



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD-AJUSCO**

***APORTES DIDÁCTICOS PARA LAS PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS  
EN EL AULA AYUUK DE LA ESCUELA PRIMARIA “VEINTE  
CERROS” DE SANTA MARÍA MIXISTLÁN, MIXE, OAXACA.***

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO,  
LÍNEA DE ESPECIALIZACIÓN DIVERSIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA Y CULTURAL**

**P R E S E N T A**

**TOMASA MARTÍNEZ CRUZ**

**DIRECTOR DE TESIS**

**MTRO. JORGE B. MARTÍNEZ ZENDEJAS**

**México, D. F.**

**Otoño, 2008**

## AGRADECIMIENTOS

Mi amplio agradecimiento a los Padres de Familia, autoridades y toda la comunidad de Santa María Mixistlán, Mixe, Oax.

A los alumnos y docentes del ciclo escolar 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009, por brindarme todo el apoyo para la realización de este trabajo, con respeto y admiración a las profesoras/es Irma O. Alcántara Bravo, Pablo Córdoba Pérez, Karitina Vargas Orozco, Clemencia Flores Bravo, Silvia Flores Bravo, Karina Jiménez Córdoba, Ricardo Martínez Sánchez, Guillermo Martínez Guadalupe y Catalina Maximiano Matías.

Con amor a mis tres hijos Noemí, Carlos y Rosario quienes están en mi corazón.

Jan ajtsy Peek. Jan ntsë'ë Lena, Gina, ja n'uts Teo, Tsyee, Memo jats ja Lya. Nawye'en ja ntata Yeel jats ja nana Tsyawa.

Agradecimientos profundos a la familia Sánchez Cruz por el apoyo en los momentos más difíciles en mi estancia en el D. F.

Agradezco al maestro Juan Julián Caballero, por sus observaciones y sugerencias en este trabajo.

A los asesores de la maestría en desarrollo educativo, quienes compartieron sus reflexiones, principalmente a mis lectores: Antonio Carrillo Avelar, Erasmo Cisneros Paz, Gloria Evangelina Ornelas Tavarez y Leticia Vega Hoyos.

A mis compañeras/os de la CMPIO en especial a la Zona Escolar 102, por su apoyo en los momentos de ausencia en los meses más críticos del 2006.

Con cariño y admiración al maestro Jorge Benjamín Martínez Zendejas, director de tesis, que sin su apoyo no estaría dedicándoles éstas notas. Por su apoyo moral y académico gracias.

Por último agradezco al Instituto Estatal de Educación Pública en Oaxaca, por haberme concedido la beca-comisión y a la Dirección de Educación Indígena en Oaxaca.

Tomasa Martínez Cruz

## ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....Pp. i-Viii

### CAPÍTULO I

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE ESTADO HACIA  
LOS GRUPOS ORIGINARIOS MÉXICO.....1-29

- 1.1 Política del Monolingüismo
- 1.2 Política del Multilingüismo
- 1.3 Política del Plurilingüismo
- 1.4 Política del Interlingüismo

### CAPÍTULO II

PROYECTOS EDUCATIVOS DE ATENCIÓN A LAS  
LENGUAS ORIGINARIAS DE MÉXICO.....30-48

- 2.1 Promotores Culturales.
- 2.2 Educación Bilingüe Bicultural.
- 2.3 Educación Intercultural Bilingüe

### CAPÍTULO III

LA ATENCIÓN A LAS LENGUAS ORIGINARIAS EN LA  
EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL EN OAXACA. ....49-65

- 3.1 Complejidad lingüística y cultural
- 3.2 Movimiento Pedagógico

- 3.3 Marcha de las identidades Étnicas
- 3.4. El Movimiento Pedagógico en la (CMPIO)
- 3.5 Servicios del Pueblo Mixe, A.C. Academia de la lengua mixteca y radiodifusoras.
- 3.6 Movimiento Pedagógico en la Zona Escolar No. 102.

## CAPÍTULO IV

PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS DE LA LENGUA AYUUIJK, EN EL AULA, DE LA ESCUELA PRIMARIA VEINTE CERROS DE SANTA MARÍA MIXISTLÁN .....	66-115
--	--------

- 4.1 Ubicación Geográfica.
- 4.2 Economía familiar
- 4.3 La lengua ayuuijk en el contexto comunitario.
- 4.4 La lengua ayuuijk en el contexto escolar.
- 4.5 La lengua ayuuijk en el proceso enseñanza-aprendizaje en las aulas de primero y tercer grado de Primaria
- 4.6 Trabajo cooperativo e interacción entre iguales en la lengua ayuuijk
- 4.7 Desplazamiento de la lengua ayuuijk en el aula.

## CAPÍTULO V

APORTES DE RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL USO DE LA LENGUA AYUUIJK EN EL AULA.....	116-154
---	---------

Propuesta de actualización lingüística

1. Lingüístico
  
2. Material didáctico.
  1. Nombre propio
  2. Murales
  3. Libros
  4. Texto libre
  5. Grafómetro
  6. Memoria
  7. Lotería
  8. Juegos y juguetes tradicionales
  
3. Otros recursos didácticos
  1. Asamblea Escolar
  2. Conferencia escolar
  3. La radio y video escolar
  4. Correspondencia escolar
  5. Biblioteca escolar
  6. La hortaliza escolar

BIBLIOGRAFÍA.....155-166

ANEXOS..... 167

## PRESENTACIÓN

En el presente contexto mexicano, confluyen una diversidad de grupos minoritarios y grupos étnicos, con leyes y derechos establecidos en la Constitución, específicamente en el artículo 2º. (Instituto de Investigaciones jurídicas, <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm>) que reconoce la composición pluricultural del país, sostenida básicamente por los pueblos originarios<sup>1</sup>, de donde se deriva una política educativa lingüística y cultural a favor de las niñas/os indígenas<sup>2</sup> del país.

La educación para los pueblos originarios, ha pasado por distintas controversias, principalmente en relación al uso de la lengua originaria en las escuelas, políticas educativas lingüísticas y culturales que presentan dos posiciones: los que aprueban la importancia del uso de las lenguas originarias y los que no la reconocen. De aquí que aunque existe una base legal ésta no se ha puesto en práctica en el sistema educativo nacional.

Existen distintas expresiones, discursos y actitudes, tanto de los políticos, como de intelectuales, de indígenas y no indígenas, sobre reconocer y favorecer la riqueza de la diversidad lingüística y cultural, llevarla a la práctica en las comunidades, en las escuelas y principalmente en las aulas. Este planteamiento cobra relevancia y expresión específica principalmente en el sistema de educación indígena en Oaxaca. De aquí que la investigación concreta y microscópica de las prácticas lingüísticas en las aulas denominadas bilingües resulta de importancia por cuanto no ha sido documentada en la lengua ayuuk<sup>3</sup>, una de las 16 lenguas existentes en Oaxaca. (Véase, anexo 1)

---

<sup>1</sup> Pueblos originarios y lenguas originarias, son las existentes en América antes de la llegada de los españoles, que actualmente se encuentran en todo el territorio nacional, que tienen una cultura y una lengua de comunicación propia. Términos que emplearé en todo el documento

<sup>2</sup> Término que también emplearé en todo el documento para referirme a los a los pueblos originarios y a sus hablantes.

<sup>3</sup> Cambio de nomenclatura, antes lengua Mixe, ahora ayuujk, autodesignación como una afirmación a la identidad por los mismos hablantes, denominación que emplearé a lo largo de este trabajo.

Por lo anterior decidí conocer las prácticas lingüísticas que inciden en el mantenimiento o desplazamiento de la lengua ayuujk<sup>4</sup> en un contexto muy específico, especialmente en la comunidad de Santa María Mixistlán, Municipio de Mixistlán de la Reforma, por ser una comunidad que conserva su lengua y su cultura, además de ser una de las escuelas que cuentan con organización completa, es decir, que tiene alumnos de primero a sexto, atendidos por 6 maestros, uno por grado.

Esta inquietud surge a raíz de los encuentros, que se han realizado en la Jefatura de Zonas de Supervisión del Plan Piloto<sup>5</sup> (una de las 24 Jefaturas que existen en Oaxaca a nivel estatal), que abarca 12 de las 16 lenguas que existen en el Estado, y diversas actividades dentro del Movimiento Pedagógico<sup>6</sup>, principalmente en relación a las lenguas originarias, tomando en cuenta que, uno de los principios orientadores del movimiento pedagógico es Revalorar y Fortalecer las Lenguas y Culturas Indígenas. Sin embargo poco se conoce de sus resultados en el aula.

Otras acciones en este sentido han sido el intercambio de experiencias pedagógicas con otros docentes de otras lenguas originarias (por ejemplo hemos reflexionado y elaborado algunos materiales que pueden fortalecer la lengua indígena) en los cursos de actualización docente, espacio donde se ha abordado la importancia y los beneficios pedagógicos y psicológicos que aporta al emplear la lengua materna en el aula. Sin embargo, hace falta conocer ¿Qué sucede con la práctica pedagógica en las aulas en relación al uso y desuso de la lengua ayuujk?

Así mismo en la zona escolar 102<sup>7</sup> a la cual pertenezco con cabecera de Zona en Tamazulápam Mixe, se han dado talleres, cursos y reflexiones acerca de la importancia de la lengua ayuujk. Y en el caso del pueblo ayuujk ya existe un alfabeto práctico, conocido ya por muchos docentes. También se sabe de algunas experiencias a nivel medio superior, como el Bachillerato Integral

---

<sup>4</sup> ayuujk, variante de la comunidad de Santa María Mixistlán, que emplearé en todo el trabajo.

<sup>5</sup> Se aborda en capítulo III.

<sup>6</sup> Se aborda en el capítulo III.

<sup>7</sup> Zona Escolar en donde he trabajado por más de 26 años, véase capítulo III.

Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP, 2001) en donde se ha puesto en marcha el estudio de la lengua y la cultura en el currículum, así y otras experiencias en las primarias bilingües, algunas documentadas en tesis de estudiantes, y la experiencia en Cacalotepec, Mixe, en relación al proyecto “Mejoramiento de la Educación para el desarrollo de la comunidad” (Aldaz, 1998), experiencia en matemáticas con alumnos hablantes de la lengua ayuujk.

En este sentido se desconoce cuáles son las prácticas reales que el maestro lleva a cabo, para responder a tal pregunta se recurrió a la investigación etnográfica, o sea a la observación directa, y registro de clase en el aula (Bertely, 2007) es decir, la descripción y el análisis crítico de lo que ocurre en el aula ( Woods, 1998 ) y en la comunidad, y que conlleva a transformarnos a nosotros mismos (Rockwell, 1994), apoyada por la sociolingüística, psicolingüística y la pedagogía.

La investigación se realizó en los grupos de primer y tercer grados de primaria, fundamentándose en los lineamientos de Educación Intercultural Bilingüe, que afirma que *“...Las niñas y niños que asisten a la primaria indígena tienen una lengua materna como medio de comunicación, ya sea una lengua indígena o el español, por lo que a lo largo de su educación primaria se debe procurar que desarrollen su primera lengua-ampliando sus posibilidades y recursos comunicativos- así como que aprendan una segunda lengua* (DGEI, 1999:64) es decir, se establece como norma que el aprendizaje de la segunda lengua ha de ser gradual, sin remplazar a la lengua del niño hasta lograr que sea competente en ambas lenguas, en distintos espacios de comunicación.

Al respecto también como se sabe, en el primer ciclo de educación primaria, primero y segundo grados, se recomienda que se debe iniciar la enseñanza aprendizaje en la primera lengua del alumno, sea ésta la lengua indígena o el español. En este caso la lengua ayuujk como lengua materna del grupo, en una comunidad lingüística ayuujk, es decir, la lengua que predomina en la comunidad, en la escuela y en todos los espacios para la



comunicación y el español como segunda lengua (L2) que se aprende para la comunicación con el mundo exterior.

El segundo ciclo, donde se ubica el tercero y cuarto, decidí a abocarme a la observación en el grado de tercero, por ser un grado donde se supone que se inicia con mayor énfasis la enseñanza del español como segunda lengua.

El objetivo de este trabajo es conocer la práctica lingüística que en el aula lleva acabo el maestro, respecto del uso de la lengua ayuujk. Ya que no hay caso alguno en el que se haya documentado las prácticas lingüísticas en la lengua ayuujk dentro del ámbito de la Educación Bilingüe e Intercultural, a fin de proponer algunos elementos didácticos en el uso de la lengua ayuujk en el aula y con ello contribuir, su reforzamiento y revitalización de dicha lengua.

El trabajo se organiza en cinco capítulos.

Capítulo I.- Hago un bosquejo de la situación que han vivido las lenguas originarias de México, a través de la historia desde la invasión española hasta la actualidad. En ello se aprecia cómo las políticas lingüísticas de Estado han constantemente amenazado a las lenguas originarias, de Oaxaca y de todo el país.

Capítulo II.- Abordo los procesos, los proyectos educativos dirigidos a los grupos indígenas; su relación con las lenguas originarias y cómo estos se traducen en actitudes y acciones pedagógicas que no favorecen al mantenimiento de las lenguas originarias, mismas que, poco a poco, tienden a su exterminio y muerte. Y, si bien actualmente también hay proyectos que tienden al desarrollo y fortalecimiento de las lenguas originarias, son experiencias dispersas, poco conocidas y no documentadas.

Capítulo III.- Presento algunas experiencias vividas en Oaxaca en torno a la repercusión que dichas políticas educativas y proyectos pedagógicos han tenido sobre la lengua ayuujk, y el cómo maestros y no maestros, asociaciones

y grupos están buscando otras alternativas para el uso, la preservación y fortalecimiento de las lenguas originarias.

Capítulo IV.- Se muestran las prácticas lingüísticas que se dan en el aula, en una escuela y comunidad específica, elemento primordial de esta investigación: una tendencia a la valoración de la lengua originaria y una actitud orientada a su negación o extinción.

Si bien, las actividades y los contenidos que abordan cada una de las maestras de esta escuela, que colaboraron en esta investigación, son paradójicas, al mismo tiempo son importantes, porque nos enseñan la complejidad del objeto estudiado existente en un nivel micro, y el cómo cada una de ellas se esfuerza porque los niños aprendan a leer y a escribir.

Mi aportación a este campo haber podido diferenciar dos prácticas lingüísticas existentes en el aula: una resultado de las políticas lingüísticas instituidas a lo largo de la historia de la educación indígena, y el que a consecuencia de ello algunas lenguas estén viviendo un proceso de desplazamiento por el español, como es el caso del Ixcateco de Oaxaca en donde sólo quedan 8 personas mayores que la hablan ([www.educared.net/primerasnoticias/hemero/2008/junio/cult/lengua/print](http://www.educared.net/primerasnoticias/hemero/2008/junio/cult/lengua/print)).

La otra práctica, instituyente es un proceso que empieza a gestarse en las aulas, a raíz de una serie de acciones generadas por los propios maestros y comunidades y que viene trayendo como resultado, un cambio de actitud hacia el uso de la lengua originaria, y el fortalecimiento de la cultura, además de que propicia una mejor relación entre la escuela-comunidad, y el maestro-alumno.

Capítulo V. A partir de lo anterior propongo algunos aportes didácticos orientados a favorecer una práctica lingüística de las lenguas originarias, no sólo para docentes hablantes de la lengua ayuujk, sino de cualquier otro docente que trabaje en contextos que tengan presencia de una lengua originaria. Mismos que considero pueden ser de utilidad al maestro para el uso

de ella en el aula, en la escuela y comunidad, y con ello influir en el cambio de actitud de las personas que rechazan la presencia y el desarrollo de la lengua originaria.

Algunos de los recursos didácticos que se proponen son resultado de experiencias compartidas, con maestras/os de la Coalición de maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO)<sup>8</sup>, a lo largo de mi trayectoria, docentes (algunos ya jubilados) que tuvieron la influencia teórica del educador Paulo Freire y Celestín Freinet, en los años setenta y ochenta, así como de los planteamientos de la comunalidad, de los que fueron pioneros Floriberto Díaz Gómez (+), Jaime Luna y el teórico Juan José Rendón (+), retomados y reelaborados por Benjamín Maldonado, quien en estos últimos años ha influido en la gestación de una Educación Bilingüe e intercultural en Oaxaca con un enfoque más comunitario. (Maldonado, 2005).

Agradezco sinceramente a los maestros Eliseo Ruiz Aragón y Patricia Mena por sus observaciones en el Coloquio Intercultural, en relación a la presentación que realicé de los avances en esta investigación mismas que me ayudaron a afinar algunas ideas.

A la Doctora Lois Meyer, por las horas de trabajo que compartimos dentro del Proyecto Tequio Pedagógico, los talleres sobre elaboración de libros que me han apoyado para este trabajo. Así como los comentarios y sugerencias que a este trabajo hizo durante su visita a México en junio de 2008, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco, México.

A mis compañeros de la Zona Escolar 102 principalmente a aquellos que se han jubilado, cuyas sabias reflexiones, sugerencias, compartí cuando ingresé a esta Zona Escolar antes 09, con mis escasos estudios de secundaria, donde por primera vez me enfrenté a un grupo de primer grado. Allí aprendí con ellos

---

<sup>8</sup> Maestros que egresaron del antiguo Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IISEO).

la importancia de la cultura ayuujk y a recuperar lo que la escuela me había quitado, mi identidad y lengua como ayöök jayë<sup>9</sup>.

Así mismo no quiero pasar por alto mencionar la formación profesional que recibí de los maestros de la Universidad Pedagógica Nacional- Unidad 20-A, en Oaxaca: Isaías Aldaz Hernández, Alberto Díaz Acevedo y Eliseo Ruíz Aragón, quienes siempre me dieron la fortaleza e impulso para continuar en este proyecto de formación. Y a mis compañeros de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria en el Medio Indígena (LEPEPMI) Plan 90, con quienes compartí reflexiones en relación al uso de las lenguas originarias en el aula.

También a los que han participado en la Semanas de Vida y Lengua Ayuujk (SEVILEM), en donde nos hemos encontrado cada año, para el desarrollo y fortalecimiento de la lengua y cultura ayuujk.

A mis maestros y compañeros de la generación 2006-2008 de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), en especial a los de la Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística, quienes con sus reflexiones en relación a la compleja temática de la diversidad nos propusimos la tarea de ponerlas en práctica desde las trincheras de acción.

Por ultimo esta tesis lleva también severa crítica a las agresiones que vivimos los maestros, a partir del 14 de junio del 2006, cuando por primera vez en la historia de la lucha magisterial en Oaxaca fuimos atacados por el gobierno del Estado. Vaya un saludo fraternal a todas las compañeras/os de la (Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) y un reconocimiento profundo a los caídos en la lucha popular, a las presas y presos políticos, que siempre mantuvieron sus ideales y siguen en el camino de la lucha por una vía mas justa ¡ Aquí allá la lucha seguirá!.

---

<sup>9</sup> Ayöök, variante de mi pueblo natal, San Miguel Metepec, Mixe, Oaxaca.

Mencionar todas estas influencias durante mi trayectoria como docente es de importancia ya que sin ella este trabajo sería de poca trascendencia, insignificante y sin sentido para lo que abordo, por ello sé que cada uno de los que han influido directa o indirectamente en este logro, seguirán trabajando a favor de los pueblos originarios del país, labor que lleva a desarrollar y fortalecer las lenguas originarias desde los espacios en donde se encuentran.

## CAPÍTULO I

### POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE ESTADO HACIA LOS GRUPOS ORIGINARIOS DE MÉXICO

Las lenguas habladas en el mundo tienen un valor imprescindible para la humanidad, ya que es un instrumento eficaz para la comunicación. Sin la lengua no puede existir sociedad alguna o viceversa, en este sentido cada lengua tiene un valor para la humanidad, pues *“La lengua es un elemento constitutivo de la sociedad. Sin un instrumento de comunicación como es la lengua no puede existir ninguna sociedad. En tanto algo es elemento constitutivo representa también un valor, ya que lo uno no puede existir sin lo otro...”* (Zimmerman, 2004:71), por eso cada una de las lenguas habladas en el mundo y en América, constituye un gran valor para la comunidad lingüística que se sirve de ella, ya como medio de comunicación para la interacción, como para las relaciones de diversas índoles entre los mismos hablantes y con otros hablantes de otros grupos.

En el devenir del tiempo, al igual que en la actualidad, las relaciones comerciales, religiosas o políticas, han propiciado que unas lenguas y culturas entren en contacto con otras (Stephen, 1997). Sin embargo, dichas relaciones han dado lugar a que unas lenguas se impongan sobre otras, ya que se diseñan políticas favorables en atención a una de ellas. Y si bien es cierto que algunas lenguas se han mantenido y desarrollado sin imposiciones de ningún tipo, también es cierto que otras, se han extinguido por diversos factores, siendo unos de ellos la aplicación de políticas lingüísticas y su traducción en modelos educativos que se manifiestan en actitudes de desprecio y abandono definitivo como estrategia de sobrevivencia por los hablantes y por último la muerte de las lenguas.

Al tiempo que en todo el mundo tenemos una diversidad de lenguas y culturas, que constantemente se han transformando, al grado que cada vez aumentan las cifras de su extinción, tomando en cuenta que, lamentablemente de ello muy poco se ha podido hacer para evitar la pérdida de uno de los elementos esenciales de la identidad, ya que “... *un pueblo que renuncie a su lengua originaria pierde gran parte de su identidad, de su cultura, pierde la memoria histórica* (Julián, 2003: 160). El mismo autor nos aclara que si hablamos en términos de identidad la lengua no se considera como el único elemento que puede identificar a los mixtecos, zapotecos o chianantecos, más si importante que se mantengan vivas, ya que entre más lenguas se hablen, se tiene mayor capacidad de aprender otras lenguas, es decir mixteco, español, inglés y otras lenguas.

Está documentado que las políticas lingüísticas son tan antiguas como la escritura (Mackey, 2006) y su proceso igual de complejo porque se convive con otras culturas y lenguas. De forma sencilla se puede afirmar que las más de las veces las políticas lingüísticas planeadas por los Estados o gobiernos y la actitud o actividad que despliegan en relación con las lenguas habladas en sus territorios, (Garza, 1997) provocan dicha extinción, ya que se traducen en disposiciones oficiales fundamentadas en el uso o exclusión de una determinada lengua, en los distintos espacios, principalmente en las instituciones públicas.

Hay investigaciones como las de Gonzalbo (1985) y Guzmán (1997), en el que se documentan que ya había una política del lenguaje en España en 1492, antes de la invasión española, por ejemplo Antonio de Nebrija, lingüista español, fue el pionero de una política de castellanización y una anhelada uniformidad de la lengua castellana. Esto no afectó sólo en aquel imperio sino también en América. Por ello en América Latina, ésta ha sido una de las preocupaciones de los gobiernos desde la época colonial hasta la actualidad, en donde las acciones que se diseñan son para lograr no sólo la uniformidad, de las lenguas sino también de las culturas originarias existentes en cada país.

En contraparte también se le puede llamar política lingüística a las demandas y acciones de los grupos lingüísticos minoritarios, encaminadas al desarrollo, preservación y revitalización de sus lenguas que pueden haber sido objeto de desprestigio y discriminación en el mundo por mucho tiempo. Actualmente, en algunos países han logrado oficializar sus lenguas, como es el caso del francés en Québec, y donde las lenguas presentes tienen las mismas funciones y se desarrollan por igual. También puede suceder que la lengua dominante sea un dialecto minoritario como sucede con los hablantes del Alemán en Bélgica, Francia e Italia, caso contrario a lo que sucede en América Latina, donde las lenguas originarias no tienen ninguna función, poder o estatus en los espacios públicos.

Sobresale de entre las políticas lingüísticas de Estado la tendencia a la uniformidad, es decir, la imposición de una lengua como se pretendió por varios siglos en América Latina, lo que propició una relación asimétrica entre el español y las lenguas originarias; relación que no sólo tiene que ver con las relaciones culturales sino socioeconómicas, como sucede en el Valle de Mezquital en México, (Hamel y Muñoz 1988: 101-103) donde la mayoría de la gente se dedica a las labores del campo, integrada a la economía capitalista, sistema económico en el que predominan los mestizos hablantes del español, lo cual habla de sí, de una relación de poder y dominación, y que se manifiesta a través de la lengua, pues, auspicia a la vez la penetración del español y el desplazamiento del náhuatl condición que es reforzada, aún más, por los medios de comunicación y la escuela, y, si bien, hay acciones de resistencia lingüística se dan principalmente a nivel de la familia.

De aquí que se pueda decir que el contacto lingüístico, entre el español y las lenguas originarias no se da de manera natural sino arbitraria en México, a la vez que se caracteriza por ser objeto de políticas lingüísticas homogeneizantes, o sea que pretenden generalizar el uso del español entre la población indígena, el uso de una sola lengua, como lengua oficial y su uso en todos los espacios



institucionales. Lo cual da lugar a controversias en relación a si es importante usar la lengua materna<sup>10</sup> (L1) o no en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Lo anterior, no sólo se aprecia en México pues se presenta también en toda América Latina y en otras partes del mundo, donde se politiza el uso de la lengua, en el que se diseñan modelos educativos a fin de lograr la supresión de homogeneizar, o sea una diversidad de lenguas, con fines que van desde lo político, económico, religioso, social y cultural, dejándose ver que *“La planificación del lenguaje es un instrumento de política del lenguaje, ya que puede hacer que una lengua sirva a los usos del poder control, estatus y prestigio”* (Mackey, 2006:22). Dicha planificación se manifiesta principalmente en las instituciones educativas, la escuela, espacio donde se reflejan las políticas en torno a la lengua, implementándose incluso, en algunos casos, castigos físicos, psicológicos y económicos por hablar una lengua que a los ojos del régimen dominante no posee poder y estatus.

Sin embargo, para el caso mexicano, puede decirse que frente a este asedio lingüístico, desde hace varios lustros, dicho proceso se revierte una vez que las minorías lingüísticas reclaman el reconocimiento de sus lenguas, y luchan porque éstas sean desarrolladas y tengan validez y uso en los espacios públicos, es decir, en los medios de comunicación como la radio, televisión, Internet, periódico y en las instituciones educativas, dependencias gubernamentales, desde el nivel micro hasta el nivel macro.

Es un reto para toda la sociedad, no sólo para los indígenas, reconocer que somos plurales, que tenemos diferencias en modos de vivir, pensar y actuar. Las distintas estrategias de dominio y explotación, que han existido, no son los caminos más viables para la convivencia no sólo para la sociedad hegemónica

---

<sup>10</sup> Lengua materna, la primera lengua del niño sea éste en lengua originaria o en español (L1) y segunda lengua sea en español o en lengua originaria (L2). En todo el trabajo manejaré las lenguas originarias como lengua materna (L1). Y el español como lengua (L2).

sino entre los mismos pueblos originarios, por el dominio de su territorio, por diferencias religiosas, por la explotación de los recursos naturales o simplemente por el concepto de superioridad.

Ello requiere de una lucha constante para transformar las actitudes y estructuras institucionales, ya que *“Para lograr una transformación de la sociedad autoritaria y hegemónica es preciso eliminar las estructuras de dominación de la dependencia de una nación por otra, sino también del dominio y la dependencia de los grupos étnicos de la sociedad por otros grupos dentro de la formación nacional...”* (Nahamad, 1998: 17) En este sentido tiene que ver mucho la educación que se imparta en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

Las actitudes que hoy se tienen hacia las lenguas originarias son resultado de las políticas lingüísticas de homogeneización (Gonzalbo, 1985), diseñadas desde la época de la colonia, perspectivas que han logrado que la diversidad lingüística no sea vista como riqueza, sino como obstáculo para el progreso, afirmación que una y otra vez, aparece en debates y discursos, las políticas lingüísticas que tienden a la homogeneización están muy arraigadas en las escuelas, los espacios públicos y hasta en los espacios privados, lo cierto es que pasarán décadas para que los cambios de actitud sean favorables hacia las lenguas minoritarias.

Y, si bien es cierto que la educación que se imparte en las aulas tiene que ver mucho en los cambios de actitud, está aún muy lejos de ser el lugar donde se privilegie la lengua y la cultura de los pueblos originarios. Sin embargo, se han dado pasos sustanciales en la cuestión jurídica<sup>11</sup>, ya que se cuenta con convenios, leyes, disposiciones y derechos en este aspecto. Aunque en la práctica el discurso oficial y las acciones más objetivas están muy distantes.

---

<sup>11</sup> Se abordan algunas leyes y derechos en el capítulo II.

El estudio de las políticas implementadas en el país, permite, por un lado, analizar y reflexionar acerca de las diferentes tendencias, en relación al uso de la lengua originaria en la escuela, y por otro lado, darnos cuenta, en qué situación se encuentra la práctica lingüística de una lengua originaria en contextos más específicos, a la par que las actitudes de los docentes, padres de familia, autoridades, la comunidad, en el uso y desuso de una determinada lengua en la escuela. Por ello se aborda de manera más específica cada una de las políticas lingüísticas, es decir, las posturas y tendencias ante el uso y desuso de la lengua originaria en la educación para los pueblos originarios.

### **1.1 Política del monolingüismo**

Son características de ésta, la exclusión lingüística y cultural, y la negación de la diversidad; su principal propósito es eliminar las lenguas originarias (Hamel, 1998), está sustentada bajo el principio que restringe el concepto de lengua y cultura a una sola, la lengua culta y académica, y una sola cultura universal la occidentalizada<sup>12</sup>, muy en la tradición europea, además le niega la denominación de cultura a las expresiones de las clases y etnias subalternas. (Hamel, 1998: 09)

En América, en la época prehispánica está documentado que existió una política de dominio entre los pueblos originarios; los mexicas a medida que iban subyugando a los pueblos imponían nombres en la lengua náhuatl, al grado que la lengua de los mexicas llegó a funcionar como lengua franca<sup>13</sup>, dominaba la lengua náhuatl, como lengua de comunicación para el comercio, religión y política en toda mesoamérica, si bien, con actitudes y acciones distintas porque no imponían la religión ni la lengua a sus subyugados, y la adquisición de la lengua

---

<sup>12</sup> Pueblos y culturas de Europa occidental, que llegaron desde la invasión e impusieron cultura y lengua.

<sup>13</sup> Era la lengua de comunicación que se había extendido en toda mesoamérica, lengua de mayor prosperidad.

náhuatl era más por necesidad que por imposición, es decir, la lengua náhuatl se aprendía de manera natural.

En 1492 con la invasión de los españoles fue un choque sanguinario, debido a que se enfrentaban dos civilizaciones opuestas totalmente: América por su gran diversidad de lenguas y culturas, una cosmovisión distinta, es decir, una propia forma de explicar el mundo, una filosofía distinta de la vida del hombre, de la naturaleza, de la luna, el sol, la vida y la muerte (BICAP, 2001), fue vista desde un principio como una civilización salvaje e irracional.

En contraste a lo anterior los invasores, por el sólo hecho de haber invadido América les daba el derecho de civilizar y salvar del pecado al indígena, imponiendo la religión católica. Los originarios de estas tierras tenían una concepción de conquista distinta “...*No había un componente de lucha religiosa en las guerras de conquista, en el sentido de que no buscaba imponer a los vencidos la religión de los vencedores...*” (Bonfil, 1989: 117). Lo que contrariamente sucedió ya que se impuso una religión y con ella una lengua extraña.

En dicho proceso los invasores se encontraron con una diversidad de lenguas y culturas difícil de entender, al grado que lo asemejaban con la mística Torre de Babel, de tiempos remotos, ya que en “... *el momento que se suscita el choque entre América y Occidente, el territorio indio es un mosaico de idiomas*” (Aguirre, 1983: 26), dato que nos permite imaginar la diversidad de lenguas y variantes dialectales que existían, lo cual contrasta con las 68 lenguas que existen actualmente, dato documentado por el Instituto de Lenguas Indígenas, en el Catálogo de Lenguas, (INALI, <http://www.inali.gob.mx/catálogo>). Ambos datos nos permiten reflexionar acerca de la destrucción y muerte de las lenguas en toda América.

Al arribo del europeo, tal diversidad no fue bien vista y sí aprovechada para sus intereses, por ello se desató una destrucción total de las estructuras

políticas, religiosas, educativas y sociales, en todos los pueblos originarios de América, ya sea a través de la fuerza o mediante la cristianización, Y, por ende la erosión y extinción de sus lenguas.

Pero también esta pluralidad ayudó a conformar los mecanismos defensivos de cada grupo étnico (Nahamad, 1998), la resistencia de muchos pueblos como lo es el del pueblo ayuujk, los zapotecos en la sierra Norte y otras diversas rebeliones a las que se enfrentaron los conquistadores.

Al respecto los franciscanos llegaron en 1524, aunque antes de su llegada ya habían otros, Los 12 franciscanos fueron enviados especialmente para la conquista espiritual, es decir, para la cristianización y la educación de los originarios; desde entonces evangelizar y educar fueron la misma cosa (Ramírez, 2006). Los frailes tendieron a escribir y a manifestar que la lengua franca oficial, el náhuatl, podía normalizarse, hacerse vocabularios de él, traducciones y diccionarios de ella, y enseñar a leer y a escribir en la lengua náhuatl. Y, si bien se permitió el uso transitorio de las lenguas originarias, se lo hizo en la instrucción doctrinal: en los atrios de las iglesias, en los internados para la educación de la antigua nobleza.

Pronto los religiosos tomaron cuenta de la inteligencia de los originarios y dispusieron proporcionarles educación superior a los hijos de los originarios principales, quienes mostraban habilidades para el sacerdocio y también para la formación de una clase mejor ilustrada descendientes de la nobleza (Aguirre, 1973). De esta visión surgió el Colegio de Tlatelolco en la ciudad de México, donde *“La educación superior de los franciscanos logró formar un grupo selecto, constituido por poco más de setenta estudiantes procedentes de varias regiones, conocedores del latín y de la filosofía”*, (Gonzalbo, 1985: 16), ahí se impartieron clases de latín, teología, filosofía, lógica y conocimientos de medicina. Este colegio, fue visto por los conquistadores como un semillero en donde los indígenas podían obtener su libertad, si se aceptaba su capacidad de aprender y de enseñar,

por tanto, tenían que aceptar su derecho a la libertad y esto no convenía a los conquistadores (Gonzalbo, 1985).

En Pátzcuaro Michoacán, también se fundó el Colegio de San Nicolás, por Don Vasco de Quiroga, en él se daban clases en varias lenguas y se permitió que los españoles e indígenas estudiaran juntos, pero a los originarios no se les permitía recibir las órdenes sagradas, a pesar de que siempre dieron muestra de que eran tan aptos como cualquier ser humano del planeta; incluso éstos escasos espacios, donde se instruían a los indígenas, demostraron que ellos eran mucho más capaces que los propios hijos de los españoles.

De inmediato empezaron las protestas de los peninsulares por las acciones educativas de los religiosos. La capacidad del indio preocupó tanto al gobierno español que determinó no hacer *“... más gastos superfluos en educación superior de los indios, que al fin no desempeñarían puestos directivos; alto a la libre expresión de doctrinas que podían resultar peligrosas, desde las cátedras de la universidad: y nada de jóvenes criollos ociosos e incapaces de mantener su prestigio señorial ante los nuevos vasallos...”* (Gonzalbo, 1985:18). Es decir, de allí en adelante los originarios quedan excluidos de toda educación “superior” porque representaban un peligro para la corona española. El Colegio de Tlatelolco fue decayendo, poco a poco, hasta ser abandonado por los franciscanos.

En esta etapa se reflejan dos corrientes sociolingüísticas radicalmente diferentes, la representada por las protestas del Fray Bartolomé de las Casas que defendía a los originarios y que alzó la voz en oposición a la esclavitud y a las encomiendas, al tiempo que denunciaba los crímenes cometidos por los españoles; la otra, en donde Ginés de Sepúlveda manifestaba que *“los indios estaban predestinados a ser esclavos y obligados a servir a los españoles...”* (Ramírez, 2006:19). Esto nos muestra que había intelectuales no indígenas quienes defendían los abusos y protestaron ante los encomenderos, más también quienes pretendían tratar a los indígenas como esclavos.

Se le llama Colonia, al tiempo en que los europeos dominaron directamente a los grupos originarios, un periodo de alrededor de 300 años, como muchos investigadores lo han documentado, pero a mi parecer, son más de 500 años de colonización porque la educación en México, nunca ha estado en manos de los propios originarios, sino en manos de unos cuantos y en todo este tiempo no ha sido más que despojo, saqueo, explotación de los recursos naturales y el exterminio de las lenguas y culturas de los pueblos originarios.

También, vale decir, que dicho periodo se suscitaron muchas rebeliones indígenas en protesta a los atropellos de que eran objeto, más de entre todas ellas sobresale el movimiento criollo que llevó a la Independencia de México, la destrucción parcial del poder colonial, y a abrir otra etapa más de dominio; pues si bien en el México independiente ya no dominan los europeos, desde Europa, lo hacen ahora los criollos, los descendientes de los europeos nacidos en América, si bien por un corto tiempo.

Después de la independencia, y tras un corto tiempo de dominio criollo, los mestizos originarios de México, a través del movimiento de Reforma (1857) se liberaron del yugo de la corona española, y con ello inicia una etapa diferente de dominio y explotación por parte de su élite, cuyo proyecto habría de construir la nueva nación, en este proyecto no tenían cabida los pueblos originarios, ni sus lenguas. Por ello en cuestión educativa se pensó en una misma educación para todos, sin dogmas ni intromisión de la iglesia católica. Se trataba de unificar lingüísticamente y culturalmente a los por pueblos originarios,

En dicho proceso, sobre la base de una educación sin dogmas eclesiásticos y pública, llegaron a México en 1822 las escuelas lancasterianas, cuyo método “... *fomentaba un sistema de instrucción en el cual cada uno de los estudiantes mayores servía de instructor a las recitaciones de los más pequeños bajo la supervisión del maestro...*” (Brice, 1992: 103-104), educación que no llegó a todas partes del país, incluyendo los lugares en donde se ubican los pueblos originarios.

Este modelo fue traído de Europa, y sólo se aplicó en las ciudades como México, y en otras ciudades grandes. Este tipo de enseñanza fue oficialmente implantado para atender el nivel primario (Aguirre, 1983) pero resultó poco funcional, ya que los instructores estaban mal preparados y en ocasiones renunciaban a ello por desconocimiento del método, amén de que las lecciones elementales se daban sólo en español (Brice, 1992) lo cual favoreció que la iglesia no dejara de meter mano en la educación y de extender la escolaridad a las masas populares.

Desde la independencia y hasta 1867, el país se ve envuelto en una constante desorganización social y económica, las intenciones educativas para la población no son tan efectivas y sólo son beneficiados algunos sectores “... *por lo que a la enseñanza primaria se refiere, los logros son escasos. Se ha hecho una reforma escolar en cuanto a tendencias pero no en cuanto a extensión...*” (Monrroy 1985: 18), es decir, la educación fue para los que pudieron tener acceso a ella, la mayoría de la población estaba en completo analfabetismo.

No se puede negar que la participación de la iglesia y, la institución como lo es la escuela, han contribuido fuertemente en la reproducción de las políticas educativas de corte monolingüe, ejercidas por el Estado, ya que “*El grupo poderoso (al parecer, en cualquier sociedad) ejerce su poder para imponer significados a través de una “arbitrariedad cultural”*”( Willis, 1981:441), a la vez que, también, la ideología cobra presencia en las escuelas con base a los intereses del grupo social en poder.

Resumiendo entonces, en este periodo la política de monolingüismo tiende a la imposición de una lengua dominante, el español, como la lengua más eficaz, el medio de comunicación por excelencia para la interacción de los sujetos. No obstante se sabe también que desde épocas pasadas hay quienes defendieron el uso de las lenguas originarias y los hablantes buscaron estrategias de defensa y



preservación de sus lenguas, prueba de ello que aún existen más de 68 lenguas y una diversidad de variantes dialectales en el país.

Actualmente la política de homogenización lingüística, sigue presente en acciones y actitudes en los espacios públicos como: las dependencias de gobierno, la iglesia, la escuela, en los medios masivos de comunicación y se traduce en prácticas y actitudes docentes.

## **1.2. Política del multilingüismo.**

En esta política llamada también de inclusión lingüística y cultural, se reconoce la diversidad como “problema” y las lenguas originarias como obstáculo; se tiende a lograr una lengua nacional para todos, como lo es el caso de México en donde casi durante todo el siglo XX se reconoce el idioma español como idioma oficial.

El concepto de multiculturalismo, es un término que se emplea para designar la presencia de varias culturas, es decir, grupos minoritarios inmigrantes, para su reconocimiento, en Europa y en Estados Unidos. Ejemplo de ello los mexicanos que no tienen acceso a una educación en su propia lengua y otros grupos minoritarios que exigen su reconocimiento. No es el caso de México pues la situación es distinta, México es un país donde existe la presencia de muchas lenguas de pueblos originarios que siempre han estado en su territorio y que a pesar de ello no son reconocidos, imponiéndoseles una lengua nacional oficial. Con base a mi reflexión y de acuerdo con los planteamientos de Hamel (1998). Hago este recorrido en relación a las diversas estrategias de asimilación<sup>14</sup> de los pueblos originarios.

En este proceso, ya a principios del siglo XX, es decir después de la Revolución Mexicana de 1910. *“Ante el problema indígena” la Revolución hecha*

---

<sup>14</sup> Erradicar las lenguas y culturas, imponiendo una lengua y una cultura diferente.

*gobierno institucionalizó un proyecto político para los pueblos indios y buscó una fundamentación teórica acorde con los tiempos, este proceso dio lugar al indigenismo.* (Bonfil, 1989: 170), proyecto que se fundamentó en una teoría que si bien reconocía la diversidad de lenguas y culturas en la que éstas tenían que ser incorporadas a una civilización moderna, ignorándose su lengua y su cultura, es decir, la incorporación<sup>15</sup> de los originarios a los avances científicos y modernos de la cultura occidental, provenientes de Europa.

En teoría y práctica los gobernantes buscaban por todos los medios introducir el progreso y nociones del pensamiento racional en el país provenientes de Europa anhelaban formar parte de los Estados modernos, es decir, querían ser como los europeos, tanto que, en otras palabras, se procuraba la eliminación de las lenguas indígenas y la homogeneización lingüística y cultural de la población, de esta posición existieron ideólogos y maestros quienes en los foros se manifestaban en contra de la diversidad de las lenguas originarias y de los pueblos originarios. Para éstos darles educación era el mejor camino para incorporarlos y se ambicionaba el uso del español, como única lengua para la enseñanza, denominado método directo.

En 1921, se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), y con ella el Departamento de Educación y Cultura Indígena. Como secretario de educación José Vasconcelos y en su proyecto, se plantea principalmente que la escuela llegue a todas las clases populares, incluyendo al indígena llamado campesino<sup>16</sup>, el ideal era “... *salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios...*” (Monroy, 1985:26), en este proyecto el uso del español se dice como único idioma, que abre las puertas al conocimiento universal y a la cultura occidental.

---

<sup>15</sup> Algunos autores le han denominado como política incorporacionista o política de incorporación.

<sup>16</sup> Había campesinos hablantes sólo del español, campesinos bilingües, pero el campesino indígena, sólo hablaba su lengua materna, una lengua originaria, propuesta de Vasconcelos instruirlos con el método directo, es decir se prohíbe el uso de las lenguas indígenas en la enseñanza

La preocupación de Vasconcelos giró en torno a la noción de la existencia de los pueblos originarios, pero, a la vez negaba la capacidad del indígena *“...hablaba de una fusión de lo indio con lo europeo para crear al mestizo mexicano del porvenir, se empeñaba en denunciar al especto lingüístico de la cultura india...”* (Brice, 1992: 137) En su proyecto la “Casa del Pueblo” y la Escuela Rural Mexicana, el problema a atacar fue la pobreza y el analfabetismo.

Para tal empresa educativa se capacita a maestros, (no indígenas) y se les agrupa en misiones culturales, (Loyo, 1885) cuyos miembros se encargarían de llevar “la buena nueva” a los lugares más apartados del país; en esa cruzada se crean escuelas y preparan maestros; éstos enseñan el idioma nacional (el español) y actitudes cívicas y morales, al tiempo que se organiza a las personas para trabajos productivos. Todo ello con el fin de lograr su desarrollo *“... en pocas palabras, lograr y hacer realidad el nacionalismo en todos los grandes núcleos del país...”* (Monroy, 1985:26). Sin embargo este proyecto no logró su total propósito ya que como lo documenta el mismo maestro Rafael Ramírez, citado por Aguirre Beltrán:

*Hasta ahora querido maestro rural, te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzaba tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano, a fin de que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros los que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo. Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado.* (1973:98).

Y muy a pesar de que se exhorta y se advierte a los maestros en no aprender la lengua originaria de la comunidad en donde se encuentran, prohibiéndoles que

no se involucren más allá de su misión, en muchos casos sucedió todo lo contrario. Por lo demás no había recíproca relación entre los maestros y la comunidad, debido a que la mayoría de la población marginada dominaba una lengua indígena, y el maestro sólo el español, por eso fracasaron en algunos lugares, lo cual está documentado: *“...fracasaron en lugares con mayor monolingüismo donde eran “reacios al progreso”...”* (Ramírez 2006, 125) con esta afirmación podemos concluir que en la práctica este proyecto no tuvo el éxito que anhelaban algunos teóricos.

Esta cruzada de misiones culturales tuvo su valor en el sentido de mejorar las condiciones sociales y tuvo sus desafíos. En primer lugar porque los maestros desconocían la lengua, la organización social, los patrones económicos, sociales, políticos, culturales y religiosos; sin embargo, su labor continuó en todas partes del país, es por eso que hoy existen las Escuelas Primarias Federales, modalidad educativa que sigue en la postura de no reconocer la lengua ni la cultura de los alumnos indígenas, y sigue con la enseñanza del método directo.

Ante el fracaso de la escuela rural mexicana de incorporar a todos los pueblos originarios a la vida nacional, se implementaron otras acciones como la Casa del Estudiante, institución que recluta a jóvenes indígenas de diversas partes del país, para prepararlos como mediadores entre sus comunidades nativas y la nación, permitiendo el uso de sus lenguas para transitar al uso del español, pero éstos capacitados ya no quisieron volver a sus lugares de origen porque ellos ya se habían apropiado de la ideología “occidental”, una muy distinta a la de sus comunidades. Por toda esta situación se tuvo que cerrar dicha institución. El proyecto fue un rotundo fracaso, que duró sólo seis años de 1926 a 1932.

Al desaparecer la Casa del estudiante, *“... en 1933 se crearon once Centros de Educación indígena y capacitación pedagógica con internados regionales* (Ramírez, 2006:142) con maestros que dominaban las lenguas de los estudiantes, pero tenían la tarea de incorporarlos a la cultura nacional, permitiéndose el uso de

sus lenguas. El uso de cartillas en lenguas originarias tuvo sus limitaciones en cuanto a la formación de los docentes bajo este enfoque, quedando sólo como buenas intenciones, si bien es cierto que la aculturación se logró principalmente cerca de las ciudades, su efecto arrastra hasta en la actualidad, y es visible en la actitud de rechazo de las personas frente a su lengua y a su origen.

Ante el fracaso referido se decide no incorporar al indígena sino integrarlo<sup>17</sup>, ahora a través de la educación bilingüe para los pueblos originarios, primero alfabetizarlos en sus lenguas para después alfabetizarlos en español. Se realizaron distintos eventos en relación a la problemática, defendieron la convicción de una educación bilingüe.

Para este propósito en 1930 Moisés Sáenz, funcionario de Educación Pública, invitó al lingüista estadounidense William C. Townsend, misionero protestante, para que realizara un proyecto de alfabetización en lengua indígena, el lingüista aceptó y llegó a establecer su equipo llamado Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en 1933, mismo que para 1936 ya se había propagado en ocho regiones del país. (Hernández y Guzmán, 1982) Y si bien es cierto que tenían un método para la educación bilingüe y apoyaron para esta labor, su ambición fue penetrar a las comunidades indígenas y así dar a conocer la religión protestante, es decir su tendencia fue más en el aspecto religioso, que educativo.

Como jefe del Departamento de Educación Indígena el etnólogo Carlos Basauri, de quien asistiendo a la III Conferencia Interamericana de Educación (1937), habla en contra de la educación para los originarios con el método directo. Y propone el uso de las lenguas originarias, es decir, que la enseñanza parta de sus propias lenguas y culturas (Aguirre, 1983), para apropiarse poco a poco del español y de la cultura “civilizada”.

---

<sup>17</sup> denominada por algunos autores como la política de integración o integracionista.

Al respecto dice Aguirre a dicha conferencia asistió también el maestro Rafael Ramírez, defensor del método directo: *“Nunca antes de Basauri persona alguna comete la audacia de contradecir al maestro eminente y venerado ante quien se inclinan los más altos dirigentes del magisterio”* (1983: 314). Dos posturas aparentemente contradictorias, pero a final de cuentas tienen la misma meta.

Años después se realiza la asamblea de Filólogos y Lingüistas (1939) donde se fijan las normas de la nueva política del lenguaje, se *“...propone la enseñanza de la lengua materna, por maestros que hablen la lengua vernácula e impartan sus conocimientos elementales en el idioma indígena para proceder, más tarde en la enseñanza de la lengua nacional”* (Aguirre 1983: 315). Y, bajo la jefatura del Profr. Luis Chávez Orozco, el Dr. Mauricio Swadesh se pone en marcha el Proyecto Tarasco (1939) en el Estado de Michoacán, cuya práctica se apoyaba en un alfabeto común denominado “científico”, aplicado por los mismos originarios del lugar. La enseñanza consistía en la enseñanza de la lengua tarasca en los primeros grados y la enseñanza del español como materia en los grados superiores.

Con todos estos antecedentes, no es sino hasta de 1940, cuando se realiza El Primer Congreso Indigenista Interamericano, en donde asistieron especialistas, representantes indígenas y maestros indígenas, a nivel nacional e internacional, marcándose entonces, una nueva etapa para la educación indígena en México.

En dicho congreso, se dio énfasis a la importancia que tiene la utilización de la lengua originaria para el proceso educativo del niño indígena, proceso que debe reforzarse con materiales y métodos idóneos para la enseñanza de la lectura y escritura, así como la elaboración de textos escritos en sus lenguas. En esta misma década se realiza la Campaña Nacional contra el Analfabetismo (1944), y se promueve la elaboración de cartillas bilingües en tarahumara, maya, tarasco, otomí y náhuatl, por el instituto de Alfabetización de las Lenguas Indígenas (Ramos, 1982,1982:54).

Como respuesta a los acuerdos obtenidos en el Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro Michoacán en 1940, se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI), en 1948, institución “...*que pretende atacar el problema indígena, no únicamente por la vía educativa sino conjugando varios aspectos nodales para atender de manera integral la situación indígena.*”(Hernández, 1982: 64). Estableciéndose a raíz de ello los llamados Centros Coordinadores Indigenistas en diferentes regiones del país.

El primer Centro Coordinador Indigenista creado fue el de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, para atender la región Tzeltal-zotzil, el 21 de marzo en 1951, (Aguirre, 1983) donde se reclutaron a personas con experiencia, incluso personas caracterizadas del lugar como dirigentes o que desempeñaban alguna función. Algunos eran curanderos, campaneros, autoridades o líderes de su comunidad, para capacitarlos principalmente, para ser promotores Culturales como agentes de cambio, en sus comunidades.

En la práctica la capacitación de los promotores culturales fue lenta principalmente en la alfabetización en su propia lengua, pero también los primeros promotores contribuyeron como mediadores para solucionar algunos problemas en las comunidades, (Aguirre, 1983), como el caso de Chiapas que documenta el mismo autor.

La experiencia en Chiapas ayudó para continuar con el proyecto del INI, creando más Centros Coordinadores en las diferentes regiones del país, en donde estaba la mayor concentración de pueblos originarios. Y así se fueron estableciendo poco a poco; el segundo en crearse fue en la “...*la Sierra Tarahumara en Chihuahua el 16 de agosto 1952; el tercero en la cuenca del Papaloapan el 29 de enero de 1954; el cuarto en Tlaxiaco el 21 de mayo de 1954...*” (Aguirre, 1983: 329). Poco a poco se fueron estableciendo otros Centros Coordinadores en otras partes del país y fue creciendo del número de promotores

culturales que atendían la cuestión educativa, para 1964, existían en 12 regiones del país, con más de 600 promotores bilingües en servicio (Hernández y Guzmán, 1982: 89) en regiones muy específicas con mayor concentración de pueblos originarios y mayor grado de pobreza. Para 1970 a 1976 fueron creados 60 Centros Coordinadores más otros 10 en 1977, así llegó a 82 Centros Coordinadores en todo el país, y son los que hoy funcionan con el nombre de Comisión Nacional para el Derecho de los Pueblos Indígenas (CDI).

El proyecto del INI, con el trascurso del tiempo se dedicó no sólo a desanalfabetizar en lengua originaria, y a impulsar la lengua nacional, sino también a modificar costumbres relacionadas a la salud, alimentación y formas de vestir, cambio en las técnicas agrícolas y la participación económica fuera de la comunidad (Brice, 1992). Esto propició que muchos enterraran sus costumbres y creencias, principalmente que dejaran de hablar sus lenguas.

En este sentido durante la década de los sesentas y setentas del siglo XX el promotor bilingüe, una nueva figura de cambio, persona propuesta por las propias comunidades y hablante de una lengua originaria como una alternativa para la integración, tuvo la misión de castellanizar a la población indígena, es decir, lograr que todos aprendieran el español, tomando como recurso la lengua originaria del alumno,preciado como eficaz para este propósito de integración.

El derrumbe de esta política integrativa empieza a gestarse a finales de los sesenta, a raíz del movimiento estudiantil, *“En todo este proceso, los indígenas al igual que los campesinos participaron en la lucha por la tierra, dando lugar a un amplio movimiento...cuya expresión más acabada la Coordinadora Nacional Plan de Ayala (CNPA).* (Oehmichen, 2003:75), Así surgen las demandas de los pueblos originarios, cobrando mayor fuerza en las últimas décadas.

En 1977, se conforma la “Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A.C. (ANPIBAC) durante el Segundo encuentro Nacional de Maestros



Indígenas Bilingüe (Gutiérrez 2001:162) en donde acudieron personalidades indígenas, en este encuentro se hizo el pronunciamiento por el desarrollo de las lenguas y culturas originarias, también se demandó que fueran los propios profesionales de los diferentes grupos indígenas, quienes elaboraran los planes y programas para los pueblos originarios.

Otra acción específica en el caso de Oaxaca, es la diseñada desde la cúpula entre el INI, la SEP y el IIISEEO.

En 1969 en Oaxaca se creó el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca, el IIISEO, una escuela con la modalidad de internos, que reclutó a jóvenes que eran de diferentes regiones, seleccionados bajo el requisito principal de pertenecer a una cultura y hablar una lengua originaria. Recibir capacitación en 4 niveles. En el primero se capacitaría a promotores bilingües, el segundo a técnicos en desarrollo rural, el tercero licenciados en integración social y el cuarto el posgrado. De 1969 a 1974 se prepararon a 400 promotores, 50 técnicos en educación Bilingüe y 30 licenciados. (Nolasco, 1997)

Desde sus inicios los estudiantes se caracterizaron por no estar de acuerdo con la política de integración que se manejaba en el Instituto, fueron ellos quienes se revelaron en contra de este proyecto y sus acciones. A pesar de que eran tan diversos y que sus escuelas estaban dispersas en todo el Estado de Oaxaca, lograron hacer frente a su situación. En 1974 eran aproximadamente 350 elementos. (CMPIO, 2000). La visión de los promotores y maestros siempre estuvo orientada hacia la lucha de pueblos originarios, en las cuales han muerto 7 maestros.

De 1978 a la fecha la Dirección General de Educación Indígena, ha tratado, por todos los medios, de ubicarlos en las jefaturas establecidas en cada región, sin embargo, se ha logrado mantener la organización como grupo de oposición ante los embates del Estado. Este grupo se conformó como asociación civil, bajo

el nombre de Coalición de maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, oficialmente reconocida como la Jefatura del Plan Piloto, llamada así, por el proceso histórico que ha tenido. Esta asociación se caracterizó por estar al lado de las comunidades principalmente en la recuperación de sus tierras. Actualmente esta convicción se está perdiendo en los maestros.

Es por ello que en Oaxaca existen maestros bilingües en las Jefaturas ubicadas en las diferentes regiones que antes pertenecían al INI, y algunos maestros Bilingües que fueron reclutados por el programa del IIISEO y que ahora forman parte jefatura del Plan Piloto, organización que aglutina a maestros de diferentes partes del Estado de Oaxaca, cuyas Jefaturas atienden el nivel de servicio de Educación Inicial, preescolar y primaria. Por otra parte, están las escuelas primarias, preescolares y secundarias generales o federales. Esto ha causado fuertes conflictos. A veces ya no se distingue a los maestros bilingües de los no bilingües porque manejan el mismo plan y programas de estudio y los no bilingües, están laborando en comunidades indígenas.

Es preciso decir que en todo proceso han existido contradicciones respecto al uso de la lengua originaria en la enseñanza, más también que lo que hasta ahora se ha logrado no ha sido gratis, sino que lleva la fuerza y la vitalidad de personas que han pugnado por el reconocimiento de los pueblos originarios, no sólo en este país sino en toda América Latina y en el mundo.

Los movimientos de reivindicación de los pueblos indios, tendientes a gestar una política de reconocimiento y de respeto de sus propias formas de vida, y a hacer severas críticas al multiculturalismo del canon occidental, visión cultural que acepta y reconoce la diferencia, pero, la ve como un problema para el progreso. Los diversos movimientos, foros, encuentros, voces, reclamos, aquí y allá, de sindicatos y grupos, y de pueblos, que han contribuido a ciertos logros en cuestión de actitudes, lo cual no es casual, sino que lo ha sido gracias a la lucha que se ha

dado en este proceso referido, y el cual se desprende, poco a poco, una visión que empieza a dar lugar a otros horizontes.

El reclamo del reconocimiento de las lenguas habladas por grupos de población minoritaria no es nada nuevo, ya desde 1492, en Europa existía la discriminación hacia las lenguas vernáculas<sup>18</sup>, y precisamente sobre esta base las

*Lenguas del Nuevo Mundo aparecen en la historia de occidente justo en el momento en que las hablas vernáculas de Europa estaban luchando por el derecho a que se las reconociera precisamente como lenguas o idiomas...Y casualmente, la primera batalla que gana esta lucha ocurre en España, poco antes de que esta descollante potencia política consumara su empresa exploradora. (Guzmán, 1997:86).*

La concepción de superioridad de lenguas entonces no es nada nuevo, se remonta a tiempos muy antiguos, y sigue haciendo presencia en pleno siglo XXI, pues, si bien desde el plano jurídico se han obtenido logros contundentes en relación a las lenguas originarias del país; por la vía de los hechos falta ponerse en práctica, ya que se observan acciones que atentan en contra de los pueblos originarios y sus lenguas.

La resistencia de los pueblos originarios y sus lenguas, han adquirido una diversidad de expresiones frente al desplazamiento paulatino de las lenguas por el español, es decir, *“...aunque este fenómeno es universal, en el caso de Oaxaca adquiere especial relevancia debido a su complejidad sociolingüística y a la diversidad de respuestas frente a la penetración del español”* (Pardo y Acevedo 2001:33), así mismo que dentro del movimiento pedagógico<sup>19</sup> en Oaxaca, cobra importancia esta resistencia social. Sin embargo muchas actitudes y prácticas homogeneizantes, siguen vigentes en la vida cotidiana de muchos mexicanos.

---

<sup>18</sup> Lenguas habladas por los originarios.

<sup>19</sup> Movimiento que se promueve en Oaxaca, para atender la diversidad Lingüística y cultural.

### 1.3 Política del plurilingüismo.

Esta política del plurilingüismo reconoce y asume las diferencias lingüísticas y culturales de los pueblos originarios, como recurso enriquecedor, no solo como derecho sino como una perspectiva que la sociedad en su totalidad debe asumir y apoyar (Hamel, 1998), está sustentada en un principio pluricultural, es decir que somos un país con una diversidad de lenguas y culturas originarias que merecen no sólo ser reconocidas sino de ser desarrolladas (Bonfil, 1994). Se anhela que toda la sociedad en su conjunto, asuma una actitud que elimine los exclusionismos y situaciones asimétricas entre las lenguas y culturas que existen a lo largo y ancho del país.

En la práctica de convivencia de ésta no sólo hay diferencias, sino contradicciones y oposiciones, ya que las expectativas no son las mismas ni se corresponden recíprocamente (Bonfil, 1994) Por ello en el terreno ético el pluralismo significa que no hay normas morales con validez absoluta como el que ha predominado a lo largo de la historia para juzgar las acciones de las personas (Olivé, 2006), ni que estas acciones sean causa de exclusión, discriminación o etnocidio.

La política sociolingüística del plurilingüismo supera la orientación teórica monolingüística, surge desde los años setentas, a partir de de la Primera declaración de Barbados<sup>20</sup>, en 1971, en un Simposio denunciaba el genocidio y etnocidio en América Latina y la débil situación de los pueblos originarios ante la intromisión de los misioneros religiosos (Gutiérrez, 2001) principalmente los del

---

<sup>20</sup> Es una isla nación situada entre el mar Caribe y el Océano Atlántico llamada Barbados en donde se realizó la declaración sobre la liberación del indio, Barbados I y II.

Instituto Lingüístico de Verano (ILV ) las políticas oficiales tendientes a un desarrollo económico eficaz.

Más tarde en 1978 se emite otra declaración en Barbados II, donde participaron 11 organizaciones indígenas, dando origen a movimientos posteriores que fueron objeto de discusiones académicas y análisis político. En esta declaración los pueblos originarios representados exigían que se tomara en cuenta, el valor de su existencia, sus voces y el desarrollo autónomo de sus propias culturas. De esta manera la *“...pluralidad surgió de este contexto y sirvió como ejemplo para alentar las políticas culturales futuras de México y del resto del continente”*. (Gutiérrez, 2001: 149), Hoy, después de 30 años, se lucha y se debate por un reconocimiento real de la diversidad no sólo formal de la diversidad lingüística y cultural, sino un cambio de actitud frente al “otro”.

Como se sabe la diversidad lingüística ha estado presente desde el origen del hombre al igual que la diferencia, entendida aquella como espacio que determina a los individuos en tanto sexo, color, gustos, alimentación, sus propias formas de elaborar sus artefactos, así como su relación con otros miembros de su grupo para organizarse y realizar actividades como la caza, pesca y recolección de frutas, todo lo cual se sirve de la lengua.

Hasta donde se comprende la diversidad lingüística no tiene fronteras ni límites. Sin embargo como es sabido, en el transcurso del tiempo en que fueron evolucionando y transformándose las sociedades, para el caso que nos ocupa, se ha ido complicando esta diversidad lingüística, no sólo por el fenómeno de la inmigración; como el caso de los países europeos, Estados Unidos y en el México, Distrito Federal. , sino por los distintos proyectos de vida que cada individuo construye actitudes que asume de acuerdo al contexto en donde se ubica y por la misma dinámica evolutiva de ellas.

Entre las actitudes que se suele tener ante las variadas formas de hablar en dichos contextos se encuentran primeramente, las basadas en posiciones universalistas con criterios absolutos, es decir aquellas “... que sostienen que los pueblos indígenas deben abandonar sus sistemas de evaluación moral y jurídica tradicional por la moderna y liberal ... dilema que conduce a una imposición intolerante frente a la diversidad, y peligrosamente justificatoria de prácticas imperialistas” ( Olivé, 2006: 64-65), y que incluye la supresión de las lenguas propias de los grupos originarios.

Asumir la actitud universalista mencionada, redefinida, fomenta un patrón lingüístico fraccionado, dado que en él la única lengua válida como por ejemplo para el caso mexicano es el español, política educativa lingüística ya que pretende la homogeneización a costa de las lenguas originarias, es decir, una sola lengua para todos; el español oficial nacional que debe ser utilizada en los espacios privados y públicos. Por lo demás, esta concepción parte de una diferenciación entre culturas civilizadas, mayoritarias y culturas primitivas, inferiores; En otras palabras los “otros” deben adoptar los patrones culturales y la lengua del grupo dominante. “Nosotros”

Por otra parte “... la posición relativista niega que existan valores absolutos y normas universalizables, en cambio afirma que la evaluación moral de una acción solo puede hacerse en función del sistema de creencias, de valores y de normas de la comunidad o de la sociedad en donde se ejecuta la acción...” (Olivé, 2006: 69). Por tanto, si bien reconoce la diversidad de las lenguas y las culturas, también manifiesta actitudes etnocéntricas, sistemas cerrados de prácticas, creencias y valores, que no permiten que algo entre a ellas, es decir, celosa de sus costumbres y tradiciones. Comprende la interacción con otras lenguas, desde una simplicidad del respeto y la tolerancia hacia ellas, y de las culturas de los pueblos que las hablan.

Surge entonces la búsqueda de una salida a tal paradoja y contradicciones, la aceptación de la diversidad lingüística y cultural sin caer en el absolutismo ni en el relativismo, ya que filosóficamente ninguno de estos dos enfoques permite entender y promover relaciones interculturales, paradoja de la que surge la pregunta: ¿Cómo conservar la lengua nacional oficial el español, pero sin que se imponga en las escuelas, que ni pretenda ser la única lengua de uso público? Dicho de otra manera: ¿Cómo pueden convivir las lenguas y culturas originarias con otras culturas y lenguas del mundo, sin que una de ellas se imponga sobre otras).

Ante este dilema muchos estudiosos proponen el pluralismo cultural, es decir, una actitud desde un punto de vista más ético, cuya virtud epistémica sea el bien común. Esta salida se encuentra documentada en el pluralismo analógico, en el que *“se tendrán que reconocer y tomar en serio las diferencias culturales, y al mismo tiempo no negar cierto grado de univeralización que se puede dar entre ellas... entendido como algo intermedio entre el univeralismo y el particularismo.* (Beuchot, 1993: 195).

Entonces el pluralismo cultural analógico se sitúa como un punto medio y busca un encuentro en la proporcionalidad, donde no sólo esté presente el bien propio sino el bien común, a través de la prudencia y el diálogo razonable. Para el logro de esta posición pluricultural auspicia o propone la educación intercultural.

#### **1.4 Política del interlingüismo**

El enfoque o la perspectiva interlingüística derivado del pluralismo cultural analógico es un enfoque que va más allá del multilingüismo: ya que admite la existencia y la interrelación de distintas lenguas en un mismo territorio y vistas por el Estado conforman un mosaico de lenguas y culturas separadas que hay que

respetar y tolerar, desde donde están, sin importar las relaciones asimétricas ante el español o su preservación y vitalidad.

En el plano intercultural fáctico, o sea desde los hechos, siempre han existido las relaciones interlingüísticas, interétnicas e interreligiosas, más también en ellas se manifiestan, profundas asimetrías, actitudes que van desde la discriminación a la segregación, es decir, espacios interlingüísticos donde unas lenguas se imponen sobre otras; donde una de ellas posee estatus y prestigio y se manifiesta como una forma de poder, ante las otras lenguas y culturas, como resultado de las políticas lingüísticas implementadas por el Estado.

El interlingüismo es entonces en el plano teórico, una meta deseable, y en lo posible, un proyecto que quiere ir más allá de los discursos; meta que no sólo sea reconocida en el marco jurídico, sino que se traduzca en plan y programas, libros de texto, materiales educativos, estrategias de los docentes y en la formación de formadores.

Ante este planteamiento del reconocimiento y el respeto a las diferencias lingüísticas y culturales, la respuesta del Estado no se ha hecho esperar en lo que toca a educación, pues empieza a promover la política educativa intercultural, como discurso oficial; como lo dice Millan:

*“La educación intercultural surge, de acuerdo al discurso oficial, como una respuesta a grupos culturalmente diferenciados que conviven y se confrontan en una sociedad. Intenta ofrecer nuevas alternativas para posibilitar la interacción entre dos o más culturas de una manera equilibrada y equitativa, de tal manera que se devela como una propuesta de los pueblos menos favorecidos. (2006:16)*



Más en las mismas palabras de la autora tal planteamiento y modelo educativo jurídicamente puede ser reconocida pero en la práctica se observan acciones que no favorecen dicha educación. Ya que se dan una serie de contradicciones que propicia el mismo sistema educativo que dificulta su concreción en las escuelas. Ejemplo de ello es que se cree que este tipo de enfoque educativo es sólo para maestros indígenas que pertenecen al subsistema de Educación Indígena, y no para aquellos docentes que trabajan en el medio indígena que pertenecen a la Primaria general, aunque sean hablantes de alguna lengua originaria y mestizos.

Mas también es cierto que en este sentido se ha logrado una serie de derechos y leyes que favorecen a los pueblos originarios, sin embargo para el reconocimiento y desarrollo de las lenguas y culturas originarias, existen contradicciones serias, como la falta de una amplia concientización de la sociedad, pues al momento pareciera ser que este enfoque va dirigido sólo a los grupos indígenas, sin importar el resto de la sociedad Mexicana.

Por lo demás, los cambios estructurales de las instituciones educativas, como la descentralización y la modernización educativa no han logrado cambios profundos, en este sentido, persisten prácticas burocráticas en diversos ámbitos de la política pública, además de que en el caso de las políticas lingüísticas ya mencionadas responden a fortalecer posiciones políticas e ideológicas contradictorias a los discursos. Pues como lo dice Tirzo: *“La interculturalidad es la intención de vivir en respeto, armonía y aprendizaje mutuo, es reconocer los valores y conocimientos de los otros y participar para que se desarrollen si las condiciones son adversas...En este sentido, la sociedad mexicana no ha puesto en práctica muchos de esos postulados, más aún, ha intentado la aniquilación de los grupos indígenas...”* (2005: 22) y podemos agregar con ello las lenguas originarias, pues siguen excluidas en el ámbito público.

La política del interlingüismo entonces rechaza las asimetrías, asume la diversidad lingüística como una riqueza y respeta la diferencia lingüística no

solamente como algo necesario sino como algo virtuoso; es decir su meta es transformar la realidad actual, concientizar a toda la sociedad e implementar estrategias adecuadas desde los sujetos y no desde los discursos, pues “...*Las orientaciones transformadoras/ interculturales se basan en los principios de igualdad racial y cultural y el compromiso de educar a los estudiantes para su plena participación en una sociedad democrática...*” (Cummins 2002: 62-63). Para ello como es de esperarse el papel de la escuela y el rol de los involucrados serán determinantes.

En unas palabras la Educación intercultural Bilingüe<sup>21</sup> y la atención al interlingüismo es un terreno desconocido que se necesita construir, en colectivo, y no sólo por y para el maestro indígena, sino también los alumnos, los Padres de Familia, Autoridades indígenas y no indígenas, y toda la sociedad. No obstante tenemos que tener claro que este cambio será lento y que los resultados sólo se verán a largo plazo no por ello el maestro ha de dejar alentar acciones que estén a su alcance para lograrlo.

---

<sup>21</sup> En Oaxaca se ha se le denomina “Educación Bilingüe e Intercultural, prioridad a las lenguas originarias de esta Entidad.

## **CAPÍTULO II**

### **PROYECTOS EDUCATIVOS DE ATENCIÓN A LAS LENGUAS INDÍGENAS DE MÉXICO.**

#### **2.1.- Promotores Culturales.**

En el capítulo anterior se ha hecho la presentación de las políticas lingüísticas, que han sido diseñadas bajo tendencias de homogeneización de las lenguas y culturas existentes en México, hasta la actividad intercultural.

En el presente capítulo abordaré cómo estas políticas se traducen en modelos educativos de atención a dichas lenguas y, si bien como ya se ha dicho en el capítulo anterior, desde su creación la Secretaría de Educación Pública (SEP), trató de impulsar la política de incorporación e integración para los pueblos originarios no fue sino hasta después, cuando el Estado Mexicano asume el compromiso ante la compleja problemática de los grupos indígenas del país, con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) con ello se materializa e institucionaliza una política indigenista. A través de la creación de los Centros Coordinadores en algunas regiones principalmente en lugares estratégicos en donde existen una gran concentración de pueblos originarios.

Como ya se dijo en el capítulo anterior, una vez que se establecieron más Centros Coordinadores, así se capacitaron a más Promotores Culturales, para coordinar las diversas actividades de desarrollo en el área indígena incluida desde luego la actividad educativa (Aguirre 1983), principalmente la capacitación en tres rubros: educación, economía y salubridad; adiestrándolos en el uso de cartillas hechas en lengua materna para la alfabetización, los preparan para ser los intermediarios entre la institución y la comunidad, alfabetizando en la propia lengua de las comunidades lengua del lugar, para lograr el dominio de la lengua nacional (Brice, 1992),

Los promotores culturales, debían alfabetizarse primero en su propia lengua y después en español, durante su capacitación se les perfeccionó el deficiente español, ya que en su mayoría contaba con un español funcional. Los requisitos para poder formar parte de este proyecto, fueron:

- 1) Ser de la propia comunidad indígena y que tuviera preparación elemental.
- 2) Uso de la lengua originaria como vehículo de instrucción.
- 3) Disposición a recibir capacitación a través de los Centros Coordinadores.

En 1954, se dieron cuenta que el método bilingüe Swadesh, utilizado por los promotores culturales, no estaba obteniendo el éxito esperado, es decir, que no se lograba una formación adecuada para la aplicación del método bilingüe, por el desconocimiento lingüístico de la propia lengua originaria, terminaban aplicando el método directo, porque ellos ya habían sido alfabetizados en español y les resultaba más fácil, o lo contrario, algunos promotores empleaban en todo momento la lengua originaria y los alumnos no sabían hablar el español (Brice, 1992), parecido a lo que sucede actualmente, se sigue enseñando con el método directo por desconocimiento del alfabeto de las lenguas o por creer que es eficaz el uso sólo del español para niños hablantes de una lengua originaria.

Aun con esta situación el proyecto continuó y se siguió capacitando a los promotores culturales, su capacitación se realizaba cada fin de año, con cursos de mayor contenido que los que recibían durante todo el año, en estos cursos aprendían cuestiones más prácticas como: inyectar, injertar, fabricación de ladrillo, corte de pelo, corte y confección y otros. (Aguirre, 1973), Una vez capacitados los promotores sirvieron de agentes de enlace y mediación entre las comunidades indígenas y el INI. Así fue como muchos pueblos marginados empezaron a tener relación con los programas de desarrollo del Estado.

Por otro lado La Secretaría de Educación Pública seguía administrando las escuelas y algunos programas especiales (Brice, 1992). Los maestros herederos de la escuela rural mexicana, no aceptaban este método bilingüe aunque estuvieran con alumnos que no hablaban en español, prefirieron siempre el método directo. Tal como sucede en la actualidad, en el caso de Oaxaca, las escuelas primarias generales que están en una comunidad hablante de una lengua originaria, los maestros siguen utilizando el método directo.

Con base a las recomendaciones de la Sexta Asamblea Nacional de Educación, El INI transfiere su sector de educación a la SEP creándose así el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües en el año de 1964. La SEP absorbió administrativamente a este personal, considerándolo como un servicio extraescolar de dicha secretaría. Con el objetivo de extender la enseñanza en lenguas originarias para los hablantes de los pueblos originarios que no habían tenido este servicio, (Brice, 1992), para tal objetivo fue lento el crecimiento de los promotores, para 1970, existían sólo 3000 promotores a nivel nacional.

Desde la creación del Servicio Nacional de Promotores se impulsó fuertemente el uso de la lengua originaria y la cultura durante los primeros grados, para adquirir el español, por un tiempo el INI, siguió capacitando a los promotores pero después pasaron a ser capacitados por el "... *Instituto Federal de Capacitación del Magisterio que ofrece, en forma masiva, cursos intensivos de verano durante los meses de julio y agosto, y enseñanza abierta el resto del año lectivo.* (Aguirre, 1983: 330). Este traspase también tuvo sus deficiencias en cuanto a la formación de los promotores y maestros bilingües.

En esta institución no se proporcionaba los métodos y técnicas de enseñanza de la lengua materna, es decir, de la lengua originaria, ni didáctica de contenidos culturales, sólo se impartían los conocimientos generales que un maestro de primaria debía saber para dar educación básica (Aguirre, 1983), Además con los

maestros ya formados y titulados se resisten en ir a dar sus servicios en las comunidades alejadas y empiezan a buscar su acomodo en escuelas de fácil acceso, tal como sucede actualmente.

Durante el periodo del Presidente Adolfo López 1958-1964, se estableció la Comisión de Libros de Textos Gratuitos, libros estándar, que sirvieron y siguen sirviendo para vincular a las comunidades indígenas con la nación. Hasta aquí, valga decir se han hecho cambios superficiales a los libros de texto, estos continúan caracterizándose por soslayar la diversidad lingüística y cultural de los pueblos originarios hablando de ellos como algo en ruinas y sin desarrollo futuro. Por otro lado, como mero folklor: se habla de su gastronomía, sus fiestas, bailes, sitios arqueológicos y hasta de trajes pero con fines de negocio para ofrecérselos a los turistas.

Los años siguientes, el INI continuó trabajando con promotores en diversas partes del país y la SEP, aceptó el uso de la lengua materna en el proceso educativo. Con el método de la alfabetización en lengua originaria y después enseñar el español como segunda lengua, otro es el método de la castellanización oral de los niños monolingües de la lengua indígena de edad preescolar, para poder llegar a la primaria ya castellanizados. Este método se retomó en la SEP para la Educación Extraescolar en el Medio Indígena, bajo la dirección de Evangelina Arana, denominado “Juegos para aprender español” derivado del método de Swadesh, mientras otra fue aplicada en Oaxaca en el IISEO, el llamado “Método audiovisual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas” (Acevedo, 1997) que fue aplicada por varios promotores bilingües en todo el estado de Oaxaca.

La política asimilacionista de antaño, es decir, sustituir la lengua y la cultura originaria por la lengua y cultura nacional dominante, continuó su labor hasta 1973 basada en el principio del artículo tercero “Lengua nacional”, un “idioma común para todos los mexicanos”. En este lapso el trabajo del promotor fue de integrar al

indígena a las costumbres modernas, y al uso del idioma español como lengua nacional oficial, a través de la lengua materna.

Se puede advertir que para entonces, muchas personas que se encontraban en las grandes metrópolis, aunque provenían de comunidades indígenas se avergonzaban de su lengua y cultura, como efecto de esta política de asimilación, porque en cualquier espacio, hablar una lengua originaria, era motivo de discriminación, de ser miope, ser nacos, de allí que muchos optaron por negarla. Lo cual llevó a la pérdida paulatina de su *“... identidad, lengua, cultura y tradiciones de las comunidades indígenas.* (Martínez, 2000:7)

Aunado a lo anterior podemos afirmar que las políticas, las acciones del personal y los textos editados, también propician de alguna manera a que los niños y jóvenes tiendan a mirar hacia el exterior y participar en el fenómeno de la migración a las grandes ciudades.

## **2.2. Educación Bilingüe Bicultural.**

En 1978, se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y con ella se emprenden acciones encaminadas a proporcionar educación a los indígenas de acuerdo a su cultura y lenguas, bajo un modelo llamado Educación Bilingüe Bicultural.

Conviene precisar ahora qué significa Bilingüe Bicultural; primeramente, el prefijo Bi significa "dos" y lingüe significa "lengua", es decir, dos lenguas; Bi significa "dos" y cultural refiere a cultura, es decir, dos culturas, ésta educación tuvo como finalidad la enseñanza de dos lenguas y dos culturas.

Por tanto el objetivo primordial de la Educación Bilingüe Bicultural fue utilizar en la instrucción primero la lengua indígena, después el español e incluir las dos

culturas; primero la cultura indígena y después la occidental nacional (oficial), por lo que “Llamamos *Educación Bilingüe a un sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, de las cuales normalmente, aunque no siempre una es la primera lengua de los alumnos*” (Sigüan y Mackey, 1998, 122). Sin embargo como ya vimos en los casos mencionados no se utilizó la cultura indígena y solo la nacional como propia del país.

En lo que toca a la cuestión lingüística, el objetivo fue que los alumnos tuvieran una competencia equilibrada en las dos lenguas: la lengua originaria, y la segunda lengua, el español. En dicho proyecto se vivieron tropiezos que hasta la fecha repercuten en la actitud de personas indígenas, debido a que fue asumida de diversas maneras en los modelos educativos, por ejemplo, en el modelo transicional.

- a) Sólo sirvió como lengua introductoria al español.
- b) Faltó una didáctica específica para la enseñanza de lengua originaria.
- c) Los libros de texto gratuitos estaban editados para toda la sociedad “nacional” sin distinción alguna.
- d) Falta de una formación del docente.
- e) Falta de actualización de acuerdo a los objetivos del proyecto.
- f) No se editaron materiales didácticos de acuerdo al proyecto.

En tanto que el modelo de Educación Bilingüe Bicultural sólo tendió a adaptar dicho programa y textos nacionales dizque a las necesidades de la realidad de la sociedad nacional, y para satisfacer las expectativas educativas de los grupos étnicos; lo cual se dijo constituye la tarea que deberá desarrollar, el maestro apoyándose en el llamado “Manual para el Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, (1989).



Para ello la DGEI insiste en promover la participación dinámica de los alumnos y los miembros de la comunidad en la captación de contenidos étnicos y propiciar el uso y manejo de la lengua originaria tanto oral y escrita y, así, estar en posibilidades de producir materiales regionalizados. Esta intención fue bien aceptada en los discursos, sin embargo en la práctica deja mucho de qué hablar, pues, el maestro indígena Bilingüe-Bicultural, no se capacitó para lograr este propósito.

Si bien existieron algunas instituciones como el Mejoramiento Profesional, los docentes no tuvieron capacitación para atender el enfoque de una Educación Bilingüe Bicultural, dado que se veían contenidos más generales y aspectos más de carácter universal, y diversas problemáticas y conflictos, que no permitieron poner en práctica dicha educación Bilingüe Bicultural en las aulas de este nivel de Educación primaria Bilingüe.

Y, como sucede todo proyecto, cuando se implanta algo nuevo y se desconoce su aplicación, tarda varios años en ser aplicado de acuerdo a sus objetivos. Este modelo implicó un cambio no sólo en planteamientos, sino también en acciones; no incentivó un cambio en la práctica castellanizadora, sino sólo significó un cambio de nombre; y si bien algunos sólo empezaban a comprenderla, lo hicieron por la condición que impone el proyecto y la normatividad.

A pesar de los cambios señalados persiste sin embargo, una visión absoluta porque la educación para los pueblos originarios sea para la asimilación total de sus concepciones lingüísticas y culturales y que el sistema educativo nacional sea en el mejor de los casos el encargado de lograrla, pero en toda la historia hay quienes desean una educación para indígenas y por indígenas como se empieza a dar en muchas partes del país.

### **2.3. Educación Intercultural Bilingüe**

La reivindicación y el reconocimiento de los pueblos indios, se desarrolla y cobra fuerza a partir de una serie de declaraciones y resoluciones como el convenio el 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos Indígenas y tribales (OIT), instrumento jurídico internacional (INI,1995). En México se ratifica y entra en vigor en septiembre de 1991 (Oehmichen, 2003: 158), posterior a ello se modifica el artículo 4º de la Constitución Mexicana en 1991, reconoce que la nación mexicana tiene una composición pluricultural y pluriétnico sustentada originalmente en sus pueblos originarios, en el cual especifica que la ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos y costumbres, actualmente derogada en dicho artículo, y reformado mediante decreto publicado en el diario oficial de la federación el 14 de agosto del 2001. (<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm>)

Aunado a lo anterior se realizan diversas actividades en torno a la celebración del V centenario de resistencia Indígena y Popular. Y, más recientemente el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, el primero de enero de 1994, (Sarmiento, 2001) movimientos todos que logran cierto impacto a nivel nacional e internacional, a la vez que hacen manifiesta la pobreza de los grupos étnicos de México, frente a un discurso de progreso y desarrollo que se pregona a nivel internacional.

En correspondencia a la descentralización, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica entra en vigor en el año de 1992, y con ella posteriormente se hace la expedición de la ley General de Educación en 1993, El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica incluye a la Educación Indígena en todas las disposiciones, la participación social, transformación de los planes y programas, y contenidos. De donde se desprende la nueva ley General de Educación que establece respetar y proteger las lenguas

indígenas; se dispone a la vez el artículo 38 que: *“La Educación básica en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios.”* (SEP, 1993: 69).

Tampoco se hace esperar la disposición la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en establecer un modelo de Educación Intercultural Bilingüe para las niñas/os como alternativa para superar los enfoques de exclusión, asimilación y discriminación hacia los pueblos originarios de México, que han vivido a lo largo de la historia.

Este nuevo modelo educativo tiene como propósito responder a la diversidad lingüística y cultural del país, la Educación Intercultural *“...debe involucrar a toda la sociedad, para poder así fomentar un auténtico conocimiento y comprensión recíprocos, es decir, una educación intercultural para todos.”* (SEP, 1999:26), para hacer realidad este propósito la acción educativa, desde el nivel básico hasta el nivel superior está enfocada a superar las actitudes de discriminación y rechazo hacia los grupos minoritarios, principalmente hacia los pueblos originarios, es decir, niñas/os indígenas que confluyen en cualquier aula del país.

De ella tenemos Principios y lineamientos de los que se derivan leyes más específicas, más contextuales, como lo es la ley Estatal de Educación en Oaxaca, que en su artículo 7°. Establece que: *“...Es obligación del Estado impartir educación bilingüe e intercultural a todos los pueblos indígenas, con planes y programas de estudio que integren conocimientos, tecnologías y sistemas de valores correspondientes a las culturas de la entidad. Esta enseñanza deberá impartirse en lengua materna y en español como segunda lengua...”* (Bautista y Elorza, 2001: 141). Así mismo en el capítulo segundo, en el artículo 9°, fracción III habla de *“Proteger, preservar y fortalecer las lenguas y las manifestaciones culturales...”* (Bautista y Elorza, 2001:142).

Más tarde, el gobierno de Vicente Fox decreta los Derechos Lingüísticos de los pueblos y comunidades indígenas, documento que es publicado en el Diario Oficial, el 13 de marzo de 2003, y que tiene por objeto el reconocimiento y la protección de la lenguas, (sean éstas colectivas e individuales inscritas en dicho documento) que especifican, en su capítulo III, artículo 13 fracción I que obliga al gobierno *“Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas.”*(INALI, 2003: 3).

En otras palabras, al momento ya se cuenta con marcos legales que sustentan el uso de las lenguas indígenas en el ámbito educativo; sustento que sienta las bases para el desarrollo de un proceso educativo intercultural. Más falta su aplicación en los distintos espacios públicos.

La escuela es una de las que forman parte de los espacios públicos, donde en la práctica la educación bajo este enfoque dista mucho de lo que se hace en las aulas y de los materiales que se dispone, ya que los maestros bilingües del subsistema de Educación Indígena siguen con los mismos libros de texto, tienen el mismo plan y programas de estudio que está destinado a maestros que trabajan a nivel nacional con niños mestizos, donde emplean el método directo.

Y, muy a pesar de que a 17 años de haberse implementado este modelo en el ámbito educativo, la realidad es que la Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas aun no se tiene el éxito descrito en los documentos jurídicos, discursos y anhelos, se encuentra en proceso de construcción y apenas se empieza a experimentar y a asimilar lo que significa, ya que requiere de concientización amplia de toda la sociedad y no sólo de los grupos originarios.

A la vez existen dudas e incertidumbres, se diría cuestionamientos a los que no se tiene respuesta tales como: ¿Será que es un término más que está en boga y que conlleva a diversas interpretaciones?. ¿Es este modelo solución a los problemas en cuestión de identidad?. ¿Será solución para la preservación y desarrollo de las lenguas originarias?

Por lo que se sabe, bajo observaciones, abordar los contenidos educativos con base al enfoque intercultural bilingüe, es decir, comenzar con la propia lengua y la cultura del alumno, se piensa que es un trabajo más, aislado de lo que marcan el plan y programas de educación básica. Su uso aún representa una gran incertidumbre a los docentes, tanto por sus implicaciones como por sus concepciones, es decir, en lo que toca a su planteamiento. Por lo demás, existe preocupación en cómo abordarlo desde las aulas sin caer en relativismos.

Al respecto, cabe decir, también, que se han hecho talleres promovidos por la DGEI, talleres en los que se han dado a conocer los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y Niños indígenas, documento en donde se establecen las normas que expresan claramente el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas, en su apartado 5 y 6, dice:

*“Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística;... Desde la posición intercultural se atenderá la educación Bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto en la lengua indígena como el español, y eliminar la imposición de una sobre otra”. (DGEI, 1999: 11-12).*

Vista desde este enfoque, la educación intercultural bilingüe pretende superar los enfoques de homogeneización, asimilación, segregación y exclusión, más en su práctica, de implementación o aplicación hace falta una formación docente

bajo este enfoque, tanto para los que están en servicio y de los que apenas ingresan, también se hace necesario a toda la sociedad ya que por sí sola la escuela no podrá lograr el cambio que se requiere.

También durante este tiempo (1994-2008) se crearon los Centros de Actualización para Maestros (CAM) que promueven la comprensión de la Educación Intercultural Bilingüe, implementando talleres de actualización como: “La lectura y la escritura en lengua indígena y español en las escuelas primarias bilingües ciclo escolar 2003-2004” con el propósito de que los docentes frente a grupo: *“...reconozcan la importancia y el desarrollo de las habilidades comunicativas de leer y escribir en lengua indígena y español...”* (IEEPO, 2003-2004:5). En algunos casos lo aprendido en los talleres ha quedado en el olvido por los maestros y siguen enseñando en español.

Más recientemente, en la última década del siglo XX se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en el 2001, de la Secretaría de Educación Pública, para promover el desarrollo y difusión de las lenguas indígenas y la producción regional de materiales en lenguas indígenas, entre otras atribuciones. Así mismo se crea el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en el 2002, para el estudio de las lenguas indígenas del país.

Desafortunadamente, las instituciones mencionadas y sus disposiciones, e incluso sus discursos no llegan a impactar en las aulas y se quedan en el plano del discurso; por lo que en la práctica educativa falta una verdadera concientización no sólo de los maestros, sino de toda la sociedad.

También se observa que en algunos de esos documentos a pesar de que se reconoce el saber y el conocimiento de la cultura indígena, persisten actitudes y manifestaciones de poder en ellas, de discriminación y rechazo a la lengua y la cultura de los alumnos indígenas, incluso en los mismos maestros bilingües, pues la cultura y la lengua nacional termina imponiéndose en el proceso de enseñanza aprendizaje. De aquí que, hoy, uno de los grandes retos educativos del país, es

lograr que a través de la educación Intercultural Bilingüe se pueda mirar a las lenguas de otra manera, con respeto, valor y dignidad.

Entonces si se quiere superar dichas condiciones, la Política lingüística y el Modelo de Educación intercultural Bilingüe deben ser planeadas de manera conjunta con las instituciones y los agentes educativos, partiendo desde el ámbito local, regional y nacional. Pues tanto las instituciones educativas como el modelo de Educación Intercultural bilingüe no pueden marchar por otra vía, o sea se ha de dejar pensar que las políticas deben ser planeadas desde arriba, y partir de políticas que sean un producto compartido por los pueblos y comunidades indígenas, basadas en el conocimiento de la realidad social, cultural y lingüística propia de cada comunidad, región y de todo el país.

Un factor que inhibe el proceso planteado es que a nivel nacional se utiliza un mismo plan y programa, no importando hacia quienes van dirigido. Por ejemplo en el caso del nivel de educación indígena no hay un plan y programa específico; ni tampoco hay libros de textos gratuitos específicos para este nivel de educación indígena intercultural; ni materiales didácticos específicos para cada lengua. En el mismo sentido los libros y textos están diseñados para niños hablantes del español, con un lenguaje académico, sin considerar que también hay variantes dialectales en español.

Otro factor importante que incide en el logro de una educación intercultural es la presencia de una identidad étnica, que manifiesta actitudes negativas, reflejo de las políticas lingüísticas y culturales en que los docentes fueron preparados. Otro factor más que obstaculiza el uso de la lengua originaria en el aula, reside en que los maestros se encuentran desubicados lingüística y culturalmente (Martínez, 2004).

Ante tal situación nos podemos preguntar ¿Es política del Estado desubicar al docente?. Pues hay docentes que están desubicados lingüísticamente. Un

ejemplo concreto constituye el hecho de que maestros bilingües zapotecos del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, están trabajando en región chinanteca, mixteca o mazateca, es decir desubicados totalmente de su región cultural y lengua.

*Entonces, ante esta situación, que le es adversa, el maestro no sólo opta por comunicarse con los niños en una lengua que no es la suya ni tampoco la de los niños, es decir, el español, al tiempo que aplica contenidos culturales no-indígenas (los contenidos incluidos en los libros de texto gratuito y que corresponden al medio urbano-industrial) desfavoreciendo con ello el proceso de construcción del conocimiento, tanto propio como el de los niños (Martínez, 2004: 58)*

Por lo demás, podemos agregar que los que si hablan la misma lengua y son de la misma cultura, pretextan no ser de la misma variante dialectal, caso específico en los ayuuk (maestros que viven en la parte media de la región ubicados en escuelas de la parte alta, o viceversa con variantes dialectales poco entendibles. (Ver mapa de la región, anexo 2)

Así mismo lo son la escasa preparación con que cuentan la mayoría de los docentes de este nivel de Educación Indígena, y el que debido a las características de contratación, (Ingresan como promotores bilingües, sólo tienen el perfil de bachillerato), y asumen una actitud de reproducción de lo mismo que aprendieron y cómo aprendieron en educación básica, prácticas arraigadas a una tradición castellanizadora y con métodos directos.

También habrá que tomar en cuenta que frente al hecho de una tradición muy fuerte en las prácticas castellanizadoras, es decir, aquellas que desde un principio, llevó como misión el promotor y maestro bilingüe, o la de utilizar la lengua materna del alumno como puente para que aprendiera el español. Hoy en contraste, se plantea que se use la lengua materna como un medio de



aprendizaje de su cultura y otras culturas y que pueda aprender paulatinamente una segunda lengua (español) sin tener que desprenderse de su lengua, que las dos lenguas y culturas se atiendan por igual, un bilingüístico aditivo. Es decir el desarrollo de las dos lenguas por igual, sin tener que abandonar una de ellas.

Entonces, si bien, además que desde el plano del discurso se ha dicho mucho, y que sin embargo en la práctica no se ha podido avanzar, sobre todo dado que existen factores que obstaculizan el uso de la lengua materna del alumno en el aula. Como son obstáculos en la formación docente, como lo mencionan Mena y Ruíz (1997) en donde dice que las instituciones para capacitar, formar y profesionalizar al docente indígena no han respondido a las especificidades lingüísticas y culturales, aunado ello a las severas críticas que últimamente se le ha hecho a la currícula de la LEPEPMI-90 de la Universidad Pedagógica Nacional, señalándose que no está respondiendo a un cambio de actitud de los docentes ante el uso de la lengua y cultura originaria en el aula.

Otra escuela formadora para con este enfoque y que lleva el nombre de Normal Bilingüe e Intercultural, ubicada en Tlacoahuaya, Oaxaca. Tiene el compromiso de formar a los futuros maestros, pero se observa el poco impacto que han tenido sus egresados en el campo laboral, ya adscritos a la Dirección de Educación Indígena en Oaxaca, que año con año se distribuyen en las distintas jefaturas de educación indígena.

En este mismo sentido lo es también el hecho de que a pesar de diversas actividades en las que se promueve el uso de la lengua indígena, actividades promovidas por diversas instancias como el Centro de Actualización de Maestros (CAM) o de la DEI, así como las autogestivas por las propias jefaturas de educación indígena, aun hay quienes se resisten al cambio; en la actualidad se imparten talleres de actualización por parte del CAM sobre la importancia de la lengua, sin embargo para el maestro al llegar al aula, lo aprendido queda en el olvido.

Existen pocas evidencias y muy aisladas del uso de la lengua, Lo anterior lo sustento en el hecho de que cuando tuve la oportunidad de visitar algunas escuelas de mi jefatura durante mi estancia como comisionada pedagógica durante el 2000 al 2003, encontré muy pocas evidencias de acción pedagógica, a favor de la lengua originaria o una metodología que parta de la cultura del alumno, derivada de los aprendizajes de dichos talleres. Las prácticas pedagógicas siguen siendo librescas y memorísticas, el papel del docente sigue siendo centralizador y castellanizador.

Esto tiene que ver con las políticas lingüísticas, que ha dominado por varios siglos y por con el perfil profesional con que es contratado el docente de este nivel de educación indígena, la identidad del docente de nuevo ingreso, la tradición escolar prevaleciente y lo que implica en su caso pertenecer al nivel de Educación Indígena.

El perfil con que cuentan el personal, cuando se ingresa al campo educativo, cuya contratación ha ido modificándose a través del tiempo: por ejemplo cuando ingresé como promotora bilingüe sólo contaba con la preparación de secundaria. Hoy se contratan con el perfil de bachillerato y asisten a un curso denominado "Inducción a la Docencia" con el propósito de que adquieran las herramientas necesarias para enfrentarse a un grupo con una diversidad lingüística y cultural heterogénea. Cuando están en dichos cursos los jóvenes se muestran muy convencidos y entusiastas de la importancia de esta educación intercultural Bilingüe, pero cuando llegan a la práctica esto se vuelve en muchos casos frustración y desilusión.

Conviene reflexionar un poco al respecto, la práctica de los recién ingresados no es compatible con la práctica de los demás docentes y por tanto se tiene que ajustar por ser de nuevo ingreso a la corriente castellanizadora que poco a poco los va envolviendo y terminan por ajustarse a la tradición escolar.

Por otra parte los Padres de Familia exigen y esperan que la escuela sea la encargada de que los alumnos aprendan a hablar en español, ya que es el único espacio donde se puede castellanizar, y la única vía por el cual el estudiante se dotará de la lengua española que le servirá para salir de su comunidad, claro está que los padres de familia no logran percatarse que la castellanización también está en los medios masivos de comunicación.

Si bien es cierto que anteriormente el requisito primordial para ingresar como promotor bilingüe era hablar una lengua indígena y pertenecer a una étnia, hoy en día sucede lo contrario, la lengua originaria ya no es un requisito primordial, ya que en esta última década, los jóvenes que ingresan al magisterio son los hijos de los docentes que se jubilan, esto se ha visto como una necesidad de heredar la plaza a sus hijos, sin importar que no hablen alguna lengua originaria, lo cual no sucede sólo en el nivel de educación indígena, sino en todos los niveles.

Lo real es que, lo que antes fue primordial hoy queda en segundo término, tal vez por eso no se han visto fuertemente comprometidos como lo hicieron sus padres, porque la mayoría de ellos ya no cuentan con el mismo compromiso hacia las comunidades, en primer lugar porque no fueron propuestos por las propias comunidades, como lo fue con sus padres cuando ingresaron al IIISEO o al INI, algunos han ingresado sin ser hablantes de una lengua originaria, y otra cultura y al no sentirse parte de ella, en algunos casos se desprenden actitudes negativas que van en contra de los valores existentes en las comunidades originarias.

No debe pasarse por alto que el caso de este nivel educación indígena se ha utilizado de trampolín para saltar a otro nivel después de haberse preparado. Algunos licenciados tanto de la UPN como de la Normal superior se han ido a las secundarias, telesecundarias y secundarias comunitarias, esto se debe a que la preparación profesional en la Educación Indígena no es bien remunerada ni

tampoco es reconocido o que represente algún prestigio, muchos de los que ya cuentan con perfil académico son marginados. Lo cual para muchos continuar en este nivel no es la opción más adecuada para el prestigio social y económico; por tanto este nivel no cuenta con sus mejores cuadros que ha preparado porque la tendencia siempre será la búsqueda de mejores oportunidades dado que el nivel no presenta otra opción.

Cabe entonces decir que a pesar de diversas políticas, cursos debates y acciones, etc. en torno al uso de la lengua materna, hace falta en la práctica pedagógica más trabajo en lo que corresponde a la concientización y la identidad cultural y lingüística, no sólo de los docentes sino de todos los agentes educativos, es decir, de los Padres de Familia, autoridades y toda la comunidad para forjarlo en el aula. Más también que el cambio se efectuará poco a poco a través de la transformación con de todo el sistema Educativo Nacional y sus políticas.

Es importante resaltar, que aún con toda esta problemática y deficiencias, en Oaxaca existen experiencias aisladas, de los maestros que no se conocen, organizaciones oaxaqueñas que están trabajando en pos de las lenguas y culturas nativas, que muchas veces no se reconocen, trabajan con el afán de desarrollar y fortalecer las lenguas y culturas existentes

Se sabe de algunas experiencias sobre educación intercultural Bilingüe, mismas que están logrando cambiar las actitudes y prácticas que favorecen a una cultura y a una sola lengua, como lo son el Movimiento Pedagógico en la DEI, es decir la Marcha de las Identidades Étnicas que se impulsó a nivel estatal, y otros que abordaré en el siguiente capítulo.

No podemos dejar de lado que en ello inciden también experiencias de instituciones y organismos, impulsado por los propios indígenas que están trabajando en torno a reforzamiento, recuperación o fortalecimiento a la lengua como lo son: El Centro de Estudios de las Lenguas Indígenas de Oaxaca,

(CEDELIO), La Normal Bilingüe de Tlacoahuaya, Las Semanas de Vida y Lengua Ayuujk (SEVILEM), así como Ve'e Tu'un Savi (Academia de la Lengua Mixteca, fundada en 1997) ( Bases para la Escritura de Ve'e Tu'un Savi, 2007) y los organismos e instituciones que promueven congresos y foros en torno a esta temática, como lo es la UPN. Unidad, 201 Oaxaca.

Con todas las contrariedades existentes en este nivel de educación indígena, cabe mencionar que hay quienes están empezando a darle otro giro a la educación, Maestras/os, asociaciones, grupos, que empiezan a gestar formas y actitudes distintas a las que han prevalecido a lo largo de la historia de México.

De ella habla el siguiente capítulo, la compleja diversidad de lenguas y culturas no puede ni debe ser motivo de exclusionismos, sino por el contrario que sea motivo de unidad, para seguir en busca de opciones más adecuadas de convivencia, en busca de cómo desarrollar y fortalecer lo que aún nos queda y cómo conocer otras lenguas y otras culturas, sin imposiciones, ni discriminaciones.

## CAPÍTULO III

### LA ATENCIÓN A LAS LENGUAS ORIGINARIAS EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL EN OAXACA.

#### 3.1. Complejidad lingüística y cultural.

Oaxaca es uno de los Estados de la República Mexicana que cuenta con mayor diversidad y complejidad de lenguas y variantes dialectales. Actualmente, se registran 16 grupos étnicos y lingüísticos (Ver anexo 1) e infinidad de variantes dialectales, que se clasifican de acuerdo con Pardo y Acevedo (2001) en lenguas de familias Otomangue, Familia Mixe- Zoque, Familia Huave, Familia Tequistlateco Jicaque. Y la Familia Yuto. Nahuatl. Lo cierto es que algunas lenguas originarias se han impuesto sobre otras, por cuestiones políticas, religiosas y económicas, proceso que data desde la colonia, pues, como lo dice Pardo y Acevedo:

*A la llegada de los españoles se encontraron con la utilización de náhuatl como lengua franca de las élites gobernantes y con el uso del mixteco en las áreas donde este grupo ejercía su dominio. El zapoteco, en cambio, no parece haber sido impuesto en las zonas conquistadas, sino que algunos zapotecos aprendían el huave, el zoque el chontal para realizar tratos con los pueblos con los que entraban en contacto. "...El contacto lingüístico aparece entonces como una realidad cotidiana en los pueblos indígenas prehispánicos oaxaqueños, al grado de que numerosos señoríos eran multilingües desde antes de la llegada de los españoles. Tal es el caso de Teotitlán del camino., Coixtlahuaca, Cuilapan, Zaachila, Tututepec, Tlaxiaco y Tehuantepec. Había también sitios en los que se realizaban tianguis a los que acudían pueblos de*

*hablas diversas, como el de Ixcatlán, el de Mixtepec, el de Juquila y el de Coixtlahuaca. (2001, 37)*

Se puede decir entonces que en Oaxaca los grupos hablantes de dichas lenguas han tenido relaciones entre sí por milenios y que dicha interacción se ha dado tanto en lo comercial, lingüístico, religioso, militar, político, social y cultural; ejemplo de ello lo es relativo a la interacción que se da en la Sierra Norte de Oaxaca, en donde las lenguas chinanteca, zapoteca y ayuuik siguen siendo los idiomas de la cotidianidad y del comercio; por ejemplo, en Villa Alta los días lunes acuden a la plaza personas que hablan la lengua chinanteca, zapoteca y ayuuik, aunque no hay que descartar que también se hace uso del español, pero todavía hay una fuerte influencia de las lenguas que convergen en el tianguis que se observa en las propias formas de conteo, medición, cálculo, gestos y actitudes que van más allá de la lengua oral.

En estas zonas el intercambio comercial han venido cambiando a través de los años, y surgen nuevos centros de contacto lingüístico, por ejemplo, hace 40 años el centro comercial más recurrido por los ayuuik era en Villa Hidalgo Yalalag y hace 25 años para los pueblos ayuuik lo era Ayutla Mixe; hoy los centros comerciales se han multiplicado y se observan tianguis en diferentes partes a veces simultáneos. También se ha expandido el servicio educativo y los centros educativos se han descentralizado. Lo que hace 35 años fue el Internado Centro de Integración Social (CIS) "Lázaro Cárdenas" en el nivel de primaria de la comunidad de San Bartolomé Zoogocho comunidad zapoteca en donde confluían estudiantes zapotecos, chinantecos, ayuuik y otros, hoy ya no es la misma situación porque en cada municipio se han establecido primarias con albergues, secundarias o telesecundarias, Bachilleratos o telebachilleratos.

Por otra parte se siguen dando concentraciones masivas en algunas partes del Estado de Oaxaca en las fiestas patronales de los pueblos como en San Pablo Güilá, región zapoteca, y donde concurren otros pueblos originarios. Otro

ejemplo que conozco más de cerca es la fiesta de “Cruz Verde” de San Andrés Yaa, Distrito de Villa Alta en donde un gran número de fieles acuden para agradecer y hacer sus peticiones ante el ser supremo, en el cual la lengua de cada peregrino se hace presente en sus manifestaciones de fe y devoción hacia la Cruz, estos se traducen en rezos, plegarias ritos bendiciones de los allí presentes en chinanteco, zapoteco y Mixe, además se dan lazos de compadrazgo o una convivencia de amistad y respeto.

A la vez que en cada pueblo, en cada región están presentes los ritos ceremoniales, caso del Cerro del Cempoaltepetl (Cerro de veinte picos o de las veinte divinidades) en donde se concentran diversos pueblos con diferentes variantes dialectales y esto no implica una barrera para la convivencia y la realización de sus rituales tampoco es una barrera para reconocerse como ayuujk ja’ay.

Es importante señalar que en las asambleas comunitarias de cada pueblo está presente la lengua originaria, claro con algunos prestamos del español, ya sea en chinanteco, zapoteco y ayuujk, así como casos aunque las reuniones de autoridades se lleva en las distintas lenguas, donde se emplea el español, principalmente cuando es convocada por algún funcionario de gobierno no indígena con la imposición del español; sin embargo aún está allí la lengua originaria de cada uno de los participantes.

El contacto lingüístico, es hoy tan normal que no se percibe: en los tianguis, en la política, en la religión, en el trabajo y en las reuniones, se dan los contactos lingüísticos de manera natural. Así mismo la variante del español se hace presente entre las relaciones interétnicas también de manera natural, donde a diferencia de la escuela donde es impuesta desde el siglo pasado, ha logrado el aniquilamiento de las lenguas y culturas originarias, donde el principal protagonista ha sido la Escuela Rural Mexicana y posteriormente nosotros los Promotores Culturales Bilingües y en general el Magisterio Oaxaqueño y Nacional, como ejemplo, dando como resultado, que en varias regiones del estado de



Oaxaca está disminuyendo el número de hablantes de las lenguas como el caso de la lengua Ixcateca, el Chontal , Chocho, Zoque y otros.

Paralelamente a este fenómeno, se registran interferencias lingüísticas de personas que llegan después de haber estado en los Estados Unidos (EE.UU.) o en la Ciudad de México, ya que desde décadas se está dando una gran movilidad de la población indígena, amplios sectores emigran en busca de trabajo principalmente los jóvenes indígenas quienes se están desplazando en números crecientes a EE.UU., y son muy pocos los que logran el ingreso a los niveles medio y superior tanto en la entidad como en la Ciudad de México.

### **3.2. Movimiento social y pedagógico.**

Como se sabe el estado de Oaxaca comparado con otros estados de la República Mexicana es uno de los Estados con mayor número de pueblos y lenguas originarias por sus características es considerado como uno de los Estados con rezago educativo, es decir la lengua y la cultura es vista como principal causa de este rezago en todos los niveles educativos. El gobierno culpa a los maestros y alumnos, Sin embargo este rezago tiene que ver con la estructura política y económica, centrada en unos cuantos que cada vez se vuelven más ricos y los pobres cada vez más pobres.

Oaxaca es un estado donde ha predominado la explotación, la miseria desde hace cientos de años, anteriormente por caciques y terratenientes, hoy por los grandes empresarios, los que tienen el control económico, respaldados por el Gobierno Estatal, cuyo efecto es la inconformidad. Las condiciones de salubridad, mejora de condiciones sociales y una distribución de la economía, así como los derechos individuales y colectivos, se encuentran ausentes en cada una de las ocho regiones del Estado de Oaxaca.

El desarrollo reciente de tal proceso puede describirse de la manera siguiente: a principios de los setentas se manifiestan descontentos por esta situación, se agrupan campesinos en coaliciones y confederaciones y maestros en organizaciones como la Coalición de Maestros y Promotores indígenas de Oaxaca, (CMPIO) estudiantes universitarios, y masas trabajadoras.

En los ochenta se manifiesta el descontento de los trabajadores de la educación en lucha, de manera decidida, a través de distintas organizaciones. Sin embargo el movimiento magisterial y el paro de labores, que duró meses, surge como una expresión de bases ignoradas y del poder popular manifiesto. En ese momento, se enfrentan al poder de “los charros” del Sindicato de trabajadores de la Educación (SNTE) uno de los sindicatos más grandes y de mayor control del país y de América Latina, que tenía el control absoluto con el gremio democrático en todos los sentidos.

Dicho movimiento magisterial no solo benefició al propio gremio, sino que también retomó las demandas más sentidas de la sociedad oaxaqueña. Así mismo se preocupó por el rumbo a seguir en la cuestión educativa. Posteriormente, surge un denominado Proyecto de Educación Alternativa (PEA), un proyecto en que se admite que: *“Construir el PEA con la modalidad propuesta no es nada fácil ni tarea de un día para otro. Pero recordemos que el movimiento magisterial tampoco ha sido fácil ni tarea de un día y a pesar de eso, lo hemos sacado adelante... Porque ha sido un movimiento de bases, se han construido nuevas estructuras organizativas generadas por el mismo movimiento...”* (CMPIO, 1990:14y15)

También en cada uno de los niveles educativos se realizaron una serie de eventos que promueven un cambio en la cuestión educativa y en búsqueda de una educación que respondiera a las características lingüísticas y culturales que caracterizan la población estudiantil de la mayoría de los pueblos originarios de Oaxaca, como lo son intercambios de experiencias en los distintos niveles educativos; por ejemplo en el nivel de Educación Indígena se llevaron a cabo

estos eventos durante cuatro años, desde 1988 hasta 1992; en los que uno de los principales objetivos era: *Reflexionar sobre los planteamientos de los diferentes grupos étnicos, comunidades y organizaciones comunitarias, acerca del fortalecimiento de su propia cultura*" ( CMPIO, 1990: 11 ), comprendida entre ellos la lengua originaria.

Posteriormente, surge desde las bases la propuesta de un movimiento más amplio, La Asamblea Estatal de la Sección XXII del SNTE, el 2 de diciembre de 1995, instancia que acordó impulsar dicho movimiento denominado "Movimiento Pedagógico", es decir, un movimiento autogestivo y plural con la participación de toda la sociedad, de maestros, alumnos, padres de familia, autoridades y de toda la comunidad, una educación liberadora, bajo los principios de la comunalidad, para experimentar y construir nuevas formas de enfrentar los retos actuales, no sólo lingüísticos sino sociales es decir hacia una Educación Bilingüe e Intercultural.

Dicha Educación tiene que ver con el cambio de actitudes hacia las lenguas y culturas originarias de Oaxaca, proceso en el cual se han desarrollado una serie de acciones por maestros del nivel de Educación Indígena, pero no se trata solamente de las escuelas Bilingües de este nivel, sino de todas las modalidades y niveles educativos. Incluso las escuelas privadas de religiosos que se encuentran en las diversas regiones, el Movimiento Pedagógico se propuso, a nivel Estatal, para una formación más crítica ante la situación que se vive en el Estado.

El objetivo del Movimiento Pedagógico es lograr la formación de la conciencia crítica no sólo de los docentes sino también de los estudiantes y las comunidades: *"Este movimiento pedagógico, debe expresar, ser pensado elaborado y ejecutado en la lógica de la contra hegemonía, del contrapoder, del poder popular; por lo que debe surgir de la organización magisterial y con la participación y apoyo del pueblo organizado"* (Elorza, 1999 : 43) Se construye así como un intento de formación de una conciencia crítica, y se traduce en foros, asambleas, congresos, coloquios,

reuniones aparentemente más de carácter sindical que pedagógico, aisladas y esporádicas, sin manos ni pies que pudieran dar cara a un verdadero movimiento pedagógico. Considerado por muchos analistas como un Movimiento que se quedó sólo en un discurso más. Sin embargo las manifestaciones de ella, no se dejaron esperar en el movimiento social que se suscitaría en el 2006.

Este movimiento social quizá como resultado de una educación más crítica, más apegada a la realidad social, quizás una pequeña semilla que está brotando para un verdadero Movimiento Pedagógico, ya que se manifiesta en diversas formas, sea en pancartas, murales, discursos, danza, la música y en la creatividad de cada uno de las delegaciones de maestros, de organizaciones, y de estudiantes, bajo la consigna “Maestro luchando también está enseñando”; mensajes y consignas impactantes, mismo que sufre agresiones por parte del gobierno del Estado y se constituye así la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO), conformada por organizaciones campesinas, ayuntamientos, migrantes colonos, amas de casa, estudiantes, niñas y niños, jóvenes, padres de familia, ancianas, ancianos, y la sección XXII de la Coordinadora Nacional de Maestros. Un movimiento amplio de masas que rebasó a las instancias de liderazgo, con planteamientos sentidos por el pueblo Oaxaqueño.

Se puede decir que este es uno de los movimientos más fuertes que ha vivido el país en el presente lustro y más específicamente, en el Estado de Oaxaca. En donde la lengua y la cultura de los pueblos estuvieron presentes; la lengua como medio de comunicación creativa y secreta, ya que las marchas y discursos siempre tuvieron un tinte especial en relación a los pueblos originarios.

En esta confrontación entre el pueblo Oaxaqueño y el Gobierno Estatal y Federal perdieron la vida varios ciudadanos del Estado y del extranjero, hubo heridos, y heridas que no sanarán de un día para otro. Por lo demás, en la conciencia de las niñas, niños, mujeres y hombres estará presente la tiranía y el despotismo de un gobierno que representa la hegemonía. De lo que si estoy

segura es que aunque utilicen todas las formas de acallar al pueblo, el pueblo en un futuro no muy lejano, tendrá la victoria. Entonces, el movimiento social y el movimiento pedagógico han generado y seguirán generando una conciencia más reflexiva y crítica, formando y concientizando a futuras generaciones.

### **3. 3. Marcha de las identidades étnicas.**

Es ésta una estrategia de trabajo que se impulsa desde la Dirección de Educación Indígena en todos los grupos culturales y lingüísticos del Estado de Oaxaca, que impacta y se concreta a través de la acción de las Jefaturas de Zonas de Supervisión de Educación Indígena; *“...tiene sus inicios en 1995 año en el que se hizo con la presentación del Proyecto para el Desarrollo de la Educación Indígena Bilingüe e Intercultural del Estado de Oaxaca, sancionado por la Asamblea Estatal Mixta SEP- SNTE de este nivel, y dentro del Movimiento Pedagógico iniciado por el Magisterio Democrático Oaxaqueño”.* (DEI, (2000-2001: 5)

En el Marco del Movimiento Pedagógico, la marcha de las Identidades Étnicas constituye y es un proyecto estratégico de largo plazo y paulatino y de construcción conjunta de todos los Agentes Educativos en respuesta a que en la práctica real no existe una Educación Bilingüe e Intercultural. En un primer momento orientado a captar los contenidos étnicos, mismos que se concretará en un corto y mediano plazo, y habrán de desembocar en el diseño de planes y programas interculturales en las particularidades que marcan los pueblos de Oaxaca.

La Marcha de las identidades étnicas, es una propuesta, flexible y dinámica que permite que cada región, jefatura, y pueblo rescate, valore y revalore los contenidos comunitarios, con la participación no sólo de los maestros como lo menciona García:

*“...Desde hace dos años empezamos a caminar sobre este proceso con el apoyo de muchos padres de familia, autoridades de los pueblos, maestros, intelectuales indios y no indios, dentro de la Dirección de Educación Indígena y la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca y hemos encontrado algunas vertientes de conocimiento como líneas comunes dentro de las culturas oaxaqueñas...” (2003: 68)*

Se obtuvo de este trabajo un sin fin de materiales como videos, informes, y propuestas para la sistematización y con ella llegar a conformar la sistematización de los contenidos étnicos de todas las regiones, para este nivel, sin embargo hasta la fecha aún no se tiene el anhelado documento de sistematización de todo lo recopilado, lo cual ha provocado el desánimo de los docentes y Padres de Familia.

La Marcha de la Identidades, en sus planteamientos y bases fue bien aceptada por la mayoría de las Jefaturas y se trabajó fuertemente en las diversas regiones a principios del año 2000, que reflejaba un buen propósito y quizá alguna esperanza de poder conformar un programa específico de Educación Indígena, pero sólo ha quedado en buenas intenciones, y de esto no son responsables los que han pretendido impulsar el movimiento, sino la falta de apoyo multidisciplinario y un equipo que se dedique exclusivamente para este trabajo.

Además las propias estructuras políticas y organizativas de la Dirección y del Instituto no han permitido este logro, ya que muchas veces esto atenta con los planes e intereses de la hegemonía.

### **3.4. Movimiento pedagógico (CMPIO))**

La Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, A.C. (CMPIO), asociación civil tiene desde 1978 la figura administrativa oficial de la Secretaría de Educación Pública conocida como Plan Piloto, actualmente Jefatura de Zonas de Supervisión No. 21, del nivel de Educación Indígena. En los sindical forma parte de la sección XXII, en Oaxaca agrupada en la Delegación D-I-211 desde 1982. Desde sus orígenes la CMPIO estaba organizada en 23 Zonas Escolares<sup>22</sup>, localiza sus servicios en 8 regiones del Estado atendiendo a 12 lenguas de las 16 existentes en Oaxaca. (Tequio pedagógico, 2003). Actualmente está integrada por 1120 elementos docentes de educación inicial, preescolar y primaria, y secundaria indígena.

Una de las características organizativas de la CMPIO es que se rige a través de la asamblea como máximo órgano de decisión. En el ciclo escolar 1995-1996 en asamblea general de la CMPIO, por ejemplo se acordó impulsar el Movimiento Pedagógico en cada una de las escuelas, y zonas escolares de la CMPIO. Dicho Movimiento Pedagógico, se concibe como un Movimiento amplio y plural, a largo plazo, con el propósito de generar propuestas alternativas que respondan a las necesidades e intereses de los niños, maestros, Padres de Familia, y de las comunidades indígenas.

Para el logro de este propósito, en un primer momento se impulsó dicho movimiento a través de encuentros de maestros, niños y Padres de Familia en cada una de las 23 Zonas Escolares de la Jefatura. También se realizaron precongresos zonales y por áreas lingüísticas, Congresos regionales y de sector, una serie de foros para la revitalización y fortalecimiento de las lenguas y culturas de Oaxaca; y diferentes talleres como lo son: “Nuestra Palabra en Nuestras

---

<sup>22</sup> Desde su inicio estuvo conformada por 23 zonas escolares, actualmente son 24 zonas escolares.

Lenguas”, “Talleres Lingüísticos”, “Museos comunitarios”, “Medicina tradicional”, “Creatividad”, “Taller de Sistematización” proceso que concluyó en su primera etapa con un congreso de Educación Indígena Alternativa en 2002.

De este proceso surgen principios base, a partir de los cuales se van construyendo y reelaborando los objetivos del movimiento conforme se avanza en el proyecto del movimiento pedagógico de la CPMPIO, del cual se han generado principios pedagógicos denominados “Principios Orientadores del Movimiento Pedagógico”

- a) Revalorar y fortalecer las lenguas y culturas indígenas.
- b) Hacer presente la ciencia en las escuelas.
- c) Comunalizar<sup>23</sup> la educación.
- d) Impulsar la producción, proteger el medio ambiente y los recursos naturales.
- e) Humanizar la educación.
- f) Hacer presente el arte y la tecnología en las escuelas.
- g) Revalorar y fortalecer las lenguas y culturas indígenas. (CMPIO, 2006)

El aspecto *a) Revalorar y fortalecer las lenguas y culturas indígenas*, ha sido una de las preocupaciones más contundentes en las diferentes etapas que ha vivido la CPMPIO, y cabe señalar que han existido limitantes y factores que obstaculizan el desarrollo del estudio de las lenguas que el proyecto atiende a nivel Estatal, aproximadamente 12 lenguas de las 16 existentes, mismas que abarca la jefatura de Zonas de Supervisión, así mismo que para atender a las 8 regiones del Estado, y que dada la dispersión de las comunidades crea complejidad en la red de atención a todas las lenguas.

Se han hecho talleres en diferentes lenguas, sin embargo no todas son atendidas. Esto se debe a que no existen profesionales dedicados a este campo

---

<sup>23</sup> De 1995 hasta 2007, el tercer principio fue democratizar la educación, en 2007 se revisan los principios y se sustituye por “Comunalizar la educación”.



en cada una de las lenguas; ya sea para su estudio o la construcción de los alfabetos prácticos. Así mismo no hay personal capacitado para la formación y actualización de los docentes en todas las lenguas y como resultado de ello, no hay uso de la lengua originaria, en el aula, como medio de conocimiento.

En una segunda etapa del Movimiento Pedagógico se realiza una serie de consultas a padres de familia, que consistió en reuniones con padres de familia, autoridades de las comunidades. Con preguntas muy sencillas como: ¿Qué opina sobre la escuela?, ¿Qué le gustaría que aprendieran sus hijos en la escuela? ¿Cómo le gustaría que fuera la escuela?, entre otras preguntas. En base a estas consultas se construyen los proyectos escolares comunitarios (PEC). También se diseña y ejecuta el proyecto “Tequio Pedagógico”, en donde participaron 9 escuelas de diferentes comunidades del estado de Oaxaca y la conformación y piloteo de la “Secundaria comunitaria indígena”

En una tercera etapa del Movimiento Pedagógico, se construyen los proyectos educativos en atención a las necesidades comunitarias. Se empieza a consolidar la construcción de una metodología más comunalista y se prioriza en un enfoque más acorde a la enseñanza de la primera lengua, sea ésta en español o en lengua indígena y la enseñanza de la segunda lengua, es decir, L1 y L2. Rescatándose materiales didácticos que tienen que ver con el uso y función en la vida comunitaria.

De lo anterior se desprende que el Movimiento Pedagógico, en la CMPIO, se vive de manera diferente en cada etapa y nivel de cada una de las Zonas Escolares que comprende la jefatura, con aciertos y desaciertos, y ciertas dificultades para aceptar los cambios. Sin embargo, la mayoría de los que forman parte de éste, intentan encontrar los caminos más adecuados para responder a las necesidades y condiciones de vida de los pueblos originarios, concientes de que los cambios también serán un proceso paulatino y que requiere de búsqueda constante con una actitud crítica y responsable.

### **3. 5. Servicios del pueblo mixe, A. C. Academia de la lengua mixteca y radiodifusoras comunitarias.**

En Oaxaca, existen organismos no gubernamentales que se dedican al rescate, desarrollo y revitalización de las lenguas originarias desde hace varias décadas y que están trabajando en la conformación de alfabetos prácticos regionales para la escritura de las lenguas indígenas del Estado; un ejemplo de ello lo constituye el trabajo realizado por los hablantes del ayuujk quienes desde 1981, a la fecha, a través de la Asociación de Servicios del Pueblo Mixe, se reúnen anualmente para trabajar en torno a la lengua y talleres dirigidos a niños y adultos. Otro ejemplo lo es la Academia Míxteca de la lengua Tu'un Savi, cuyo trabajo es ejemplo claro de que se puede llegar a conformar el alfabeto con la participación de maestros, Padres de Familia y niños y sin que las fronteras lingüísticas sean un obstáculo.

También se han hecho intentos en lo que toca a la elaboración de materiales didácticos para la lecto-escritura y la enseñanza de las lenguas indígenas; como lo son la elaboración de las primeras gramáticas y diccionarios bilingües realizados por algunos lingüistas como Juan Carlos Reyes Gómez, Margarita M. Cortés Márquez, Javier Castellanos, Pedro Hernández y Juan Julián Caballero, entre otros. Así mismo, se han hecho producción de literatura indígena como poesías, cantos, cuentos y otros, por escritores como Mario Molina,

También se cuenta y se lleva a cabo la emisión de programas radiofónicos a través de Radio Guelatao en, chinanteco, zapoteco y Mixe; Radio Tlaxiaco en lengua mixteca, Radio Tuxtepec en lengua mazateca, Radio Tehuantepec en lengua zapoteca, Radio Jëen Poj en ayuujk, Radio Plantón y Radio Universidad, radiodifusoras en español y lenguas originarias que han sido de gran utilidad en los momentos más trágicos del Movimiento social en Oaxaca.

Paralelamente se están trabajando proyectos llevados a cabo por el Centros de Estudios y Desarrollo de las Lenguas indígenas de Oaxaca (CEDELIO) para la recuperación del zoque, del chontal, del chocho y del ixcateco, grupos donde las lenguas nativas enfrentan procesos agudos de desplazamiento y de sustitución por el español.

En algunos casos las lenguas originarias empiezan a cobrar prestigio y ser valoradas por personas originarias y no originarias de las comunidades, al grado de que y algunas de estas lenguas ya son utilizadas como medios de comunicación en las distintas radiodifusoras. Por igual se tiene un uso discreto entre los hablantes de un pueblo a otro; un ejemplo de ello lo es que el año 2007 llegaron unos asaltantes queriendo robar la caja comunitaria en Santa María Tlahuitoltepec, sorprendidos se echaron a la fuga, tal suceso fue comunicado a las autoridades de Tamazulápam Mixe y Ayutla Mixe a través de la lengua ayuuik, lográndose así capturar a dichos maleantes y ser puestos a disposición de la policía, es decir, en este caso la lengua tuvo y tiene un papel muy importante de comunicación secreta y relevante.

Por lo demás; cabe decir que las lenguas indígenas ya no solo se reproducen en el ámbito familiar o comunal, sino que están expandiéndose a los procesos de enseñanza–aprendizaje impartidos por las instituciones de educación formal. Aunque son experiencias aisladas, como la conocida que realiza Profesora Martha Elda Cruz Rodríguez Hernández, maestra zapoteca denominado “Cómo enseñar a leer y a escribir en zapoteco”, relativo a una metodología de la alfabetización en la lengua zapoteca.

Es claro entonces que en Oaxaca excepción hecha de este último caso existen organismos no gubernamentales que están trabajando y ya tienen una experiencia de rescate, revitalización y desarrollo lingüístico en que participan los propios pueblos originarios, profesionales y no profesionales en la materia. También se han desarrollado proyectos comunitarios en pos de la lengua y la cultura, como el

caso de la Comunidad de Santa María Tlahutoltepec, Mixe, y en las comunidades donde ya funcionan las secundarias comunitarias los bachilleratos comunitarios y las universidades interculturales, Es por eso que existe la posibilidad de transformar las relaciones que prevalecen actualmente como la discriminación, la segregación y las desigualdades en oportunidades.

### **3.6. Movimiento pedagógico en la zona escolar Núm. 102**

La Zona Escolar Número 102, antes (09), forma parte de la Jefatura de Zonas de Supervisión No. 21, a la cual pertenezco, está constituida por 59<sup>24</sup> maestros en su mayoría hablantes de la lengua ayuujk, y abarca a 7 escuelas primarias, 12 centros de educación preescolar y 2 centros de educación inicial cuya cabecera se encuentra en la comunidad de Tamazulápam, Mixe, Oaxaca.

En dicha comunidad se acuerda, desde 1995 impulsar el movimiento pedagógico, es decir, los integrantes de la Zona Escolar aprobaron sus planteamientos y aceptaron e iniciaron su movilización con encuentros entre escuelas y después entre zonas escolares de la región. Al principio los maestros lo consideraron como una buena iniciativa, ya que se pretendía rescatar algunos conocimientos propios de los ayuujk, que ya se estaban dejando a un lado. Primeramente, nos propusimos, rescatar, los juguetes tradicionales y para ello se concentraron los docentes de las diferentes escuelas en la comunidad de Santa María Mixistlán para conocer tanto su elaboración, como su uso didáctico.

Posteriormente, se hicieron encuentros de niñas/os cuya intención fue eliminar las competencias que años anteriores se habían realizado; ahora se trataba de que los alumnos expusieran en una clase abierta algún conocimiento o acontecimiento importante de su comunidad, lo que propició que se

---

<sup>24</sup> Según datos estadísticos de la supervisión escolar, ciclo escolar 2007-2008

intercambiaran los conocimientos existentes en cada comunidad como son: artesanía, gastronomía, medicina tradicional, cultivo del maíz, entre otros.

Como producto de dichos encuentros zonales y regionales, se elaboró un pequeño folleto durante febrero de 1997 de juegos y juguetes tradicionales: mismo que incluye el trabajo de las zonas escolares 09, 10, 11 y 15, en cuya introducción dice:

*“... los maestros de la región de la Sierra Norte de la Jefatura del Plan Piloto del Estado de Oaxaca, creemos necesario rescatar, valorar, fomentar y desarrollar nuestros juegos y juguetes tradicionales que desde años inmemorables hemos heredado de nuestros antepasados” (ZAYMIX, 1997)*

Así como este ejemplo, hay muchos más que son inéditos, y que nunca se han publicado; lo cual considero es uno de los problemas más fuertes que atraviesan la mayoría de las zonas escolares, es decir los trabajos se pierden con el tiempo por falta de valoración y sistematización de lo que se está haciendo, da como resultado cierto descontento entre los docentes, porque no hay una respuesta favorable a sus necesidades por parte de la Jefatura. Y, en lo que toca a la sistematización de las actividades. Existen serias deficiencias, como son:

- a) No hay personal capacitado para la sistematización de las experiencias.
- b) No hay recursos para este campo.
- c) Las autoridades no ven la importancia que tiene la sistematización para la innovación pedagógica.
- d) Las instituciones formadoras de docentes no tienen el enfoque de sistematización de experiencias para influir en otros docentes.

Estos son algunos de los problemas que afronta la zona escolar. Sin embargo se ha participado en cada uno de los trabajos para fortalecer el Movimiento

Pedagógico, como resultado de ello hay algunos cambios de actitud en los docentes y padres de familia acerca de la lengua y la cultura, pues ya se empieza a visualizar las prácticas pedagógicas centradas en temas comunitarios y en la escritura de la lengua ayuujk.

Para el seguimiento del Movimiento pedagógico en la zona escolar se han realizado talleres de reflexión acerca de la cultura ayuujk y la importancia de abordar la lengua como área de conocimiento, indagar sobre la importancia de los monumentos arqueológicos existentes, el rescate de los trajes típicos, danzas y música, lo mismo que escribir la historia de las comunidades, elementos que se están perdiendo. Sin embargo hace falta darle seguimiento y recibir apoyo metodológico de personas que ya han tenido la experiencia en este campo.

## CAPÍTULO IV

### PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS DE LA LENGUA AYUUIJK, EN EL AULA, DE LA ESCUELA PRIMARIA VEINTE CERROS DE SANTA MARÍA MIXISTLÁN.

#### 4. 1. Ubicación geográfica

El estado de Oaxaca se encuentra dividido en ocho regiones, una de ellas es la Sierra Norte, misma en que se ubica el área de los ayuuijk ja' ay. Las lenguas que se hablan en esta región, son: Zapoteca, chinanteca y el ayuuijk, esta última una lengua de la familia lingüística mixe-zoqueana, al respecto nos dice Pardo y Acevedo:

*“Los hablantes de las lenguas otomangues parecen ser los ocupantes más antiguos, seguidos por los mixe-zoqueanos a quienes se calcula 3,600 años de permanencia en el territorio Oaxaqueño; después llegaron los huaves y los chontales y posteriormente, los nahuas representados por grupos que llegaron en diversas cohortes migratorias” (2001: 34)*

Entre los ayuuijk ja'ay existen una diversidad de variantes dialectales que en algunos son poco entendibles entre sí; al grado de que, cada pueblo dice hablar el ayuuijk más correctamente que otros. Los ayuuijk ja'ay habitan al Noreste del estado de Oaxaca, sus pueblos colindan con los distritos de Villa Alta; al Norte con Choapam y con el estado de Veracruz; al sur con Yautepec y al sureste con Juchitán y Tehuantepec. Su territorio abarca una superficie total de 4 668.55 km<sup>2</sup>. Dentro del cual se encuentran 19 municipios, y se subdividen en tres subregiones de acuerdo a su altura: la alta, la media y la baja.

La región tiene un total de 19 municipios: la zona alta a más de 1500 metros sobre el nivel del mar es atravesada por el nudo del Cempoaltepetl y está integrada por Tlahuitoltepec, Ayutla, Cacalotepec, Tepantlali, Tepuxtepec, Totontepec, Tamazulapam y Mixistlán; la zona media por Ocatepec, Atitlán, Alotepec, Juquila Mixes Camotlán, Zacatepec, Cotzocón, Ouetzaltepec, e Ixcuintepec y la zona baja por Mazatlán y Guichicovi.

(<http://www.cdi.gob.mx/ini/monografias/mixes.html>)



**Comunidad de Santa María Mixistlán**

Es en la zona alta donde se encuentra ubicada la comunidad de Santa María Mixistlán, municipio de Mixistlán de la Reforma, Distrito de Zacatepec, Mixe, un pequeño poblado (Ver anexo 3) al que se tiene acceso por medio de camionetas y taxis, desde la desviación a esta comunidad sobre el tramo Oaxaca - Totontepec, aproximadamente 12 Kilómetros adentro.

Esta población se caracteriza por tener un clima muy frío y estar ubicada a una altura de 1800 metros sobre el nivel del mar. En la mayor parte del año hace frío, con la constancia de neblina y lluvias.





**Desde Santa María Mixistlán, Mixe, constancia en neblina y lluvias.**

Cuenta con una población de 805 habitantes, comunidad concentrada desde hace aproximadamente 20 años, antes vivían dispersos y fraccionados por lo accidentado del lugar, ya que sus pobladores preferían vivir en las rancherías denominadas: Rancho Metate, Vergel y Peñasco. Hoy, es un pueblo que se ha concentrado en este lugar, a fin de lograr obtener los servicios y beneficios del gobierno estatal como son: electrificación, acceso a la carretera y los beneficios del programa de salud, así como los apoyos PROCAMPO y Oportunidades.

Cuenta con los servicios de:

La escuela Primaria Bilingüe, institución que existe desde 1978; anterior a ella fue una escuela atendida por maestros municipales, a quienes la misma comunidad tenía que dar de comer y pagar, cuenta la gente que de ello había muchos abusos por parte de los maestros mestizos que llegaban a dar su servicio en este lugar.

Respecto de la carretera, (Ver anexo5) se dice, los trabajos se iniciaron con la comunidad de San Cristóbal Chichicaxtepec<sup>25</sup>, durante el periodo de Salinas de Gortari y el gobierno de Diódoro Carrasco Altamirano:

*“Iniciamos en julio tiempo de lluvia apoyados con herramientas por la Secretaria de Asentamientos Humanos y Obras Públicas (SAHOP), nosotros dimos la mano de obra... Tardamos muchos años para que llegara a “Pedro López” (Paraje), donde estuvo la carretera por varios años...Duró aproximadamente de 1971 a 1980, estuvo estancado por varios años en el lugar denominado “Pedro López”.*

*Hasta en 1986 se iniciaron los trabajos para que llegara al centro de la población. Llegó a ésta comunidad el año de 1987... ”*  
(Entrevista al Sr. Carlos Martínez Rentería).<sup>26</sup>

En las mismas palabras del entrevistado dijo que la carretera fue una de las prioridades de gestión de las autoridades de la comunidad, participando en ésta gestión el Sr. Agustín Mejía Morales y el Profesor Romualdo Carrasco Juana (Ya fallecidos) quienes bajo ningún interés apoyaron al pueblo en los momentos más difíciles de su historia.

Desde la llegada de la carretera, la vida de la gente se fue modificando, debido a la pronta electrificación, con ello llegaron los aparatos eléctricos y los medios masivos de comunicación, pronto se introdujeron dentro del código lingüístico existente préstamos lingüísticos como son: televisión, licuadora, refrigerador, foco, poste, video, película, luz, entre otros.

---

<sup>25</sup> San Cristóbal Chichicaxtepec, es un poblado cercano a Santa María Mixistlán.

<sup>26</sup> Entrevista al C. Carlos Martínez Rentería, Agente Municipal de la Comunidad de Santa María Mixistlán, año lectivo 2008.

## 4.2 Economía familiar

La mayoría de las personas se dedican a las labores del campo, trabajo de donde obtienen productos de primera necesidad, como son; el maíz (Ver anexo 11), frijol, calabaza, chile, etc. También sacan panela para el autoconsumo. Cuentan con terrenos cultivables. Que en Rancho Metate se encuentra de 1 ó 2 horas de a pie, en donde la tierra es más productiva por estar en la parte más baja del territorio y contar con un clima más cálido.

También realizan otras actividades como la crianza de animales domésticos, como son pollos, guajolotes, toros, vacas, chivos y animales de carga, gatos y perros. Complementadas con otros oficios como la albañilería, carpintería, comercio entre otro. Los niños pequeños son los que se dedican al cuidado de los animales domésticos, y en todo ello, al igual que en este caso la lengua ayuujk tiene una función importante de interacción entre los niños con los animales existentes en el hogar, ya que en esta comunidad “los animales también forman parte de la familia”.

Y si bien en esta comunidad se da la ayuda mutua entre familias, cuando van a sembrar o a pizar, esta ayuda es gratuita y recíproca. También se advierte que se empieza a romper la reciprocidad cuando en la realización de algún trabajo se paga con dinero, ya que anteriormente no se exigía el pago en dinero, pues todo era por prácticas de ayuda mutua. Esto se debe de acuerdo a lo que dicen algunas personas de la comunidad, a que los niños y jóvenes ya no quieren ir al campo, los distrae la televisión, y dado que algunos hogares ya cuentan con videos, prefieren sentarse a ver la televisión que ir a la escuela. También existen personas que tienen algún familiar en los Estados Unidos, y son los que más están abandonando el trabajo del campo.

Se observa también que la economía familiar es sólo de subsistencia ya que la mayoría de las familias no perciben un salario sino viven de los productos que se

obtienen del campo; esto hace que uno de los problemas mas fuertes que afrontan los alumnos de todas las instituciones es la desnutrición y es más aguda en los niños menores de cinco años. Esto se refirma en los reportes que rinde la clínica de salud ubicada en la comunidad que afirma que uno de los problemas más frecuentes que se atienden es la desnutrición por la mala alimentación y la poca higiene en el manejo de los alimentos. (Archivos de la clínica)<sup>27</sup>

### 4.3 La lengua ayuujk en el contexto comunitario.

La lengua ayuujk, de Santa María Mixistlán, está contemplada en la distribución lingüística como la variante de la parte alta Sur. Sin embargo está todavía sujeta a investigaciones, de acuerdo a planteamientos del lingüista Juan Carlos Reyes Gómez.

**Cuadro Núm. 1. Distribución lingüística, de acuerdo a las variantes dialectales**

VARIANTES	DISTRIBUCIÓN LINGÜÍSTICA	MUNICIPIOS	ALTITUDES	CLIMA
AYÖÖK	ALTA NORTE	Totontepec	1,900	Frío
AYUUK AYUUJK ËYUUJK	SUR ALTA	Ayutla Mixistlán, Tamazulapam Tempantlali Tepuxtepec Tlahuitoltepec	2,060 1,800 1,800 2,050 2,000 ¿	Frío Frío Frío Frío Frío Frío
AYUUJK	MEDIA	Atilán Cacalotepec Ocotepc Cotzocón, Jaltepec, Juquila, Matamoros, Puxmetacán, Zacatepec	1,600 2,050 1,380 ¿ 1,500 i 440 1,400	Templado Frío Tmplado Caliente Caliente Templado Templado Templado Templado
AYUUJK	BAJA	Camotlán, Guichicovi Mazatlán	1,440 297 720	Templado Caliente Caliente

<sup>27</sup> La clínica de salud que funciona en esta comunidad, ha hecho un estudio relacionado a este problema. Atendida por una doctora que se encuentra prestando sus servicios en esta comunidad.

Como se muestra en el cuadro<sup>28</sup> la parte Norte alta comprende el Municipio de Totontepec y la parte alta Sur comprende los municipios de Ayutla, Mixistlán, Tamazulápan, Tepantlali, Tepuxtepec y Tlahuitoltepec

Esta distribución lingüística contrasta con la distribución geográfica que siempre se ha establecido de acuerdo a la altitud, división dentro de la que es considerada lengua de la parte alta. Ello se debe a que la variante alta Norte (ayöök) es muy distinta al resto de las demás variantes alta Sur. Sin embargo la variante de Santa María Mixistlán puede encontrarse en un punto medio entre las dos divisiones, debido a que existe una variación muy distinta. Quizá por su ubicación y por sus antecedentes históricos.

La lengua ayuujk representa una lengua de comunicación predominante en la comunidad, ella está presente en todos los espacios de interacción como lo son: la casa, el campo, el tequio, las reuniones de pueblo, asambleas educativas, la tienda, el camino, el juego, la aplicación de la justicia, los ritos del templo, las fiestas, los eventos sociales, el centro de salud, el mercado y la escuela (Ver anexo 6). También se le usa en los diferentes espacios de socialización e intercambio de bienes y servicios. Si bien algunos jóvenes que han salido a trabajar o a estudiar ya dominan el español, pero son minoría.

En esta comunidad existen 4 aparatos de sonido ubicados en puntos estratégicos de ella, aparatos que no sólo sirven para escuchar música, sino como medios de comunicación en la lengua ayuujk, como lo es comunicar a la comunidad algún asunto de importancia. Por ejemplo, el aparato de la escuela es usado todas las mañanas por el Comité de la escuela para hacer el llamado a los padres de familia a que manden a sus hijos a la escuela, al tiempo que se les exhorta para que los bañen, vistan y den de almorzar antes de mandarlos a clases. Con el aparato de sonido de la Agencia, se llama a los comuneros al tequio, a una reunión, o para que los niños acudan a la aplicación de vacunas en

---

<sup>28</sup> (Cuadro 1) reelaborado a partir de los planteamientos de Soren. Wichmann, investigador de la lengua ayuujk, participó en el encuentro regional en diciembre de 2007 en San Isidro Huayapan, Mixe, Oax.

la clínica. También para llamar a las personas que reciben llamadas en el teléfono rural de la agencia.

En la Escuela telesecundaria, el comité de la escuela también hace uso del aparato propio para llamar la atención a los padres de familia por no mandar a sus hijos a la escuela, venir a las reuniones, o comunicar la ausencia de algún maestro.

El otro aparato, el de la Escoleta,<sup>29</sup> se usa para llamar a los músicos, los integrantes del comité de la banda de música o para cualquier llamado urgente, de alguna persona de la comunidad, cuando los otros aparatos no operan, todo el mensaje es dicho en la lengua ayuujk y escuchado por los habitantes de la comunidad, para que no haya uso simultáneo de los aparatos hay un ruido especial que emiten antes de hablar para dar señales de que en ese momento se hará uso de él.

El uso del español se da sólo en casos muy necesarios; lo utilizan para la comunicación con las personas que vienen de las ciudades, personas extrañas o con los pueblos vecinos que no hablan ayuujk, es decir, con los zapotecos de Yalalag, San Francisco Cajonos y San Mateo Cajonos.

Por lo general cuando los vecinos tienen algún cargo en la Agencia de Policía<sup>30</sup>, categoría política de la comunidad, hacen uso del español para comunicarse con algún funcionario que llega, o cuando van a la ciudad para algún trámite. Los que han salido a trabajar fuera de su comunidad son los que tienen un mejor dominio del español, pero los que no, el español que hablan es el que han aprendido en la comunidad por necesidad o quizá por el paso en la escuela pero es un español incipiente.

---

<sup>29</sup> La escoleta es un salón especial donde solfean, ensayan y guardan los instrumentos los músicos.

<sup>30</sup> Santa María Mixistlán tiene la categoría de agencia de policía municipal desde el año de 1987.

Los habitantes más ancianos en su mayoría no hablan en español, las mujeres jóvenes hablan un español incipiente, el uso del español en cuanto a espacios de uso es muy restringido, lo usan solamente cuando llega alguien que no habla la lengua ayuujk o cuando salen fuera de su comunidad; hacen uso del español con algunos maestros que no hablan ayuujk, con trabajadores que llegan a realizar alguna obra de construcción, o con el médico del centro de salud, Algunas tienen que esforzarse en hablar el español si van a dar los servicios de alimentación a funcionarios, médicos, constructores de aulas y maestros de preescolar, primaria y secundaria.

Se puede decir entonces que la mayor parte de los hombres y algunas mujeres hablan un incipiente español, más no es de uso comunicativo en la comunidad. Los hombres, son quienes más se esmeran en comunicarse en el español con los mestizos o con los maestros, o algún visitante de la ciudad en dicha lengua.

La adquisición del español obedece a una necesidad de salir de la comunidad para trabajar; por ejemplo, los más los jóvenes cuando terminan la secundaria salen fuera de la comunidad a trabajar hacia Oaxaca, México, Tijuana y a los EE. UU. Cuando regresan a su pueblo se integran a la vida cotidiana de la comunidad; cual es el caso de un señor de la comunidad que acaba de regresar de los Estados Unidos después de haber estado 6 años fuera de su comunidad, ahora está cumpliendo el cargo de Secretario Municipal, y su actitud ante el uso de la lengua es igual como cualquier miembro de la comunidad, habla más la lengua ayuujk que el español.

Los niños que asisten a la escuela hablan el ayuujk excepto uno o dos, mismos que hablan como lengua materna el español por haber nacido en alguna ciudad; Trátase de un caso en que después de años de ausencia la madre ha vuelto a la comunidad. En este caso la niña o niño está aprendiendo como segunda lengua la lengua ayuujk.

En este proceso lingüístico se observa que a más penetración del español en los distintos medios y espacios de la comunidad, los niños y jóvenes empiezan a utilizar interferencias lingüísticas, como en las muletillas, *perë* y *estë*, y en palabras que poco a poco van interfiriendo en la lengua ayuujk como lo muestran los siguientes ejemplos. *Oaxakë, agencia, librë cuaternë, maestrë, pëlotä, galletë, primarië, secundarië, carreterë, zapatë, chamarrë, refresquë, carrë, entre otros.*

La educación familiar y comunitaria se da principalmente a través de la lengua ayuujk, se realiza mediante la observación, participación e imitación directa en las actividades, desde el ámbito del hogar, y posterior o alternadamente hasta ser participes en las actividades fuera de ella, cimiento esencial para la vida comunal, es decir, la comunalidad<sup>31</sup> o modo de vida comunal dividido en cinco elementos fundamentales, según Juan José Rendón, y que son como sigue.

*El territorio comunal. “Este es el espacio donde se asienta y vive la comunidad indígena, comprende desde el punto de vista físico, suelos, bosques, costas, agua y todo los recursos naturales...”* (Rendón, 2002: 3). Es decir, en donde se encuentra ubicada esta comunidad de Santa María y todo el terreno que abarcan para trabajar. Este terreno no es propiedad de una sola persona sino comunal, es decir de los hombres y mujeres originarios del lugar los que conservan los valores y prácticas ancestrales en relación a la naturaleza, siendo la lengua ayuujk el elemento esencial para esta armoniosa relación entre la naturaleza y el hombre, y rasgo esencial para seguir existiendo como pueblos indígenas con un territorio propio. Por eso es importante cuidarla, mantenerla, seguir trabajándola para poder conservarla ya que esto implica una herencia de los antepasados y la herencia para los hijos.

*El poder político comunal.* Desde muy temprana edad los hombres participan en

---

<sup>31</sup> Desde hace décadas, varios intelectuales ayuujk ja'ay y mestizos han trabajado incansablemente para definir la comunalidad entre ellos Floriberto Díaz Gómez, Juan José Rendón, Jaime Luna, Benjamín Maldonado, entre otros.



los sistemas de cargos. “ ... *Estos comprenden a las autoridades, comisiones y comités, tanto civiles como religiosos, donde todos los miembros de la comunidad tienen derecho de participar en la designación o elección de ellos y la obligación de cumplir...*” (Rendón, 2002: 3). Estos cargos se ejercen por un año y el nombramiento se realiza por usos y costumbres sin la intromisión de ningún partido político. También cabe mencionar que las mujeres empiezan a asumir cargos, como lo es auxiliar de la clínica, del agua, conasupo y otros, en los que el papel de la lengua ayuujk se hace necesario para la comunicación y el cumplimiento de cada uno de los cargos. Y, si bien, en relación al éxodo, salida de los hombres a trabajar fuera de la comunidad, es de manera temporal, cuando regresan, asumen su responsabilidad como miembros de la comunidad, y tienen que cumplir con los cargos que le asigna la asamblea comunitaria.

*El trabajo comunal* se practica en esta comunidad dividido en dos formas fundamentales; la ayuda mutua y el tequio. La ayuda mutua se da cuando alguien va a tener un gasto sea de cualquier tipo; acuden las mujeres y hombres a trabajar y, después, la persona a quien se le ayudó tendrá que regresar el trabajo de la misma forma; el tequio, como trabajo colectivo para mejoramiento y desarrollo de la comunidad, con previo acuerdo en asamblea.

El tequio es una de las prácticas más antiguas de los pueblos originarios, es una manera de manifestar el sentido de pertenencia colectiva y uno de los espacios más importantes de interacción lingüística, social y cultural entre los adultos y jóvenes. En ella prevalece la comunicación en lengua ayuujk y la interacción previa, “...*cumplir es pertenecer a lo propio, de manera que formar parte real y simbólica de una comunidad implica ser parte de lo comunal, de la comunalidad como expresión y reconocimiento de pertenencia a lo colectivo* (Maldonado, 2002: 93), hay quienes han migrado pero no rompen sus lazos con la comunidad, siguen contribuyendo de diversas formas, con aportaciones económicas, cargos, gestiones y otras.

En esta comunidad todos los hombres acuden a participar en el trabajo comunal. En el transcurso del día hay pláticas, comentarios, risas, y convivencia en la hora de la comida, donde la lengua ayuujk cobra una función muy importante como vía de comunicación. Si bien es cierto que no existe el pago con dinero, si existe la satisfacción de participar en forma colectiva para el mejoramiento y mantenimiento de la comunidad. La satisfacción de ella es tener todos los accesos a los beneficios como el agua potable, carretera, electricidad, atención médica, educación, entre otros.

*Fiesta comunal.* En las fiestas religiosas se rinde culto al ser supremo, se agradece, a la vez que se solicita bendiciones para el bienestar ya sea de salud, en lo económico y el logro de distintos propósitos. En esta comunidad existen diferentes asociaciones religiosas, es decir católicas y protestantes. Los protestantes están agrupados en cuatro diferentes congregaciones. Sin embargo en cada una de ellas hay un goce y disfrute de las celebraciones que organizan, donde la participación de cada persona es importante, desde los niños hasta los ancianos, ya que para ello se contribuye de forma colectiva. En ella la lengua ayuujk pasa a ser el elemento principal para los discursos ceremoniales, plegarias, peticiones y agradecimientos, así como en la convivencia y recreación de estas fiestas.

*La asamblea comunal,* es un espacio de importancia debido a que en ella se nombran a las autoridades, tanto de la agencia como de las instituciones educativas, comités de los servicios de Conasupo, de luz, agua y de la clínica. Es también un espacio, lugar donde se reflexiona, se manifiestan inconformidades, se recapacita sobre alguna injusticia o acción por parte de la autoridad o de algún miembro de la comunidad, se prevén necesidades, y se diseñan acciones en colectivo. En todo ello la lengua ayuujk es un elemento constituyente de esta práctica. Cabe aclarar que en las asambleas que convoca la escuela primaria se hace uso tanto de la lengua ayuujk y el español.

#### **4.4. La lengua ayuujk en el contexto escolar.**

La comunidad de Santa María Mixistlán, cuenta con tres niveles de educación básica: educación preescolar, educación primaria, y telesecundaria. En la escuela primaria donde se realizó esta investigación hay un total de 7 maestros; (5 mujeres y 2 hombres, ver anexo 7). De los dos hombres uno de ellos es el Director de la escuela. Todos son hablantes de la lengua ayuujk, si bien de diferentes variantes dialectales.

La población escolar de primaria inscrita, en este ciclo escolar 2007-2008 es de 130 alumnos, cuya edad oscila entre 6 a 14 años. Todos ellos se comunican en la lengua ayuujk, sea dentro o fuera del salón de clases. Y si bien, algunos alumnos de los grados superiores como lo son los de tercero, cuarto, quinto y sexto, participan en la clase en español, lo hacen con palabras sueltas y frases cortas.

En los espacios anexos como en la cancha de básquetbol, en el patio, en los jardines, baños y alrededor de la escuela, la interacción de los niñas y niños cobra importancia porque es allí donde pueden expresarse libremente para hablar la lengua ayuujk. En la hora de receso muchas niñas/os corren al centro de la población que se encuentra a 200 metros de distancia, allí también es el espacio de expresión libre para gritar, jugar y reír mientras juegan, esto sucede antes de entrar a clases, y después de clases.

En la hora de recreo las niñas juegan con los niños a corretearse, a las escondidas o simplemente caminan entre el tramo de la escuela y al centro de la comunidad, durante ese tiempo, toda la comunicación es en la lengua ayuujk. Hay algunos niños que viven cerca de la escuela y tienden a ir a sus casas a la hora de receso, para comer algo, ya sea una fruta o alguna otra cosa. La comunicación con sus compañeros y personas que encuentran en la calle es en

ayuujk. En casa la comunicación con sus padres, hermanos y familiares es en la lengua ayuujk.

Todos los maestros que trabajan en ésta escuela primaria hablan la lengua ayuujk, pero son de otras comunidades y por lo tanto hablan otra variante, la comunicación entre maestros y alumnos es combinada, los niños le hablan al maestro en ayuujk y los maestros responden en español, excepto algunos maestros que responden en la lengua aunque sea de otra variante. Pero no hay una conversación fluida en español ni en la lengua, ya que algunas variantes de los maestros son difíciles de ser entendidas por las niñas/os.

En la formación de los días lunes, el comité de educación hace uso de la lengua ayuujk para decirles a los alumnos que no rayen las paredes, que asistan constantemente a clases, que se arreglen antes de llegar a la escuela. Cuando no se encuentra el presidente del comité lo hace algún otro elemento. Durante los días de la semana si alguien de las niñas/os ha cometido alguna falta, el director hace la llamada de atención en español, debido a que él dice, que los alumnos no le entienden cuando habla su variante, él es de la variante de San Miguel Quetzaltepec, parte media. Por lo regular nunca se le escucha hablar en ayuujk.

Los maestros de esta escuela realizan actividades extraescolares como lo son educación artística y educación física. En este último aspecto hay un constante entrenamiento, debido a que los eventos deportivos y culturales son considerados importantes, en este proceso las niñas/os se comunican entre ellos en ayuujk, mientras que con los maestros tratan de hablar español. Esto se debe a que en la escuela es el único espacio en que los niños pueden aprender el español, es decir, dado que los padres ven a la escuela como la salida para que sus hijos aprendan el español, exigen a los maestros que entre ellos hablen y se dirijan a los niños en español.

Cabe decir que los maestros han tomado conciencia sobre la importancia de permitir a los alumnos que se comuniquen en español dentro del salón de clases, y hasta donde se observa los niños han dejado de ser castigados por hablar su lengua en el salón de clases; si bien en ocasiones los maestros tratan de que ellos repitan las palabras usadas en español, con frecuencia se oye al docente corregir al alumno para que repita las palabras de mayor dificultad. Un docente entrevistado al respecto dijo: que esto se debe a la exigencia de los padres de familia, esperan que al término de la educación primaria los alumnos sean capaces de hablar, leer y escribir en español.

#### **4.5. La lengua ayuujk en el proceso de enseñanza aprendizaje.**

La observación llevada a cabo respecto al proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua ayuujk se concreta en el aula de primer grado de primaria y de tercer grado de primaria. A la cual voy denominar en todo el trabajo como la práctica de la maestra de primer grado, Maestra (A) y la práctica de la maestra de tercer grado, Maestra (B)

Me interesó conocer el uso de la lengua ayuujk primeramente en primer grado debido a que, como se sabe, es el grado en donde por normatividad se debe hacer más uso de la lengua del niño, a sabiendas que en esta comunidad los niños tienen como lengua materna, la lengua ayuujk.

Lo que se presenta en este trabajo no es con el fin de ver o evidenciar una maestra buena o una maestra mala. Sino reflejar las prácticas existentes en la escuela en relación a la lengua ayuujk. Y con mucho respeto a cada una de ellas presento pequeños extractos de sus clases.

El grupo de primero está integrado por 24 alumnos (15 mujeres y 9 hombres); de ellos 14 son niñas y 8 niños. Todos tienen por lengua materna la lengua ayuujk, excepto una niña y un niño, quienes tienen por lengua materna el español.

Por lo que toca a la práctica lingüística y dada la exigencia normativa, la principal preocupación de los docentes es que los alumnos aprendan a leer y a escribir en español. En el caso de la maestra de primer grado, enseñar a leer y a escribir en la lengua ayuujk dice es confundir más a los niños. Por lo mismo se concreta a enseñar a leer y escribir en español, y si bien dice: que es importante enseñar la lengua indígena, sólo la usa para explicarle a los niños cuando no entienden algo de lo que ella trata de decirles y enseñarles.

*“es importante, ya lo han dicho en los cursos pero yo creo que es confundir más a los niños... para mí es mejor que aprendan primero a leer y a escribir en español... Además muchos padres de familia exigen que sus hijos salgan leyendo y escribiendo en español de primer grado”. (Entrevista a la profesora de primer grado, 10 de octubre de 2007).*

Lo que se puede apreciar en el siguiente extracto de una clase observada por la mañana del día 8 de octubre de 2007, en el primer grado de educación Primaria Bilingüe.

ESCUELA: Primaria Bilingüe “Veinte Cerros”

COMUNIDAD: Santa María Mixistlán, Mpio. Mixistlán de la Reforma Mixe Oax.

GRADO: Primero.

MAESTRA: (A)

TIEMPO: de observación 9 a.m.- 14:00 Hrs.

FECHA: Lunes 8 de octubre de 2007

Lunes 8 de octubre de 2007

**Ma**<sup>32</sup>. Vamos a leer en el pizarrón las palabras que hemos visto.

**Obs.** La maestra escribe en el pizarrón acrílico las siguientes palabras.

**Ma.** ¿Cómo se lee? (al tiempo que escribe bote)

**Aos.** bote (los alumnos leen, al parecer algunos empiezan a leer palabras)

**Ma.** ¿Cómo dice aquí?

**Aos.** bote

**Ma.** ¿Cómo? (contestan disparejos y en voz baja)

**Aos.** bote (Contestan en coro y fuerte)

**Ma.** ¿Sonido de esta letra? (algunos niños responden emitiendo el sonido de la letra b).

**Aos.** bbbb,bbbb,bbbb.

**Ma.** Y si le agrego la “o”

**Aos.** bo (Responden disparejos)

**Ma.** ¿Cómo se lee esta sílaba?

**Aos.** bo (Responden en voz baja)

**Ma.** ¿Cómo?

**Aos.** bo (En coro y fuerte.)

**Ma.** ¿Cómo dice la palabra?

**Aos.** bote

**Ma.** ¿Cómo?

**Aos.** bote (En coro y más fuerte).

**Ma.** ¿Cómo se lee? (al tiempo que escribe bolsa)

---

<sup>32</sup> CLAVES:

Ma. Maestra

Mos. Maestros.

Dir. Director.

Ao. Alumno

Aa. Alumna

Aos. Alumnos.

Obs. Observadora

**Ma.** ¿Cómo dice aquí?

**Aos.** Bolsa

**Ma.** ¿Cómo?

**Aos.** bolsa (Contestan en coro y fuerte)

**Ma.** ¿Sonido de esta letra?

**Aos.** bbbbb bbbbb

**Ma.** ¿Cómo se lee esta sílaba?

**Aos.** bo

**Obs.** La maestra agrega enseguida lo siguiente –lsa, al tiempo que pregunta

**Ma.** ¿Qué dice aquí?

**Aos.** bolsa

**Ma.** ¿Cómo dice la palabra?

**Aos.** bolsa

**Ma.** ¿Cómo?

**Aos.** bolsa (en coro y más fuerte).

**Ma.** ¿Cómo se lee esta sílaba (al tiempo que escribe)

Bu

**Ma.** ¿Cómo?

**Nos.** Bu

**Ma.** ¿Sonido de esta sílaba?

**Aos.** Rrrrrrrrrr rrrrrrrrrr (Contestan en coro)

**Ma.** Y si le pongo la “o”, ¿Cómo dice?

**Aos.** rro

**Ma.** ¿Cómo?

**Aos.** rroooo (fuerte y en coro)

**Ma.** ¿Cómo dice la palabra?

**Aos.** Burro

**Ma.** ¿Cómo?

**Aos.** burro (En coro y más fuerte)



**Obs.** La maestra sigue escribiendo en el pizarrón, al tiempo que escribe jabalí pregunta:

**Ma.** Ti letra yë natyu'k xyëë (¿Cómo se llama esta letra cuando está sola?) la señala la letra jota con un dedo.

**Aos.** Jota.

**Ma.** ¿Naj yë syunido? (¿Cómo es su sonido)

**Aos.** jiji jiji jiji

**Ma.** ¿Mëët a wintso kyajypyxy? (Con la a cómo dice)

**Aos.** ja (Contestan en coro)

**Ma.** ¿Cómo se lee?

**Aos.** Jabalí, Ja-balí, jo-sé, o-jo (Al momento de que escribe ojo, pregunta en lengua ayuujk)

**Ma.** ¿Ti ojo mtijtëp? (¿A qué le dicen ojo?).

**Aos.** Wiin, (Contestan todos los niños),

**Obs.** La maestra escribe jitomate.

**Ma.** ¿Qué dice aquí? (leen todos)

**Obs.** (De repente una niña dice:)

**Aa.** ¡Chile, jitomate!

**Ma.** Dónde dice así, no hay chile.

**Obs.** (La maestra prosigue escribiendo palabras en el pizarrón)

Uña, peña, moño, sueño.

Gorra, gota, agua, lago.

Hilo, humo, haba, hueso

**Ma.** ¿La hache tiene sonido?

**Aos.** Noooo...

**Obs.** La maestra sigue escribiendo.

Fo-to, fin ca-fé, fo-ca (Mientras la maestra escribe los niños repiten).

**Ma.** Vamos a leer Todos (Agarra una vara larga y señala en el pizarrón)

**Ma.** ¿Cómo dice? (Los niños pronuncian las palabras en voz baja y disparejos)

- Ma.** Más fuerte, más fuerte. (Los niños suben el tono de la voz y con mayor volumen)
- Ma.** Ahora copien las palabras y cuando terminen, uno por uno me lo van leyendo.
- Obs.** Mientras los niños copian en su cuaderno las palabras, platican en su lengua, la maestra va recorriendo y va preguntando en ayuujk Wintso xa wya'any (¿Qué dice aquí) y va dando una serie de indicaciones a los niños en la lengua ayuuk.
- Ma.** Ma'dak mix (Apúrate niño.)
- Ma.** Yëya ja'a mits (Apúrate a trabajar)
- Ma.** Kajpxta wintso wyany (Lean lo que van escribiendo)
- Ma.** Mix të xajamyujknë (Ya juntaste las palabras.)
- Obs.** La maestra va apoyando a los alumnos en sus respectivos lugares y a la vez haciéndoles ver en qué van fallando.

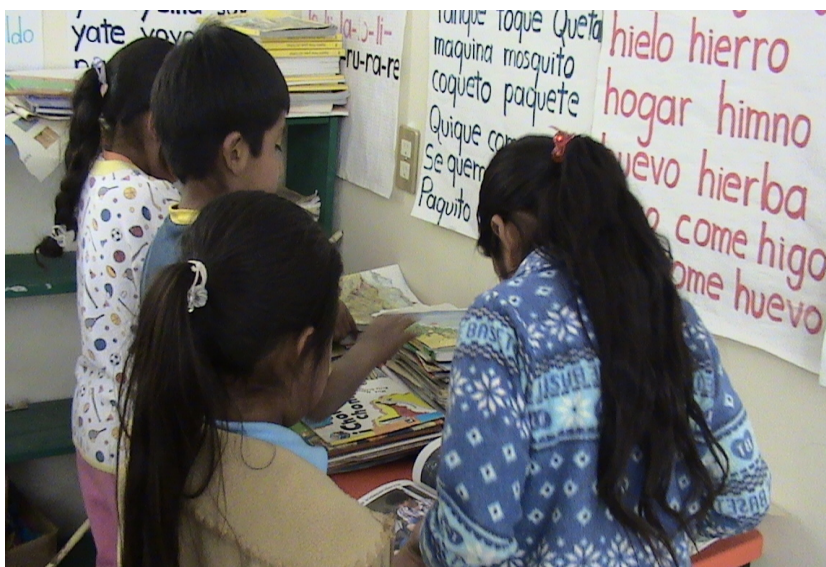
En el contenido de este registro se puede apreciar que un rasgo importante en la práctica de la de la maestra (A), es que en su enseñanza si bien hace uso marcado del español, también hace uso esporádico de la lengua ayuujk, para comunicarse con los niños, sea para preguntar algo difícil que no comprenden los niños, mandar o aclararles lo que ve que los niños no están realizando bien.

En este extracto podemos observar que la maestra no está enseñando un contenido específico, sino que está castellanizando. Ella hace uso del método silábico, práctica pedagógica tradicional, que tiene su efectividad por la rapidez en que aprenden los alumnos, viene al caso señalar que ella expresa que este método le ha funcionado y que los niños aprenden a leer y a escribir muy rápido. Lo cual corroboro en una entrevista que le hice y en la que dijo:

*“... no se cómo se llama este método pero el librito que ocupo se llama superlecturitas, los niños aprenden a leer muy rápido...en el mes de enero ya están leyendo...”* (Entrevista a la maestra de primer grado, 2008).

Efectivamente pude constatar que los niños ya saben leer en español en el mes de enero, mas lo es a expensas del uso de la lengua ayuujk en la enseñanza, lo cual contrasta con lo que se dice en los cursos que en lo particular reciben los maestros: una Educación Bilingüe e Intercultural implica iniciar la enseñanza en la primera lengua del alumno, en este caso la lengua ayuujk, sin dejar de lado la segunda lengua, que se adquirirá, poco a poco.

La docente permite a los niños que hagan uso de la lengua ayuujk como medio de comunicación entre sí, y permite la ayuda entre ellos, es decir, que entre ellos se ayudan para escribir o realizar alguna actividad.



**Alumnas de primer grado. En la lectura colectiva.**

Para la maestra resulta complicado abordar la lengua como enseñanza, como se deja ver en la expresión siguiente:

*“Para mi es muy difícil trabajar en la lengua indígena... porque como tú sabes nuestra lengua es diferente... A veces sólo se me quedan mirando ni ellos me entienden ni yo no les entiendo, y para no confundirlos mejor primero que aprendan a leer y a escribir en español. (Entrevista a la maestra de primer grado, 2007)*

Lo cual es explicable, ya que su variante es distinta a la de la comunidad y esto le da inseguridad, y es entendible esta situación ya que esto es también una política de Estado que se vive en muchas partes, esta situación hace que *“...el maestro recurra como único recurso a la utilización de una lengua que no es la propia ni de la comunidad...causándole, pos ambas vías dificultades para construir el conocimiento y, por consiguiente su periódica reprobación o su deserción de la escuela”* (Martínez, 2004:55), eso es un problema que no se resolverá en mucho tiempo. Mientras tanto hay que buscar alguna forma de cómo hacernos entender con los alumnos.

Pedagógicamente el método directo que tiende a la homogenización, muchos autores han fundamentado que, esta forma de enseñanza es la que propicia el fracaso escolar a largo plazo. En primer lugar porque el niño al ingresar a la escuela no sólo debe aprender a leer y a escribir sino también a apropiarse de otros conocimientos, (López, 1989) y para hacerlo lo tienen que hacer en su lengua materna y si en la escuela pretendemos hacerlo sólo en otra lengua que no entiende, su aprendizaje será mecánico y memorístico.

Aprender en la lengua materna en la escuela al igual que el español da mayores posibilidades al alumno ya que *“Existen estudios que quienes han aprendido dos lenguas o tres lenguas tiene mayor capacidad de aprender otras que hay en el mundo...”* (Julián, 2003:160), por tanto el niño hablante de la lengua ayuujk puede hablar bien el español, el inglés y otros.

Por ello autores como Cummis, proponen el Bilingüismo aditivo *“El bilingüismo aditivo es cuando los estudiantes añaden una segunda lengua a su instrumental intelectual. Mientras continúan desarrollándose conceptual y académicamente en su lengua materna (2002: 54).* Es decir que la lengua ayuujk y la segunda lengua el español, se pueden desarrollar de igual forma en la escuela.

Las observaciones realizadas de la clase también me permitieron ver la preocupación de la maestra porque los alumnos aprendan a leer y a escribir en español, esto se debe a que los padres de familia consideran que la escuela es el único espacio en dónde sus hijos aprenderán el español. Y eso no se discute, lo que es importante aclarar es que el niño hablante de la lengua ayuujk le da mayores oportunidades *“Ofrece al niño vernaculohablante igualdad de oportunidades y mayores posibilidades de éxito escolar, al usar la L. M. de los educandos y recurrir a contenidos pertenecientes a su cotidianidad y acordes con su visión de mundo y de las cosas (cosmovisión)”*, ( López, 1996: 295), es en la lengua ayuujk con que se comunica con su familia, con sus compañeros, en que puede decir lo que piensa, lo que siente, lo que ve y es el medio en que puede reforzarlo.

Si bien es cierto que la escuela y el maestro bilingüe tiene las posibilidades y la apertura de una educación más acorde a las especificidades de los alumnos, esto resulta también complejo para los maestros, alumnos y padres de familia, ya que la parte institucional los presiona, porque al final del ciclo escolar los maestros tienen que rendir cuentas con la evaluación externa que les envían, desde la cúpula, para comprobar el aprovechamiento escolar, es decir, quieran o no, tienen que ajustarse a la normatividad como la Olimpiada de Conocimiento de sexto grado, o los exámenes de enlace de tercero a sexto grados), estos exámenes vienen totalmente en español. ¿Acaso no es una contradicción?. ¿Dónde está lo Bilingüe e Intercultural?

En el grado de tercero de ésta misma escuela se aprecia que la lengua ayuujk, tiene importancia en el proceso-enseñanza aprendizaje, ya que la maestra al abordar los contenidos de aprendizaje, hace uso de la lengua ayuujk, de forma oral y escrita, práctica que cobra importancia no sólo para las niñas/os y la maestra, sino también para los padres de familia de los alumnos, como se deja ver en el hecho de que tanto en reuniones como en la comunicación fuera del aula con la maestra, esta se da en lengua ayuujk.

A lo anterior se añade el hecho de que la maestra atiende o permite la participación de las personas de la comunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje; por ejemplo al abordar los contenidos étnicos, escogió como proyectos, cada uno a su vez, temas de interés y de rescate como la planta Kë'ën, planta utilizada para teñir la ropa típica de la comunidad, así como el temascal, las plantas medicinales y comestibles, el cultivo del maíz y la historia de la comunidad, todo en la lengua ayuujk.

Por su parte los padres de familia de los alumnos fueron los informantes de este conocimiento, los que en ningún momento se negaron en participar. Cual es el caso que los padres construyeron los artefactos de labranza para utilizarlos en la escuela; al mismo tiempo que las madres de familia también participaron en cada momento para elaborar la comida típica de la comunidad para un evento en el que participaron los alumnos con el traje tradicional de la comunidad. Así mismo todos ellos se encargaron de contribuir con los materiales requeridos para cada proyecto como la aportación de las plantas medicinales, la participación de alguno de ellos para la demostración práctica de la medicina tradicional. En este caso la maestra manifiesta que se siente contenta porque cuenta con el apoyo de los padres de familia.

Para ella, entonces como lo expresa es importante el uso de la lengua ayuujk en el proceso enseñanza-aprendizaje porque así entienden mejor y comprenden mejor los alumnos, como se puede apreciar en el texto siguiente:

*Es bonito enseñar tantas cosas a los alumnos hasta yo aprendo, yo ocupo el español y la lengua... creo que ocupo más la lengua que el español... no he escrito mucho en la lengua porque me preocupa que yo no lo esté haciendo bien...aquí hay dos tres personas que la escriben y no quiero confundir a los alumnos. (Entrevista a la maestra de tercer grado, 2007)*

Tal práctica no es nada fácil también conlleva ciertas contrariedades pues, afirma que no tiene miedo en enfrentarse a algunos padres de familia, respecto a uso de la lengua ayuujk, que a veces quieren bloquear su trabajo.

*“...yo siempre hablo primero con los papás de mis alumnos, les explico como vamos a trabajar durante todo el año... las mamás de los niños me apoyan, son las que más participan...hay algunos señores que quieren bloquear lo que ya hemos planeado... y se ve cuando no mandan a sus hijos cuando ya se realizan las actividades pero yo me enfrento a ellos y les hago ver su importancia.” (Entrevista a la maestra de tercer grado, 2007).*

Lo anterior puede ser apreciado en el siguiente extracto de una clase observada por la mañana en el grupo de tercer grado de Educación Primaria Bilingüe, el día 22 de octubre de 2007.

ESCUELA: Primaria Bilingüe “Veinte Cerros”  
COMUNIDAD Santa María Mixistlán, Mpio. Mixistlán de la Reforma Mixe, Oax.  
GRADO: tercero  
MAESTRA: (B)  
TIEMPO: de observación 9 a.m.- 14:00 hrs.  
FECHA: 22 de octubre de 2007.

Día Lunes 22 de octubre

**Ma.** ¡Buenos días niños!,

**Aos.** ¡ Buenos días maestra!

**Ma.** ¿Están listos para empezar a trabajar?

**Aos.** Siiii...

**Aa.** Hoy es mi cumpleaños.

**Ma.** ¡Ah!, se me olvidaba, bueno vamos a cantar las mañanitas.

**Ma.** Todos y fuerte, porque hay niños que no cantan fuerte.

**Obs.** Todos los niños cantan y después uno por uno pasa a darle su abrazo de felicitación a la niña. Acto seguido la maestra abraza a la niña y le dice felicidades y que este día y los demás días estés bien que no te enfermes y que estudies mucho.

Seguidamente dice:

**Ma.** ¿Të xyëk mintá ju ëst ojts npawa'any? (¿Trajeron lo que les pedí?)

**Aos.** naj, naj (sí, sí)

**Ma.** ¿A ver Suriday ti të xyeekmiiny? (¿A ver Suriday que trajiste?)

**Aa.** Yë nëxu'k (Yerba buena) y lo muestra al grupo

**Ma.** ¿Të yë wyaany (¿Para qué sirve?)

**Aos.** ku joot pyeky ( Cuando duele el estómago)

**Aa.** ¿Të jatuk wyany? (¿Para que más sirve?)

**Aos.** tojx xu'k Para echar a la comida)

**Ma.** ¿Haber pen jatu'uk ja tsooy te yekmiiny ¿(¿Haber quien más trajo la planta para medicina?)

**Aos.** ëts, ëts. (Yo, yo,) y corren hacia delante para mostrar su planta)

**Ma.** Ahora los vamos a escribir en ayuujk y ustedes lo van a escribir en el cuaderno, también van hacer sus dibujos y abajo ponen su nombre, ¿sí?

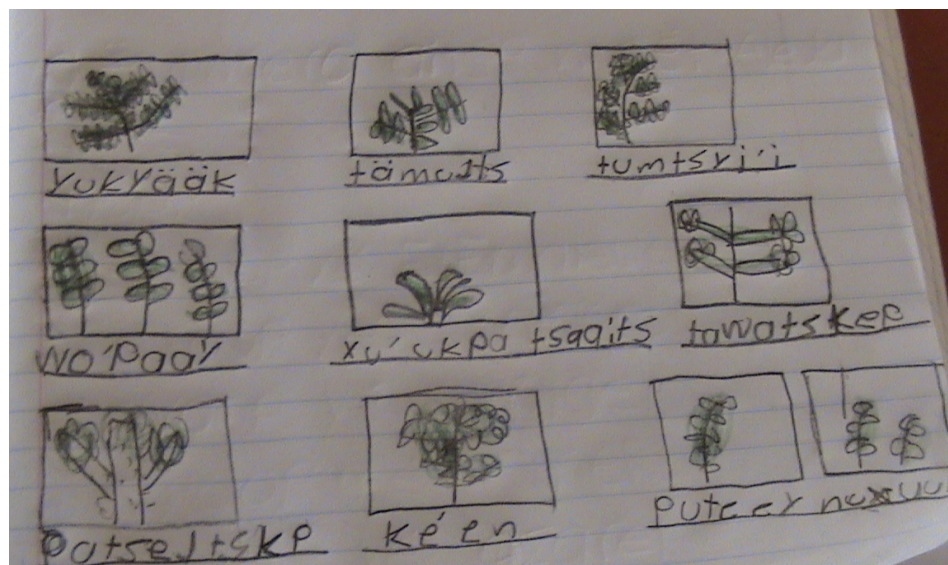
**Aos.** Sii

**Obs.** Mientras los niños dibujan y escriben la maestra va apoyándolos en la escritura o los niños se dirigen a ella para preguntarle:

**Aos.** ¿Tëë maestra? ¿Así maestra?)



La maestra a veces escribe las palabras en el pizarrón y los alumnos lo escriben en su cuaderno.



**Nombre de las plantas medicinales en lengua ayuujk.**

En esta ocasión la maestra incluyó como tarea que los niños midieran el temascal<sup>33</sup>, estructura hecha de adobe, que se usa para tratar ciertas enfermedades, actividad que se llevó a cabo por la tarde, y acompañándolos observé que cada niño llevaba su metro para medir.

En esta actividad la maestra permitió además que los niños interaccionaran en la lengua ayuujk y un desplazamiento del grupo sin restricciones; hubo trabajo en equipo y ayuda mutua, todos colaboraron en el trabajo, aquí observé que ella les habla tanto en español como en la lengua ayuujk. Y cabe decir también que las personas quienes eran dueños del lugar, fueron muy amables en proporcionarnos más datos del temascal y explicarles a los niños sobre cómo se usa.

Los padres de familia siempre están dispuestos en aportar sus conocimientos a los alumnos y a maestros cuando se les visita en su casa, esto a mi parecer es importante porque muestra que ellos son accesibles.

<sup>33</sup> El temascal es una pequeña estructura en forma de una casita rectangular donde se bañan con el vapor caliente (más conocido como baño de vapor).



**Midiendo el temascal y comparando la altura de la misma con la altura del niño, estrategia espontánea de los alumnos.**

En las observaciones analizadas se aprecia que la maestra hace uso de las dos lenguas en su práctica docente, es decir, una práctica de alternancia<sup>34</sup>, más en su caso con mayor dominio de la lengua ayuujk. Por lo demás tal práctica y sus actividades están organizadas bajo un proyecto general que ella ha construido, a partir de varios años de permanencia en ésta comunidad, misma que paso a ilustrar esquemáticamente.

Ella ha trabajado por más de cinco años en ésta comunidad, y ha logrado conformar este proyecto general, que de donde se desprenden las actividades que realiza. Las actividades están diseñadas en base al ciclo agrícola y a las diversas actividades que realizan los habitantes de esta comunidad.

Para ponerlo en práctica recurre a las personas mayores, conocedoras de la historia de la comunidad, conocedores de la medicina tradicional, con los

---

<sup>34</sup> Uso de las dos lenguas es decir usa la lengua ayuujk y el español.

comerciantes, autoridades, y otros. Este proyecto es para todo el ciclo escolar, este proyecto, no descarta el uso del español, ni los contenidos del plan y programa.

#### PROYECTO GENERAL

**TEMA GENERADOR:** LA COMUNIDAD

**ASIGNATURA:** CONOCIMIENTO DEL MEDIO,  
ESPAÑOL, MATEMÁTICAS Y LENGUA INDÍGENA

**Plan general elaborado por la maestra de tercer grado, organizado y aplicado con base al contexto comunitario.**



Este plan de trabajo que ella ha elaborado, resulta de importancia porque de éste proyecto se despenden las actividades que realiza, aclaro que ella no hace a un lado el plan y programas de estudio, ni los libros de texto, no lo concibe como algo aislado, como muchas veces se ha creído que abordar la cultura y la lengua es un trabajo aparte, sino más bien ella lo considera como la base para abordar los contenidos del plan y programa.

Cuando en el programa marca abordar los seres vivos: "las plantas" ella primero trabaja con plantas de la comunidad, como: las plantas medicinales, plantas alimenticias, plantas venenosas, plantas que tienen alguna utilidad, lo hace a partir de lo que conocen los alumnos, parte de las necesidades e intereses de los alumnos, retomando los conocimientos de la comunidad, como la siembra de la planta kë'en y otros.



**Planta Kë'en, que sirve para teñir la falda de las mujeres, traje típico de la comunidad.**

Esta planta kë'en fue sembrada por los alumnos y el comité de la escuela en una pequeña parcela que está cerca de la escuela, (Huerto escolar). Solamente quedaban algunas personas que lo sembraban, ahora los mismos niños y padres están sembrando ésta planta, dada la importancia y el rescate de la misma, ya que aparte de servir para teñir la tela también tiene propiedades curativas.

Cuando abordaron el tema de plantas medicinales, resultó que ésta misma planta tiene propiedades curativas, conocimiento de los niños acerca de ésta planta que se empieza a sembrar poco a poco en las familias.

Otro tema que observé fue la contaminación, el tratamiento de la basura.

TEMA: La salud

SUBTEMA: la contaminación, tratamiento de la basura

CONTENIDO: basura orgánica e inorgánica



**Trabajo de los alumnos, basura orgánica e inorgánica.**

Cabe señalar que para la maestra lo más importante no es alfabetizar sino abordar aspectos de la cultura y problemas que afectan a la cultura, como la basura; uno de los problemas que ya se empieza a tener no sólo en la escuela sino en la comunidad, en donde aumenta el consumo de productos que tienen envolturas de plástico y qué hacer con ella, Aún hace falta mucho por hacer al respecto.

La práctica de la maestra está vinculada con la cosmovisión de los alumnos cuando aborda los contenidos, no sólo es ver el tema sino lo que esto implica en las concepciones de que se tienen acerca de ello como el cultivo del maíz, de la pizca y del guardado de la semilla, es decir la visión del mundo de la propia comunidad *“Dicha visión del mundo se expresa a través del tratamiento conceptual en torno al cosmos que integra las fuerzas y los seres; la naturaleza humana con sus dos almas, el corazón y la muerte, así como el destino personal, la hora y el “calor”; la naturaleza de otras cosas; la conducta; el pasado y los mitos* (Orneleas, 2005: 49), es decir, concepciones como: Cuándo sembrar, la relación que tiene con las fases de la luna, por qué no pisar el maíz cuando se desgrana , concepciones que muchas veces están en la comunidad y no se aborda en la escuela.

Con base en dicho planteamiento, modelo y práctica docente, la maestra ha hecho el rescate del traje típico de la comunidad, que casi ya no se usaba y ha logrado que las madres de familia vuelvan a confeccionar las faldas propias del grupo y teñirlas con una planta llamada Kë'ën, más sobre todo ha logrado que haya uso, reforzamiento mantenimiento de la lengua ayuujk en los alumnos.

También ha logrado que las niñas y niños puedan describir de forma natural en la lengua ayuujk el proceso que se sigue para teñir la falda de las mujeres y la adquisición del resto de las vestimenta, tanto para las mujeres como para los hombres; las mujeres usan el rodete, collares, falda de manta teñida; hombres: sombrero negro de cuero de chivo, calzón de manta y la camisa y guaraches



**Traje típico de la comunidad. Alumnos de tercer grado de la Escuela Primaria “ Veinte Cerros”, Santa María Mixistlán.**

En este aspecto la maestra para saber más acerca del tema recurre a la entrevista a personas mayores y conocedoras de la comunidad. Además invita a las personas de la comunidad para que participen en el trabajo demostrativo para teñir la ropa con la planta kë'ën.

Por su parte los alumnos han participado en eventos especiales para mostrar el traje de esta comunidad, enriqueciendo al evento con la guelaguetza, es decir, el otorgamiento de tamales frutas, y artefactos de labranza a los presentes. Los alimentos son preparados por las madres de familia y los instrumentos de trabajo como el arado son hechos por los papás de los alumnos.

A la vez la maestra aborda también los contenidos del plan y programa, y en su práctica se observa que el uso oral de la lengua ayuujk es el que predomina en la comunicación con los niños. Al respecto ella afirma que los niños han

participado con su traje en otra comunidad y han narrado con mucha más seguridad en su lengua. Agregó en esta entrevista que:

*Gracias a la participación de los Padres de Familia, mis alumnos han probado tener la capacidad de narrar en su lengua, pues han participado en la radio Jëën Poj, describiendo su traje y en lo que toca a su identidad y cultura, han participado en eventos con su baile y traje y también para mostrar su gastronomía y artefactos que utilizan en la producción como el arado, hecho en miniatura. (Entrevista a la maestra de tercer grado, 7 de enero 2008).*

El hecho de haber participado en este evento para mostrar nuevamente sus trajes (Ver anexo 10), no fue sólo eso, sino que además se publicó en Internet y esto ya se sabe en muchas partes del mundo, ya que cualquier persona tiene acceso a esta página, sin saberlo me encontré con esta sorpresa, y dice así:

*Por ello, autoridades educativas y maestros trabajan en el proyecto de rescate de la vestimenta de Santa María Mixistlán, la cual se ha visto en el olvido como comenta el secretario del Comité de Educación Primaria Bilingüe "20 Cerros", Arnulfo Aldaz González... Aldaz González dijo que salen a las comunidades para que sean reconocidos nuevamente, además, de mostrar que se pueden rescatar elementos culturales que están a punto de enterrarse. (<http://www.oloramitierra.com.mx>)*

Sin embargo, el trabajo de la maestra, muy poco se conoce entre los maestros de la zona escolar, e incluso dentro la misma escuela no se valora lo que ella hace. Esto crea conflictos entre ellos, así mismo a ella le decepciona y teme que su trabajo quede truncado, si el maestro, que le suceda es o tiene diferente enfoque a la de ella y no le de continuidad a lo realizado.



*“Lo que yo hago me gusta, me gusta investigar más... y a los niños también les gusta trabajar así... lo que no me gusta es que lo que hacemos no tenga continuidad y eso hace que los niños se vuelvan rebeldes... Si Porque siento que como trabajamos con mayor movilidad, casi no los tengo mucho tiempo sentados... cuando se van a otro grado superior los tienen sentados y eso les fastidia y dicen los maestros que mis alumnos son muy rebeldes.( Entrevista a la maestra de tercer grado, 22 de enero de 2008).*

La maestra, ha puesto todo su empeño por modificar su práctica, su preocupación es válida, para que todos tomen conciencia de ello hace falta una planeación de la lengua, porque en base a mis observaciones, los docentes si planean pero en forma aislada, pero no hay una cultura de planeación conjunta, planeación en cuanto, qué le corresponde hacer a cada grado en relación a la lengua y a la cultura de la comunidad.

Este sólo es un pequeño ejemplo de la infinidad de actividades que realizan las dos maestras. En otro momento la práctica pedagógica de las dos maestras podría ser objeto de estudio para conocer a mayor profundidad el trabajo que realizan en cuanto a la pedagogía.

#### 4.6 Trabajo cooperativo e interacción en la lengua ayuuk entre iguales.



**Trabajo en equipo de los alumnos de tercer grado.**

En un contexto indígena, una comunidad alejada, una cultura donde no es bien visto que los niñas/os se toquen, se manifiesta en los niños más grandes a partir de cuarto grado, esto tiene que ver con la educación que se da en las familias, las concepciones a cerca de la sexualidad, es decir las mujeres deben mantener distancia.

También se manifiesta en el salón de clases la división del trabajo está muy marcado; las niñas y los niños tienen actividades diferentes; ya que las niñas por un lado ayudan a su mamá en los quehaceres de la casa y los niños van al campo y no se involucran en las tareas de las niñas. Esto también se observa en la realización de las actividades en la escuela, así como en las escenificaciones, donde se manifiesta esta división de trabajo y el apoyo mutuo.

El análisis de los datos muestra también que cuando la maestra afirma que es más fácil formar equipos con las niñas/os más pequeños que con los grandes, nos muestra que el maestro está conciente de que no hay un grupo homogéneo, sino con características distintas, en el que se manifiestan gustos, intereses, edades, sexo y los significados de las acciones; a la vez que en algunas culturas las prácticas de la escuela no son aceptables.

La maestra de tercero tiene un amplio conocimiento del tema y está muy segura de la importancia del trabajo cooperativo, afirma que esta forma de trabajar no debe estar ausente en las aulas, principalmente de las comunidades indígenas, ya que, para ella fomenta la solidaridad, el apoyo, y otros valores relacionadas a la vida cotidiana y recomienda a los maestros de nuevo ingreso trabajar en pequeños grupos.



**Apoyo de la maestra hacia los alumnos.**

Se aprecia también que ella propicia el diálogo entre los alumnos y está pendiente de lo que sucede en los equipos, lo afirma y apoya, lo observa, registra y evalúa

*“Comprender los mecanismos psicológicos que median entre la interacción alumno- alumno y los procesos cognitivos implicados en las tareas de aprendizaje escolar exige como mínimo tres requisitos: observar como evolucionan las pautas interactivas que se establecen entre los participantes, observar cómo evoluciona el proceso de realización de la tarea y, finalmente como se coordinan y se condicionan mutuamente ambos aspectos.”(Coll, 2003: 123).*

Al respecto la maestra menciona en una plática informal que el trabajo en equipo y los productos que salen de él, se pueden evaluar mediante las carpetas de trabajos de los alumnos y el diario de clase. Sin embargo no menciona el nivel de profundidad aunque son analizados para efectuar la evaluación.

No quiero pasar por alto mencionar el trabajo colaborativo que muestran los docentes, alumnos, autoridades padres de familia y toda la comunidad, en un sin fin de actividades que se realizan a nivel escuela y comunidad, una de ellas, el esfuerzo y entrega que dedicaron cada uno de ellos en el evento realizado el 4 al 7 de marzo del 2008 en el encuentro deportivo, cultural y pedagógico, que albergó a más de 500 personas entre alumnos maestros y padres de familia de otras comunidades de la región, proporcionando la alimentación gratuita, para todos ellos mis reconocimientos.

#### 4.7. Desplazamiento lingüístico de la lengua ayuujk por el español en el aula.

En la práctica de la maestra de primero y tercer grado se empieza a dar el desplazamiento lingüístico<sup>35</sup>, no sólo por parte del docente sino también en los alumnos, es decir, que se utilizan préstamos del español en algunas palabras principalmente en las palabras que aparentemente no hay en la lengua ayuujk como por ejemplo al decir maestra (maestrë), los niños dicen que si hay en la lengua y se dice yëk'ixpëjkpa (el que enseña) pero no lo usan en su lenguaje cotidiano.

Si bien es cierto que al interior de la comunidad, se mantiene la lengua ayuujk, pero también, corre riesgo en que poco a poco se empiece a desplazar la lengua ayuujk por el español, como está sucediendo en las comunidades más cercanas a las ciudades, por la creciente migración, por los medios de comunicación, la radio, la televisión, y otros, en un estudio hecho en el Estado de Hidalgo donde con la lengua hñähñu, afirma el autor que es *“El trabajo asalariado fuera de las comunidades, impuesto por la agricultura de autoconsumo insuficiente, produce un número importante de situaciones comunicativas en español que facilita la expansión del idioma nacional en las comunidades...”* (Hamel y Muñoz, 1988, 121). En este caso la salida de los jóvenes a muy temprana edad eso podría causar el desplazamiento y por otro lado la escuela como se muestra en el siguiente cuadro.

---

<sup>35</sup> Desplazamiento lingüístico esto es el uso de rasgos que pertenecen a una lengua mientras se está hablando en otra lengua.

**Cuadro Núm. 2. Diálogo en clase donde se refleja el desplazamiento de la lengua ayuujk.**

Maestra de primer grado	Maestra de tercer grado
<p><b>Aa. Maestra</b> të Gustavo <b>Kyadernë</b> të tokë'tswatnë. (Maestra Gustavo arrancó una hoja de su cuaderno).</p> <p><b>Ma.</b> Miits m'ajts ja'tap jap <b>kuaderno</b> küjxp. (Van a escribir en el cuaderno).</p> <p><b>Ma. A ver</b> Wa'kxy xpëktaktat yëm <b>dibujo</b> (A ver lo van hacer separados los dibujos).</p> <p><b>Ma.</b> Ja'a <b>payaso</b>, küp ajtsën, miisto, mëët ja'a uk jasts ja'a pik <b>patë</b> we'en xapëmnaxtat</p> <p><b>Ma.</b> (Lo quiero con dibujos: payasos, Trompos, gatitos, patitos.)</p> <p><b>Aa.</b> ¿Ajts yëk ukëp ja <b>payasë</b>? (¿Se va a pintar el payaso?)</p>	<p><b>Ma. A ver</b> ¿ ti ku miists m' ajts ka jpxta ku <b>maestra</b> kyajpx? (¿A ver por qué platican cuando la maestra está hablando?)</p> <p><b>Ma.</b> Ti ku miist mka mutota? (¿Por qué no obedecen?)</p> <p><b>Ma. A ver</b> yëk minta <b>mkuaderno</b> ( A ver traigan su cuaderno)</p> <p><b>Ao.</b> ¿Maestra jap <b>sacapuntë</b> xmëëta? (¿Maestra tienes sacapunta?)</p> <p><b>Ma.</b> Ka'a, <b>A ver</b> ¿pën jap <b>sacapunta</b> të ajts mëët? (¿A ver quién tiene una sacapuntas)</p>

Como se puede observar en el cuadro anterior, se usan las dos lenguas, la lengua ayuujk y el español, no es sólo en la escuela sino también en la comunidad en donde también se escucha cuando los señores están jugando en la cancha, en el trabajo, en el discurso religioso, cuando llaman por medio del aparato de sonido, en las reuniones de la escuela.

La palabra a ver (mirar) se podía decir (ats më'ixta), esto implica investigar en la comunidad con las personas mayores de cómo se dicen las palabras que ya no se dicen en la lengua, por ejemplo he escuchado que dicen voy a (Oaxakë), cuando se podría decir voy a (wajkwiiinm).

Una alternativa en la escuela es la separación de lenguas (Meyer, 2000) que cada lengua tenga su espacio y su tiempo para ser materia de aprendizaje. Intentar hablar sin revolver, y sin traducciones instantáneas.

## **4.8. Conclusiones**

Para finalizar presento algunas conclusiones formuladas durante el proceso de la investigación en base a las prácticas lingüísticas de la lengua ayuujk en el aula

### **Relación escuela comunidad.**

El propósito inicial de este trabajo titulado Aportes Didácticos para las Prácticas Lingüísticas en el Aula Ayuujk ha sido el dar cuenta de la realidad lingüística vivida en un contexto específico, es por cuanto no ha sido documentado y valorado desde las aulas ayuujk y el impacto que esto tiene en contextos específicos de los hablantes de la lengua ayuujk para la preservación, desarrollo y fortalecimiento de la propia lengua y cultura, bajo el enfoque de una Educación Bilingüe e Intercultural, "...reconoce y atiende la diversidad cultural y lingüística; promueve el respeto a las diferencias; procura la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional...(DGEI, 1999: 25 ) así como el significado que tiene para los docentes el uso de la lengua ayuujk en la escuela Primaria Bilingüe de Santa María Mixistlán, Mixe, Oax.

A partir de las observaciones la lengua ayuujk representa una lengua de comunicación predominante en la comunidad, que se utiliza en todos los niveles de interacción como lo son: la familia, en la comunidad, en la escuela. También con los pueblos vecinos hablantes de la lengua ayuujk, en los diferentes espacios de socialización e intercambio de bienes y servicios se usa la lengua materna.

Por ello la preocupación y la exigencia de los padres hacia la escuela es que sus hijos aprendan el español tanto hablado como escrito, ya que al término de la secundaria tendrán que salir fuera de su comunidad, sea para estudiar para

trabajar. Lo cual requiere que el joven ya tenga un buen dominio de la segunda lengua el español.

Para no perder el hilo conductor de este trabajo me traslado al capítulo IV: prácticas lingüísticas de la lengua ayuujk, en el aula y al capítulo V: Aportes didácticos para el uso de la lengua ayuuk en el aula. Capítulos que tienen el propósito de mostrar la contrariedad y complejidad de prácticas que van desde la castellanización hasta la valoración de la lengua y la cultura presente en la comunidad. Así como algunos recursos para trabajar la lengua ayuujk en el aula.

### **Prácticas lingüísticas de la lengua ayuujk**

El acercamiento a la escuela y observarla desde adentro ha sido de gran utilidad gracias a que los involucrados cedieron el acceso y las facilidades que me brindaron las autoridades tanto educativas como municipal. Y poder dar cuenta de lo que sucede dentro del aula en relación a las prácticas lingüísticas de los docentes y alumnos.

Durante la permanencia en los seis años de la educación primaria no sólo se adquiere la experiencia en lo formativo o la adquisición de conocimientos sino que experimenta una complejidad de relaciones, actitudes, saberes y prácticas lingüísticas que los sujetos intercambian diariamente en el ámbito escolar y que no solo es por parte del docente sino de los alumnos, autoridades y padres de familia. Esas prácticas lingüísticas y culturales influyen en el contexto escolar, pero que además impactan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el proceso encontré que se han hecho estudios al respecto pero en otras étnias como los que documenta el maestro Ruíz , Arturo (1993) en su tesis de maestría en la étnia zapoteca Sierra Norte y otros estudios hechos en otras regiones del Estado de Oaxaca por los maestros Mena, Patricia, Muñoz Héctor y Arturo Ruíz ( 2000).



Como se sabe primero y segundo grados conforman el primer ciclo escolar se recomienda que se debe iniciar la enseñanza en lengua materna lengua ayuujk ya que *“El uso de la lengua materna en la educación permite que el niño continúe sin interrupción su aprendizaje de la casa a la escuela, dando como resultado un progreso inmediato en la construcción de los conceptos...”* (Coronado, 1978: 72) en su propia lengua y de forma gradual aprender la segunda lengua el español.

Los alumnos se comunican en la lengua ayuujk, se ayudan entre ellos a través de la lengua ayuujk, cuando alguien no entiende las indicaciones de la maestra,

La maestra permite que los alumnos se comuniquen entre ellos en la lengua ayuujk. Sin embargo durante la clase sigue presente el *“... el trabajo individual y el papel del maestro como protagonista del aprendizaje del alumnos...”* (Cassany, Luna, Sanz, 2000: 15) muy pocas veces se refleja el trabajo colaborativo propiciada por la maestra.

La docente hace un esfuerzo porque los alumnos aprendan a leer y a escribir en español; ya que los Padres de Familia, exigen que desde los primeros grados aprendan el español, la escuela considerada como espacio en donde los alumnos tienen la posibilidad de aprender el español como segunda lengua, ya que al término de la secundaria tendrán que salir para incorporarse al campo laboral, muy pocos jóvenes pueden seguir estudiando por sus escasos recursos económicos la mayoría tiende a irse a trabajar. Muchos niños desde la primaria sus expectativas es en ir a trabajar en los Estados Unidos.

Cabe decir que los maestros han tomado conciencia sobre la importancia de permitir a los alumnos que se comuniquen en la lengua ayuujk dentro del salón de clases, hasta donde se observa los niños han dejado de ser castigados por hablar su lengua en el salón de clases; si bien; en ocasiones los maestros tratan de que ellos repitan las palabras usadas en español, con frecuencia se oye al docente corregir al alumno para que repita las palabras con mayor dificultad. El docente

argumenta que esto se debe a la exigencia de los padres de familia, esperan que al término de la educación primaria los alumnos sean capaces de hablar leer y escribir en español.

Del cual retomo como algo positivo en esta práctica lingüística, la anulación de los castigos físicos por el uso de la lengua ayuujk, y donde se permite que el alumno pueda acercarse a dialogar con otros niños en su lengua, esta debería generalizarse en todas las escuelas “ ... *la escuela debería dar la elasticidad necesaria a los alumnos para que fueran capaces de saber expresarse ampliamente en la variedad dialectal ...*” (Cassany, Luna, Sanz, 2000: 23 )

En cuanto al grupo de tercero mi propósito era observar cómo a partir de este grado, es decir el segundo ciclo, se inicia el aprendizaje de la segunda lengua, como lo marcan los lineamientos de la Educación Bilingüe intercultural.

Al respecto encontré que no sucedía así ya que la maestra iniciaba con el aprendizaje en lengua materna, dado que estos niños habían sido alfabetizados en español y, por consiguiente, los temas que habían visto eran en español ante tal situación la maestra recurrió a la actividad extraescolar pidió a los niños que observaran su comunidad, que hablaran de su comunidad a través de estrategias didácticas enfocadas a la comunidad

Dicha maestra da prioridad al uso de la lengua ayuujk en forma oral, quizá sin saberlo esta conservando la cultura oral en la educación formal (Gleich, 2003) trata de hablar en la variante del alumno pero a veces termina por hablar su variante dialectal. En lo que se refiere a en forma escrita se muestra insegura. A veces para abordar los saberes comunitarios y para estar segura de lo que va a decir en la lengua ayuujk durante la clase, recurre a los comités y a padres de familia, así como a personas conocedoras de la comunidad para poder desarrollar su trabajo.

La maestra parte de un plan general que ha construido durante su permanencia en la comunidad basada en su propia experiencia, observaciones y entrevistas hacia la comunidad, mismo que afirma están en constante proceso de desarrollo y mejoramiento. Para mejorar la práctica docente el maestro debe convertirse en investigador no solamente de su propia práctica como lo dice Maldonado, *“Para mejorar su propia práctica docente el maestro debe investigarla convertirse en investigador...”* (2005: 20) no sólo de su práctica sino también de las prácticas de la comunidad donde se encuentra.

En este aspecto la maestra y sus alumnos recurren a la entrevista a las personas mayores y conocedoras de la comunidad, para saber más acerca del tema. Además invita a las personas de la comunidad para que participen el trabajo demostrativo para teñir la ropa con la planta kē'ën. Es este trabajo, los padres de familia han colaborado mostrando su interés por las actividades que se han realizado. Cobrando relevancia el uso de la lengua ayuujk.

De esta práctica de la maestra de tercer grado es de relevancia ya que de ella se puede extraer que se puede trabajar con los contenidos comunitarios, involucrar a los padres de familia, autoridades y a la comunidad. Así mismo que no solamente en horarios de clase se puede trabajar sino que ella nos muestra al igual que otros docentes de la escuela que al trabajo docente se le dedica mayor tiempo de lo establecido.

En base al análisis de las observaciones de estas dos prácticas lingüísticas se detectan estos problemas.

- Desubicación lingüística.
- Tendencia a la imposición de la variante del maestro.
- Inseguridad de algunos docentes para abordar la lengua ayuujk en el aula.

- Resistencia de algunos docentes y padres de familia a la enseñanza de la lengua ayuujk.
- Desconocimiento de necesidades y prácticas lingüísticas de la comunidad.
- Falta de estrategias adecuadas y de materiales didácticos pertinentes.
- Preocupación por ausencia de continuidad en los trabajos de innovación.
- Dilema de los padres de familia y maestros ante uso de la lengua ayuujk en la escuela.
- Desplazamiento de la lengua ayuujk en la escuela y en la comunidad.
- No hay una cultura de planeación de la lengua ayuujk en el equipo docente.

En resumen me encontré que en una misma escuela existen prácticas lingüísticas, prácticas a veces contradictorias y a veces coincidentes; por un lado una práctica que no utiliza habitualmente la lengua ayuujk, por no estar en su área lingüística y no es la única en su caso sino de todos los docentes que trabajan en esta escuela; por otro lado, la práctica lingüística de la maestra de tercer grado recurre a la lengua ayuujk para la instrucción, práctica de alternancia, es decir no hace uso solamente del español sino lo alterna con el uso de la lengua ayuujk, a veces un poco insegura por no ser de la variante dialectal de la comunidad. Esto también se refleja en otros docentes de la misma escuela.

Las prácticas lingüísticas de las dos maestras de ésta escuela primaria nos muestran que hay experiencias aisladas, paradójicas y contradictorias, en donde se esfuerza por llevar a cabo una práctica lingüística a favor de la lengua ayuujk y por otro lado una tendencia a la homogeneización a través de la castellanización; no porque la maestra no reconozca la importancia de la lengua ayuujk en el aula sino porque existen factores como la inseguridad por no estar en su variante lingüística o porque no cuenta con los elementos suficientes para realizar una práctica en pos de la lengua ayuujk. También porque no se tienen los argumentos

suficientes para convencer a los Padres de Familia, ante sus exigencias del uso sólo del español para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En estas dos prácticas me encontré que se sigue haciendo el uso del método directo y el uso de la lengua ayuujk como medio de comunicación entre los alumnos, entre maestro-alumnos y muy poco entre-maestro- maestro.

Por lo que toca a la práctica lingüística y dada la exigencia normativa, la principal preocupación de los docentes es que los alumnos aprendan a leer y a escribir en español. En el caso de la maestra de primer grado, enseñar a leer y a escribir en la lengua ayuujk dice es confundir más a los niños por lo mismo se concreta a enseñar a leer y escribir en español, y si bien dice: que es importante enseñar la lengua indígena, y sólo la usa para explicarle a los niños cuando no entienden algo de lo que ella trata de decirles.

Si bien es cierto que en el plan y programas de estudio para la educación básica se da prioridad al dominio y de la lectura, escritura y la expresión oral en un 45 por ciento del tiempo escolar en los primeros grados (SEP, 1993), con un enfoque comunicativo y funcional, donde no se especifica y de hecho no toma en cuenta la lengua materna de los alumnos. Pero da una apertura a que el docente pueda planear acorde al contexto, necesidades y características de los alumnos.

Por lo anterior es posible hacer una planeación de la lengua ayuujk en la escuela, sin descartar que también los niños tengan que aprender el español como segunda lengua, conforme van ascendiendo a otros grados superiores.

Mi aportación a este campo es mostrar que existen dos prácticas lingüísticas contradictorias en una misma escuela, una que es resultado de las políticas lingüísticas instituidas a lo largo de la historia, consecuencia de ello es la compleja problemática que en muchas ocasiones se han mencionado en foros,

congresos, coloquios problemas que están en las aulas y que están por resolverse.

Mismo que se traducen en tres razones: que creo son las que afectan más de cerca y que no permiten el desarrollo de las lenguas y culturas originarias. Es decir que estas tres razones influyen para efectos que se están viviendo actualmente en la Educación Indígena, caso concreto de Santa María Mixistlán.

*Primera:* la pérdida de la lengua es resultado de las diversas políticas lingüísticas, cuyo efecto vivido a lo largo de varios siglos, se manifiesta el desapego cultural, o las resistencias, no sólo de padres de familia sino también de los maestros.

*Segunda:* La desubicación lingüística de los docentes no sólo de otras lenguas sino de las diversas variantes de la propia lengua induce a los docentes a imponer su variante o en caso de inseguridad no dar atención a otras variantes, como lo puede ser la inseguridad derivada del desconocimiento del alfabeto ayuujk, principalmente entre los que apenas ingresan al servicio.

*Tercera:* Se desconoce las estrategias adecuadas para la enseñanza de la lengua ayuujk, por no existir una formación continua con base en el enfoque de Educación Bilingüe e intercultural.

La práctica de la maestra de tercer grado, proceso del cual empieza a gestarse en las aulas, a raíz de una serie de acciones generadas por los propios maestros y comunidades que trae como resultado una mejor relación entre la escuela-comunidad, la preservación de la lengua y la cultura, además de involucrar a todos los agentes educativos tanto comunitarios como institucionales es una alternativa de hacer frente a los procesos de destrucción a las propias formas de vida de las comunidades, y esto tiene que ver mucho con la formación de los docentes, es decir en las instituciones formadoras tampoco han podido influir lo suficiente para creer en una educación Bilingüe como lo menciona Aldaz:

*“El maestro bilingüe tiene conflictos con el uso de la lengua materna como lengua de instrucción y comunicación escolar. Muchos de ellos dudan y no creen en ellos mismos ni en su lengua, se preguntan si realmente la lengua del alumno es apta para los espacios escolares y para construir el conocimiento”*  
(2003: 44)

La formación y capacitación de los docentes tienen que buscar un repertorio de estrategias, para que los docentes logren cambiar su perspectiva hacia el uso de la lengua materna, contar con un sin fin de herramientas, que puedan utilizar, y así dar una verdadera Educación Bilingüe e intercultural, con fundamentos, objetivos, contenidos, materiales y estrategias pertinentes para tal fin. Por ello algunas jefaturas están buscando otras formas de poder influir en los docentes que ingresan al este campo, y se están dando algunas formas de cómo llevar a cabo una educación bilingüe.

Actualmente existen lingüistas como la Doctora Lois Meyer<sup>36</sup> que está trabajando en la formación profesional de los docentes de nuevo ingreso<sup>37</sup>, poniendo en práctica en algunas escuelas de la CMPIO y comunidades en el Estado, una propuesta que consiste en la separación de lenguas para un bilingüismo equilibrado en la educación bilingüe y el establecimiento del nido<sup>38</sup> de lenguas en algunas comunidades mixtecas de Oaxaca pertenecientes a la CMPIO.

---

<sup>36</sup> Doctora en lingüística aplicada, de EE.UU. que colabora con la CMPIO y otras instituciones, en Oaxaca, en distintos proyectos .

<sup>37</sup> Formación docente de nuevo ingreso a la docencia de julio-2007 a julio-2008, en el que participaron 25 elementos de preescolar, 16 de primaria y 9 de educación inicial. En él asistí en julio de 2008, en la presentación y reflexión de experiencias sobre el trabajo del nido de lenguas y el bilingüismo en el aula.

<sup>38</sup> “Nido de lenguas”, propuesta de trabajo para que las niñas/os ya no hablantes de una lengua originaria.

Es lamentable la muerte de las lenguas, por esta razón no podemos seguir esperando, por ello se hace necesario la planeación de la lengua en la escuela con la comunidad, buscar otras formas, que no se nos vaya de las manos la lengua ayuujk, y otras lenguas, para ella, hago una propuesta de algunos recursos didácticos que se podrían emplear a lo largo del ciclo escolar por los alumnos, maestros Padres de Familia y autoridades, no vista como receta sino como ideas para seguir generando más opciones que favorezcan el aprendizaje no sólo para los hablantes de la lengua ayuujk, sino para los hablantes de otras lenguas originarias.

La presente propuesta de uso de recursos didácticos en torno a la enseñanza, aprendizaje y uso de la lengua ayuujk en el aula, tiene que ver con la adaptación de las técnicas Freinet (en francés) adaptadas al español. La misma puede ser adaptada a cualquiera de las lenguas originarias habladas en el país, pues pretende ser una de tantas alternativas para el uso de material didáctico en el aula.

Además, con ella se pretende mostrar que las lenguas originarias o indígenas pueden en nuestro país escribirse, leerse, hablarse y escucharse, al igual que el español. Se presenta entonces con la esperanza de generar un cambio de actitud en los maestros, los alumnos y de las comunidades, respecto a su cultura y lengua.

Más particularmente por cuanto se requiere atender las lenguas originarias de Oaxaca, y del resto del país, se debe llevar a cabo la concientización de toda la sociedad, acerca del valor que guardan las lenguas y culturas originarias, ya que éstas se aprenden y se enseñan, y por tanto deben recuperar su espacio y estatus perdido en la escuela.



*“Lengua que me da la vida yo se que morirás el día  
que muera el sol” (Gabriel López Chiñas).*

## **CAPÍTULO V**

### **APORTES DE RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL USO DE LA LENGUA AYUUIJK EN EL AULA.**

El hecho de que en la actualidad no existan planes y programas específicos para el estudio de las lenguas indígenas como área de conocimiento, propicia que el uso de su lengua quede restringido al ambiente extraescolar y a los ambientes informales, ya sea dentro de la escuela o de la comunidad, lo mismo que en la formación de los docentes, y respecto a textos específicos en el nivel primaria, modalidad escolarizada de la Educación Intercultural Bilingüe.

Lo anterior se encuentra documentado en trabajos hechos por investigadores entre otros, el maestro Arturo Ruíz, (1993 ), Cassany Daniel, Luna Marta, Sanz Gloria (2000), Gabriela Coronado (1996 ), Héctor Muñoz ( 1997 ), Cummins (2002 ) y otros, lo mismo que el hecho de que niños indígenas que tienen las tasas más altas de fracaso escolar, un alto nivel de reprobación, deserción y el más bajo aprovechamiento escolar, debido a que la lengua de instrucción se da en una lengua ajena, el español, que los alumnos no comprenden, mayormente porque ésta es condición para acceder a nuevos conocimientos debe ser en la propia lengua de los alumnos.

Para superar tales condiciones se hace necesario proporcionar alternativas de actualización específica al maestro, respecto a actitudes y maneras de conceptualizar el uso de la lengua, en este caso el ayuuijk en el aula, y en los procesos de aprendizaje escolar; lo mismo que la elaboración de recursos didácticos para el proceso pedagógico con miras a lograr un aprendizaje más significativo, que lleven a comprender que el niño ayuuijk es capaz de crear y

construir conocimiento como sujeto, en relación primeramente a su cultura, y que lo lleven a comprender que su lengua y cultura son importantes, al igual que en la cultura escolar en que se traducen los planes, programas educativos y los libros de texto.

El currículo formal elaborado para todas las escuelas de educación primaria a nivel nacional, encuentra expresión, legitimación en el plan y programa nacional como instrumento para la actividad pedagógica del docente y funciona través de contenidos y, con actividades curriculares como juegos, tareas, rutinas, interacciones, *“...que cuentan con propósitos, contenido, tecnología (metodología), distribución temporal (orden) y evaluación.* (Egglestón, (1980, 25) Que cualquier docente tiene que llevar a cabo.

La vida de las escuelas es compleja porque no sólo es cumplir con el currículo, sino que existen un sin fin de acciones que ni nosotros como docentes reflexionamos sobre ellas y a veces es tan normal que no estamos tomando en cuenta *“...la realidad siempre incluirá mucho más de lo que se expresa en las declaraciones curriculares;”* (Egglestón, 1980, 27) es decir, el currículum oculto, que aunque no están establecidas en el programa oficialmente son más efectivas para la reproducción, sea para formar o deformar.

En el contexto escolar los alumnos son muy sensibles para percibir los mensajes y prácticas que se transmiten en el aula, más el maestro, *“A veces ni se imagina lo que puede llegar a representar en la vida de un alumno un simple gesto del profesor. Lo que puede valer un gesto aparentemente insignificante como fuerza formadora o como contribución a la formación del educando por sí mismo...”* (Freire, 43). Ejemplo de ello es cuando se hace un gesto al escucharlos hablar en su lengua materna o cuando el alumno pide permiso a cada rato para ir al baño, pues el alumno sabe que ahí tiene que pedir permiso aunque no lo haga en su casa. O, cuando los alumnos saludan cantando en coro ¡Buenos Días Maestro! aunque no se les haya indicado. En fin hay un sin fin de acciones que se

realizan y que son comunes en la escuela. Que nuestras actitudes y formas que asumimos ante tal o cual situación también son formas de enseñar.

Y si bien se tiene un currículo a nivel nacional para la educación básica y hay una apertura de flexibilidad, y esto tiene que ver con los lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe, hay que tomar en cuenta la cultura y la lengua de los educandos, pues esto debe ser la base de dicha educación, lo que en toda práctica educativa no puede pasarse por alto, si bien ello requiere de los esfuerzos de una buena formación de los docentes en servicio y de los formadores de formadores.

Es de esperarse que dicha actualización lleve al maestro a acercarse a la cultura del alumno y que éste llegue a ser el principal mediador entre lo que requiere el sistema educativo nacional y lo que requiere el niño como miembro de una comunidad, es decir, en lugar de ver las expresiones culturales del niño como un obstáculo, asumirlas como algo enriquecedor en el logro de los objetivos planeados. En otras palabras, se requiere que aprenda a dar, tratamiento didáctico a la lengua y a la cultura propia de la comunidad a la que brinda sus servicios.

En este sentido, la pregunta más frecuente que muchos docentes nos hacemos ¿Cómo hacerlo? La presente propuesta ofrece una respuesta, aunque en parte, a este cuestionamiento, ofreciendo algunos recursos didácticos orientados a lograr el desarrollo de la competencia<sup>39</sup> comunicativa del niño en lengua originaria: leer escuchar, escribir y hablar.

---

<sup>39</sup> No se refiere a la competitividad, sino saberes y destrezas básicas para desempeñarse en cualquier situación de la comunicación con los demás.

**PROPUESTA DE TRABAJO**  
**(Taller de actualización de desarrollo lingüístico)**

**PRESENTACIÓN**

Los docentes, padres de familia y personas interesadas a nivel comunidad o docentes pertenecientes a la zona escolar número 102, con cabecera en la comunidad de Tamazulapam, Mixe, Oax., esperan o no que se llegue a valorar, desarrollar y revitalizar la lengua ayuujk, acorde a los lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe.

**PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

La investigación hecha durante el ciclo escolar 2007-2008 en dos grupos de diferentes grados, en la escuela primaria Bilingüe Veinte Cerros de la comunidad de Santa María Mixistlán Municipio de Mixistlán de la Reforma, Mixe, Oaxaca, permitió detectar dos prácticas lingüísticas opuestas: una práctica que busca operar formas de abordar la lengua y la cultura ayuujk y, una que persiste y se resiste al cambio por su efectividad en la castellanización.

El análisis de las observaciones de éstas dos prácticas lingüísticas hizo manifiestos problemas relativos a:

- Desubicación lingüística.
- Tendencia a la imposición de la variante del maestro.
- Inseguridad de algunos docentes para abordar la lengua indígena en el aula.

- Resistencia de algunos docentes y padres de familia a la enseñanza de la lengua ayuujk.
- Desconocimiento de necesidades y prácticas lingüísticas de la comunidad.
- Falta de estrategias adecuadas y de materiales didácticos pertinentes.
- Preocupación por ausencia de continuidad en los trabajos de innovación.
- Dilema de los padres de familia y maestros ante el uso de la lengua ayuujk en la escuela.
- Desplazamiento de la lengua ayuujk en la escuela y en la comunidad.
- No hay una cultura de planeación de la lengua ayuujk en el equipo docente.

## **JUSTIFICACIÓN**

A pesar de que en las leyes y disposiciones de política educativa se documenta una apertura de respeto y el reconocimiento a las diferencias lingüísticas y culturales, en la práctica real se denota falta de conciencia colectiva, tanto a nivel de la escuela y la comunidad, respecto a asumir una posición innovadora frente a los problemas que se viven en la escuela y en la comunidad, en lo que toca a una orientación Bilingüe e Intercultural, es decir, una posición que tienda a hacer de la diferencia lingüística y cultural un recurso enriquecedor, no sólo como derecho de los grupos indígenas sino como una perspectiva que la sociedad en su totalidad debe asumir y apoyar (Hamel, 1998).

Para lograr el cambio de actitudes negativas hacia el uso positivo de la lengua en la escuela indígena y no indígena se hace necesario partir de la comunidad lingüística y cultural del niño para cambiar las actitudes hacia la pérdida de identidad, la negación de la lengua ayuujk, la indiferencia sobre la escritura y su desplazamiento, lo cual puede hacerse a través de propuestas didácticas fundamentadas socio-antropológica y lingüísticamente.

## OBJETIVO GENERAL

- Valorar la importancia del uso de la lengua ayuujk en la práctica docente.
- Aportar algunos recursos didácticos para el uso de la lengua originaria ayuujk en el aula.
- Promover y motivar al participante para que construya, desarrolle y propicie las competencias comunicativas de la lengua ayuujk en forma oral y escrita en su comunidad.

## FUNDAMENTACIÓN

### ***\_Principios antropológicos.***

- Los seres humanos aunque con culturas diversas hemos de asumarnos y reconocernos como seres capaces de vivir y convivir en armonía y respeto.
- La Educación Bilingüe e Intercultural promueve una cultura plural y lingüística, sin imposiciones ni exclusiones.
- La comunalidad<sup>40</sup> es la base de la lengua y cultura indígena.

### ***\_Principios lingüísticos***

- La lengua ayuujk es el medio por el cual nos comunicamos, organizamos, adquirimos conocimientos y conocemos nuestra historia, pasada, presente e incidimos en el futuro.

---

<sup>40</sup> La comunalidad, se refiere al colectivismo indio, ser parte de la comunidad, un sentido de pertenencia real y simbólica ( Maldonado, 2002)

- La lengua ayuujk hablada y escrita es una riqueza cultural importante, por ello la necesidad de su preservación, revitalización y desarrollo.
- Una actitud de aprecio y valor respecto de la lengua hablada y escrita lleva a recuperar el orgullo perdido, y da lugar a una actitud de respeto, hacia otros y otras.
- Sin dejar de lado el desarrollo de las competencias del español como lengua nacional.

### **Principios pedagógicos.**

- La educación constituye una totalidad, para su desarrollo se hace necesario el uso de la lengua y cultura (ayuujk).
- La educación del niño, se desarrolla por ensayo y error, la técnica del tanteo experimental y método natural. (Freinet, 1999).
- El trabajo colaborativo, significativo y constructivo de las comunidades. Influye en el proceso de enseñanza aprendizaje del niño.
- El diálogo es elemento sustancial para la mejor convivencia entre los agentes educativos.
- Los problemas sociales y ambientales afectan a la comunidad y por consecuencia la educación escolar.

### **Acciones pertinentes antes de cualquier intervención lingüística.**

Uno de los primeros problemas que se presenta al docente ayuujk cuando se le asigna un grupo es la conducción y manejo adecuado del mismo; para lograrlo, a veces, se cree que hay que tratar a todos los niños por igual, obviando con ello que existe una diversidad de formas de hablar, comer, y de ser, ya que cada uno de ellos aprende, piensa y actúa diferente, por eso es elemental partir de sus diferencias objetivas, gustos, necesidades y habilidades para la toma de decisiones educativas pertinentes.

*a) Diagnóstico lingüístico*

La toma de cualquier decisión en relación a la intervención pedagógica respecto al papel de la lengua y cultura en el aula requiere la realización de un diagnóstico lingüístico previo, recurriendo a la perspectiva, de la investigación cualitativa, es decir, a la aplicación de la entrevista formal con los familiares de los alumnos, visitas en sus casas, entrevistas informales a personas con quién él se relaciona, así como la observación directa durante las actividades que se llevan a cabo en la escuela, en su casa y en la comunidad.

*b) Registro de datos.*

Tal aplicación permitirá la obtención de una información verídica, la cual no deriva de la simple observación, pues, se requiere participar en ella, registrar las pláticas y conversaciones con los familiares, así como la información que se obtenga de las actividades que realiza el alumno, ya sea en la casa, comunidad y escuela, para ello se requiere:

- Tener una carpeta exclusiva por cada alumno en donde se registre datos relativos a su persona y a las habilidades de uso de la lengua en los diferentes espacios en que se mueve.
- Implementar el diario del alumno.
- Contar con una guía informal de observación para no perderse.
- Elaborar guía de entrevista.

La siguiente ilustración, muestra un ejemplo de un grupo de primer grado sobre su dominio en las competencias lingüísticas, misma que fue capturada fotográficamente después de haber realizado una serie de observaciones y registros. (Véase sólo como un ejemplo, pues hay otros con mayores detalles.)



**DIAGNÓSTICO LINGÜÍSTICO ESCOLAR** (Formato desarrollado y utilizado en la CMPIO, para la captura de datos lingüísticos) <sup>41</sup>

Escuela: Primaria Bilingüe Veinte Cerros Clave: 20DPB0986X Grado: primero  
 Zona Escolar: 102 Comunidad: Santa María Mixistlán Lengua indígena: ayuujk

NOMBRE	ENTIENDE		HABLA		LEE		ESCRIBE		OBSERVS
	L/I	ESP.	L/I	ESP.	L/I	ESP.	L/I	ESP.	
Fidel	3	1	3	1	1	1	1	1	
Gervasio	3	1	3	1	1	1	1	1	
Gedalia	3	1	3	1	1	2	1	2	
Imelda	3	2	3	2	1	2	1	2	
Filomena	3	1	3	1	1	1	1	1	
Rusbell	3	1	3	1	1	1	1	1	
Marcos Antonio	3	1	3	1	1	1	1	1	
Evelia	3	1	3	1	1	1	1	1	
Raquel	1	3	1	3	1	3	1	3	Guadalaja.
Gustavo	3	1	3	1	1	1	1	1	
Abelino	3	1	3	1	1	1	1	1	
Queila Liliana	3	2	3	2	1	2	1	2	
Angel	3	2	3	2	1	2	1	2	
Atilano	2	3	2	3	1	3	1	3	San Mateo
Evergilda	3	2	3	2	1	2	1	2	
Jorge	3	1	3	1	1	1	1	1	
Gisela	3	1	3	1	1	1	1	1	

Claves:  
 0= No habla, no escribe, no entiende y no lee nada  
 1= Habla, escribe, entiende y lee palabras sueltas  
  
 2= Habla, escribe, entiende y lee frases sencillas  
 3= Habla, escribe, entiende y lee con facilidad.

DEL(A) MAESTRO(A)

3 de septiembre de 2008  
 Fecha: \_\_\_\_\_  
 Tomasa Martínez Cruz  
 Lengua que habla el(a) maestro(a) ayuujk  
 NOMBRE Y FIRMA

**- Toma de decisiones**

Con base en el concentrado de las habilidades lingüísticas obtenido de grupo, se ha de observar:

- Cuál es la lengua de comunicación en el grupo.
- Quién lee y escribe en lengua ayuujk.
- Si existe o no una niña o un niño que tengan por lengua materna el español.

<sup>41</sup> Es uno de los cuadros de diagnóstico lingüístico que se ha utilizado en la CMPIO, existen otros con mayor detalle, para obtener datos precisos sobre las habilidades lingüísticas de los alumnos.

- Si hay una niña o un niño bilingüe y en qué lenguas.
- Si es un niño bilingüe, cual de las dos es su lengua materna y cual es su segunda lengua.
- Cuántos de ellos ya saben leer y escribir palabras sueltas en ayuujk
- Cuántos saben leer y escribir con facilidad en español.

Dicha valoración de las habilidades lingüísticas de los alumnos, desde el inicio del ciclo escolar y durante todo el año, permite jerarquizar las actividades que se pretenden realizar durante el ciclo escolar.

A su vez dicha jerarquización / valoración de las habilidades lingüísticas y características del grupo, permite tomar decisiones adecuadas para la construcción y uso de los materiales o recursos didácticos lingüísticos-culturales durante todo el ciclo escolar. Así como tener presente las propias estrategias de aprender de los alumnos, sobre todo los adquiridos en su hogar y en la comunidad, como la observación y el trabajo colectivo.

Por lo demás habría que considerar que el trabajo colaborativo es una herramienta significativa para los niños en la educación escolar, mismo que se adquiere desde el seno familiar y se manifiesta en el aula, lo cual muchas veces es ignorado por el docente. Al caso Vygotsky propone el apoyo de un adulto o alguien más avanzado, destacando que las personas somos capaces de resolver problemas o de efectuar aprendizajes nuevos cuando contamos con la ayuda de otro u otros.

Por lo demás, según Coll, apoyándose en los planteamientos Vygotskyanos, *“... la zona de desarrollo próximo es la diferencia entre el nivel de las tareas realizables con la ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden realizarse con una actividad independiente”* (2003, 124). Este planteamiento

permite la interacción alumno-maestro, alumno-alumno, maestro y alumnos, en donde la lengua materna del alumno cobra relevancia para este proceso.

O, si así se prefiere, puede recurrirse a la formación o integración de pequeños grupos, de los cuales hay una amplia gama de posibilidades sin imponerlos, más agrupándolos de acuerdo a sus avances, y tomando en cuenta las preferencias de los alumnos o las manifestaciones de su cultura.

También en lo que se refiere al logro de los aprendizajes de los contenidos, es recomendable el trabajo en equipo, en cualquiera de las asignaturas; más en este caso han de tomarse en cuenta los tres momentos importantes en la sesión: el trabajo individual, en equipo y grupal. En todo ello la responsabilidad y el respeto son esenciales para el logro de los aprendizajes, mientras la manifestación de las competencias en los trabajos y actividades de los niños sirven al maestro para la evaluación del equipo.

La evaluación entonces no será individual sino de equipo, tal como lo plantea Cesar Coll, cuando dice, que si bien por mucho tiempo se ha visto al alumno como un ser socialmente aislado y como un sujeto que debe descubrir por si solo las propiedades de los objetos, perspectiva de la teoría Piagetana, válida por mucho tiempo y se manifiesta en la práctica de muchos maestros, en la década de los años setentas empieza a ser cuestionada fuertemente, y en su lugar se propone que el alumno descubra las cosas con sus compañeros o iguales, al tiempo que se procura contribuir a enriquecer la socialización y el desarrollo intelectual del ser humano. (Coll, 2003)

Por último, para lograr dicha práctica no puede ser de otra manera, el maestro ha de poseer el dominio de la lengua indígena, tener la habilidad para propiciar el trabajo colaborativo, el cuidando de que los alumnos adquieran responsabilidades y asuman compromisos reales en las actividades planeadas, así como la habilidad de llevar evaluaciones continuas, no sólo a través de exámenes sino con otras

estrategias como el diario del alumno, la carpeta de trabajos, exposiciones, diálogos, conferencias; forma de evaluar que implica que los equipos, y el apoyo que se les brinda son aspectos que ayudarán a que los alumnos realmente aprendan de manera significativa. Por lo demás también ha de procurar fortalecer prácticas colectivas de sus comunidades.

## **ESTRUCTURA DEL TALLER DE ACTUALIZACIÓN (Iniciación)**

### **1. Lingüístico**

<b>MODULO</b>	<b>CONTENIDO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Introducción al trabajo  Lingüístico	Conocimiento del alfabeto ayuujk	Reyes G. Juan Carlos (2005). <i>Aportes al proceso de enseñanza Aprendizaje de la lectura y la escritura de la lengua ayuuk</i> . Cea-iiia. Centro de Estudios ayuuk Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, Oaxaca.

### **2. Material didáctico**

<b>MODULO</b>	<b>CONTENIDO</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA</b>
Elaboración de recursos didácticos	El nombre propio.  Construcción de murales, en relación al contexto.	Majchrzak, Irena (1991) <i>Nombrando el mundo: el encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio</i> . Paidós, México.  FREINET, Celestín. (1999) <i>Técnicas Freinet de la Escuela Moderna</i> . México.

Elaboración de libros	<p>Diagnóstico lingüístico.</p> <p>Elaboración de libros.</p> <p>El texto libre.</p> <p>Uso de libros</p>	<p>MEYER, M. Lois, (1999) <i>Nuestra palabra en nuestras lenguas</i>. (Memoria curso taller), Oaxaca.</p> <p>CMPIO (2001-2003) <i>Tequio Pedagógico: Colaboración Pedagógica en comunidad</i>. Oaxaca.</p> <p>FREINET, Celestín. (2003) <i>El texto libre</i>. Alía, S. A. México.</p>
<p>Otros recursos</p> <p>_ Grafómetro,</p> <p>_ Memoria,</p> <p>_ Lotería,</p> <p>_ Juguetes y</p> <p>_ otros</p>	<p>Elaboración de cada uno de estos recursos en lengua ayuujk.</p> <p>Su uso en base a los conocimientos de la cultura ayuujk.</p>	<p>Recasens, Margarita (1990) <i>Cómo jugar con el lenguaje</i>. CEAC. España</p> <p>PANSZA, Margarita, E. C. PÉREZ y P. MORAN. (1992) <i>Operatividad de la Didáctica</i>. Gernika. México.</p>

### 3. Otros recursos didácticos.

MODULO	CONTENIDO	BIBLIOGRAFIA
Espacios de socialización y desarrollo lingüístico, estrategias y usos.	<p>Asamblea escolar</p> <p>Conferencia escolar.</p> <p>La radio escolar.</p> <p>Correspondencia escolar</p> <p>Bibliotecas</p> <p>Hortaliza escolar</p>	<p>MALDONDO, Benjamín (2005) <i>Desde la Pertenencia al Mundo Comunal. Propuestas de investigación y uso de la experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca.</i> , Cea-uuia. Centro de Estudios ayuuk Universidad Indígena Intercultural Ayuuk. Oaxaca.</p> <p>FREINET, Celestín. 1999) <i>Técnicas Freinet de la Escuela Moderna</i>. Siglo veintiuno. México.</p> <p>FREINET, Celestín. (1970) <i>Los Métodos naturales</i> El aprendizaje de la lengua. Fontaella. España.</p>

## DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LOS MODULOS

### 1. Lingüístico

*Objetivo específico.* Aportar a los docentes y alumnos e interesados elementos y recursos que permitan el cambio de actitud ante el uso de la lengua ayuujk en el

aula, mediante el aprendizaje colaborativo, significativo, bajo los principios de la comunalidad<sup>42</sup>

El alfabeto ayuujk<sup>43</sup> principal instrumento de la lectoescritura ha sufrido cambios importantes a través de su trayectoria de más de 27 años de elaboración por los propios hablantes, proceso del cual se derivan dos prácticas: la de docentes que trabajan con el alfabeto denominado “Los petaqueros”, es decir, los que utilizan ciertas reglas y el uso de las grafías p, t, k y los denominados “Los bodegueros” que son los que utilizan las grafías b, d, g. Para esta propuesta cualquiera de estas dos prácticas hacen la alfabetización en ayuujk, si bien se ha de tener cuidado en no revolver una propuesta con otra.

Propuesta del alfabeto práctico PeTaKa (p, t, k).

Es resultado de un trabajo conjunto de personas hablantes de la lengua ayuujk, que tomaron la iniciativa de generar espacios de reflexión y análisis, misma que ha sido reelaborada y fundamentada por el lingüista Juan Carlos Reyes Gómez. Por su sentido práctico existe un consenso por los propios hablantes y está siendo utilizada en diversas partes de la región, a través de talleres impulsados por organizaciones y las diferentes jefaturas de educación indígena que funcionan en la región.

El Alfabeto ayuujk está conformado por 9 grafías vocales y 14 consonantes, como se representa en el cuadro siguiente, aunque éstas no se usen en todas las variantes dialectales.

---

<sup>42</sup> RENDON, Juan José. (1990) *Folleto La flor Comunal*. Oaxaca.

<sup>43</sup> Este alfabeto se empezó a trabajar desde el año de 1981, con el antropólogo Floriberto Díaz Gómez, Cirilo Cardoso Vargas y Joel Vásquez Gutiérrez, con un asesor externo Leopoldo Valiña

### Vocales y consonantes de la lengua ayuujk

Denominaciones	Grafías	Tamazulápam	Totontepec
Vocales	a, ä, e, ë, i, o, ö, u, ü. <sup>44</sup>	a, ä, e, ë, i, o, , u,	a, ä, e, ë, i, o, ö, u, ü
Consonantes	J, k, m, n, p, t, ts, w, x, y, ,	Son las mismas grafías	Son las mismas grafías
Consonantes raras	, l, r, s	Existen algunas palabras con estas grafías	Existen algunas palabras con estas grafías

De acuerdo al cuadro anterior las vocales del área del Municipio de Tamazulápam Mixe y sus agencias, se caracteriza por tener 7 vocales, en comparación con las que predominan en el municipio de Totontepec y sus agencias.

En la lengua ayuujk existen grafías “raras” como las ha llamado Juan Carlos, y reciben este nombre porque raras veces se presentan en las variantes dialectales y son la l, r, s.

La propuesta de alfabeto de Totontepec representada en el cuadro fue reelaborada y fundamentada por la maestra lingüista Margarita M. Cortés Márquez, misma que varía en el uso de la b, d, g, denominadas por Juan Carlos como alófonos.

Este alfabeto ha sido experimentado en varias escuelas por docentes de la Jefatura de Ayutla, Mixe en donde se han tenido buenos resultados, principalmente en las áreas de Tamazulápam y Cacalotepec, Mixe. Este alfabeto contiene las mismas grafías que el primero sólo que no se dan las mismas reglas para su uso que en la aportación de Juan Carlos Reyes Gómez.

<sup>44</sup> REYES, Juan Carlos. (2005) Aportes al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura de la lengua ayuuk. Centro de Estudios Ayuuk- Universidad Indígena Intercultural, Oaxaca.

Dicho módulo lingüístico consiste en que la escuela propicie el trabajo colaborativo y el diálogo entre maestros, alumnos, autoridades, padres de familia y comunidad para enfrentar la problemática de la desubicación lingüística, la inseguridad, o el desconocimiento de cómo llevar a cabo una educación con base en los lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe, sin caer en la castellanización, la interferencia o en una actitud negativa hacia la lengua indígena, la competencia de una lengua con otra. Para ello se puede programar espacios en que se trabaje con la lengua ayuujk, y en otro tiempo para el trabajo de la lengua en español con contenidos propios de la comunidad acorde al contexto. (Véase anexo 4).

Por tanto si ninguno de los docentes puede asumir esta responsabilidad, puede procurarse alguien que pueda hacerlo, es decir, se puede buscar a algún miembro bilingüe de la comunidad que lo haga. Si bien antes de ello ha de procurarse los siguientes principios:

- a) No imponer la variante dialectal propia, sino que los niños aprendan a escribir, tal cual ellos la hablan.
- b) Favorecer el trabajo colectivo, significativo y constructivo.
- c) Utilizarse un solo alfabeto, dependiendo del dominio que se tenga de las dos propuestas<sup>45</sup> y, si es posible, con consulta previa a la comunidad, debido a que existen personas de la comunidad que empiezan a escribir en la lengua ayuujk.

---

<sup>45</sup> Existen hasta el momento dos propuestas de alfabeto, que se han experimentado en diversas escuelas y talleres de alfabetización. Lo que importa es trabajar con alguna de ellas.



## **Estrategias de trabajo**

- a) Primero.- Hacer un diagnóstico, para conocer la situación lingüística que guardan los alumnos de la escuela en atención, es decir, para detectar cuál es su lengua materna, sea ésta el español o la lengua *ayuujk*.
- b) Segundo.- Detectar a personas que han tenido contacto con el alfabeto y la escritura en la lengua en que se va a trabajar, para obtener su apoyo.
- c) Tercero.- Llevar a cabo una asamblea con Padres de Familia, autoridades, alumnos y maestros en la que se deberá acordar cuándo, dónde y en qué tiempo se realizarán estos módulos.

## **2. Material didáctico.**

*Objetivo específico:* Lograr que los participantes, al tiempo que escriban y lean en ayuujk elaboren diferentes materiales didácticos o recursos para mejorar su comprensión y desarrollo de habilidades lingüísticas.

Para lograr lo anterior es importante convocar a los alumnos, los jóvenes, los padres de familia y otros miembros de la comunidad en su conjunto. Ello tiene como objetivo o finalidad la producción de materiales en la lengua indígena, tales como la elaboración del mural de acontecimientos, campo semántico, libros, grafómetro, memoria, lotería, juguetes y otros.

*Objetivo particular.* Crear, nombrar y jugar con el nombre propio como principio para identificarse con sus compañeros y sus respectivos nombres a través de juegos, utilizando la lengua originaria.

## 1. Mi nombre es primero



Fotográfica tomada en el curso taller de material didáctico en la Licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad- Ajusco, octubre/ 2008.

- Hacer una serie de juegos para conocerse, tanto maestro y alumnos.
- Promover dinámicas, nombrando el nombre de los que integran el grupo, hacer presentaciones a nivel grupal. Ejemplo:

Vaya ëts nxëë Oscar jats yë'ë Urbano yë'ë xyëë  
Yo me llamo Oscar y él se llama Urbano

- Cantar cantos relacionados al nombre propio y el saludo de las manos, ejemplo:

En binas se agarran de la mano, en forma de saludo habitual y cantan.

Oy èts mi nkë'ë paaty (ayuujk)

Gusto en saludarte (español)

Oy èts mi nkë'ë paaty<sup>46</sup>  
Oy èts mi nkë'ë paaty  
Ti mi mxëë.  
Ti mi mxëë.  
Teresa èts nxëë  
Teresa èts nxëë

Gusto en saludarte  
Gusto en saludarte.  
¿Cómo te llamas?  
¿Cómo te llamas?  
Yo me llamo Teresa  
Yo me llamo Teresa

Oy èts mi nkë'ë paaty  
Oy èts mi nkë'ë paaty  
Ti mi mxëë.  
Ti mi mxëë.  
Patricia èts nxëë  
Patricia èts nxëë.

Gusto en saludarte  
Gusto en saludarte.  
¿Cómo te llamas?  
¿Cómo te llamas?  
Yo me llamo Patricia  
Yo me llamo Patricia.

### **\_ Visualización de mi nombre y de mis compañeros del grupo.**

Después que cada participante expresa su nombre y el nombre de sus compañeros, \_el docente debe tener preparadas las tarjetas con los nombres propios de cada uno de los alumnos, \_se las entrega a cada alumno, a la vez que le dice de manera directa ¿Tú te llamas Teresa?, ¿Este es tu nombre?. La entrega de la tarjeta con el nombre debe ser solemne e íntima. (Majchrzak, 1991)

Una vez entregada las tarjetas, se pedirá a los alumnos asistentes que coloquen las tarjetas repartidas en la pared del salón.

Después de varios ejercicios de visualización, se procederá a comparar los nombres largos y cortos, y a preguntar ¿Por qué Teresa es más Largo que Ana? ¿Por qué Teresa es más corto que Guillermina?.

---

<sup>46</sup> El tono del canto es al gusto de cada quien, yo lo adapté con el tono del martinillo.

### **\_ Juego con mi nombre.**

Hacer asociación de las tarjetas de los nombres de los participantes con algo conque se identifiquen, como por ejemplo: algún oficio que les guste. También se pueden hacer dominós de nombres, lo mismo que separar todos los nombres cortos de los largos o hacer una serie de actividades como: el que salten los niños de nombres cortos; se agachen los niños de nombres largos, etc.

### **\_ Conociendo el mundo.**

Posterior a todo una serie de actividades para visualizar y reconocer e identificar el nombre propio y de los demás se procede, con el juego de palabras para nombrar otros objetos que inicien con la misma letra del nombre del niño o niña. Por ejemplo: Se nombran de manera oral nombres que inicien con el mismo sonido como el siguiente ejemplo.

#### **Ejemplo:**

<b>Teresa</b>	<b>Patricia</b>	<b>Karen</b>	<b>Marcos</b>	<b>Oscar</b>	<b>Urbano</b>
<b>tek</b>	<b>Pak</b>	<b>Katsy</b>	<b>Maax</b>	<b>ok</b>	<b>Uk</b>
<b>tex</b>	<b>paan</b>	<b>kak</b>	<b>majkk</b>	<b>on</b>	<b>Uux</b>

Quizás esto no pueda aplicarse en todas las lenguas pero en el caso de la lengua ayuujk esto es posible.

Primero es importante hacer una infinidad de juegos con los nombres y algunos nombres de personas más cercanas al alumno, posterior llegar a la escritura de ellas. Y después de otras palabras como en el cuadro.

Véase el nombre propio como material didáctico, no como una metodología a seguir.

## 2. Murales

*Objetivo particular.* Adquirir competencias lingüísticas básicas de la lengua ayuujk mediante el uso de palabras y frases cortas, con dibujos, principalmente de los elementos que constituyen un espacio, objeto o persona.



**Alumnos de Tierra Caliente, Tamazulapam, Mixe, en la elaboración del mural.**

El mural<sup>47</sup> es un recurso que se puede utilizar como actividad y material didáctico en el aprendizaje de la lengua ayuujk por los alumnos. En este espacio áulico los alumnos trabajan en grupo o en equipos, dependiendo el número de alumnos para plasmar todo lo relacionado con alguna cosa, eventos o experiencia de lo que les rodea, permite un buen inicio de la escritura en su lengua materna.

El mural, debe ser visto como una actividad colectiva y significativa de los niños y adultos para dibujar, pegar, pintar y escribir, su construcción y uso es

---

<sup>47</sup> El mural lo aprendimos a elaborar en el año de 1990-1992, cuando la jefatura nos daba cursos de las técnicas Freinet, como la caricatura, la asamblea escolar, la correspondencia escolar entre otras, técnicas que sirvieron para la enseñanza del español, mismas que considero que son aplicables en la lengua ayuujk y en otras lenguas indígenas.

después de que los alumnos han hecho alguna visita, clase paseo, trabajando cierto acontecimiento o problemas comunitarios. En él se recrea lo observado por ellos de diferentes maneras, empleando materiales de desecho y naturales del medio para su construcción.

### *Secuencia de actividades*

Se organizan en grupo:

PRIMERO: se adquieren y se unen 4 pliegos de papel bond, manila, cartoncillo, estraza o papel kraf.

SEGUNDO: Se traza el margen con dibujos pequeños, permitiendo la libre expresión de los niños en formas y colores. Los niños disfrutaban intensamente los momentos de esta actividad, ya que a la vez que la realizan también dialogan y escriben palabras en su lengua en torno a de lo que están haciendo.

TERCERO: Se logra con dibujos, recortes, flores, hojas, tierra, piedras, palos u otros objetos pequeños o sus representaciones. En él, cada niño dibuja o representa algo de lo observado durante una visita o acontecimiento, lo que permitirá que los alumnos hagan uso de su memoria e imaginación, y dejen constancia de los hechos; sirve a la vez para abordar el campo de la lecto-escritura, historia, ciencias naturales, en la lengua ayuujk , etc. Así mismo sirve para hacer la evaluación del grupo y de cada niño.



**Niños de Tierra Caliente, Tamazulápam Mixe. Ciclo escolar 2004-2005**

CUARTO: Una vez terminado el mural se pegan en él tarjetas elaboradas por los alumnos con los respectivos nombres de los objetos que aparecen en el mural. Después puede ser con frases cortas y largas, hasta llegar a elaborar pequeños textos a nivel grupal e individual.

### **3. Libros.**

*Objetivo particular.* Promover la creación y la adaptación de libros con/para los niños, escritos en lengua ayuuik y en base a la realidad de las comunidades.

Una vez hecho el diagnóstico, sabremos qué tipo de libro necesitamos y en base a ello habrá que decidir.

- \_ ¿En qué lengua será el libro?
- \_ ¿Monolingüe en lengua originaria?
- \_ ¿Monolingüe en español, bilingüe o trilingüe?.
- \_ ¿Hacia quién va dirigido?

- \_ ¿Cuál es el objetivo del libro?
- \_ ¿De qué edad son los alumnos?
- \_ ¿Qué competencias se van a trabajar en el libro?

a) *Metodología:*

- \_ Se elaboran frases completas (no palabras sueltas)
- \_ Determinar que objetivo tiene el texto.
- \_ Elaborar frases repetitivas con el fin de que el niño comprenda el texto.
- \_ Definir qué dibujos deben incluirse en el libro.
- \_ Qué competencias se van a trabajar en el libro.
- \_ Tomar en cuenta la graduación y contenido de acuerdo al grado o personas con quienes estamos trabajando

b) *Formato y tamaño de los materiales*

- \_ Diseñar el formato que debe tener el libro.
- \_ Decidir el volumen del libro.
- \_ Seleccionar materiales de reuso y material natural para las actividades.
- \_ En ello ha de tomarse cuidado no utilizar la lengua originaria como puente para llegar al español, más sí utilizar las narraciones propias de los niños.

**4. El texto libre.**

*Objetivo particular.* Perfeccionar y practicar de forma gradual y continua el texto libre, es decir, aprender a hablar hablando y a escribir escribiendo.



“...es un documento humano que abre pistas infinitas sobre la vida del niño y que no hay que escolarizar bajo ningún concepto, y menos todavía someter a las reglas tradicionales.” (Freinet, 1970: 354)



**Texto de los alumnos de tercer grado de San Marcos Móctum, Totontepec. Mixe**

Sea éste oral o escrito, es espontáneo, sin copias ni represiones es manifestación natural del ser humano a través del tanteo experimental, es decir se aprende a “gatear gateando” y a escribir escribiendo, venciendo obstáculos para ganar seguridad en lo que se quiere lograr (Freinet, 2003). Esta práctica debe ser continua y personal, y solo puede recibir apoyo de sus mismos compañeros o de un adulto.

El texto libre es un elemento importante para la creatividad espontánea, displayarse de manera libre para escribir, leer, y escuchar, e intercambiar con otros sus pensamientos e intereses. Así para entender y comprender la vida misma que a la vez sirve como reforzador de la lengua oral y escrita.

Los textos libres son de utilidad para la corrección ortográfica de forma grupal en los grados superiores.

Los textos libres nos permiten conocer a otros y a nosotros mismos porque en ellos se reflejan sentimientos, opiniones, gustos, tristezas, anhelos. Así como las deficiencias y avances en el mismo proceso de desarrollo de habilidades lingüísticas para la comunicación en lengua ayuujk.

## **5. Grafómetro**

*Objetivo particular.* Construir en equipo el grafómetro para que los alumnos realicen en él diversas actividades como lo son la escritura del nombre de animales, o el nombre de plantas, entre otros.

\_Este grafómetro se construye con cartón y en un principio puede ser con dibujos, y posteriormente sin dibujos.

\_ Los dibujos son elaborados por los mismos alumnos o personas participantes se construye con asociación del dibujo y los nombres. El grafómetro se utiliza para aprender a leer y a escribir en español, que contiene todas las letras del abecedario, en este ejemplo es el nombre completo de los objetos y sus respectivos nombres en la lengua originaria.

## **6. Memoria.**

*Objetivo particular.* Desarrollar la lengua oral y escrita en ayuujk a través de tarjetas con distintos nombres de objetos.

Este juego a través de tarjetas es conocido por muchos docentes desde el nivel de preescolar hasta la primaria, y se encuentra en los expendios de material didáctico. La diferencia consiste es para el fin que se persigue, los textos están escritos en lengua ayuujk.

### **Procedimiento:**

- a) Cortar 20 tarjetas tamaño de 6cm. X 8cm., utilizando papel cople, cartulina, cartoncillo, cartón o material más resistente.

- b) Se elaboran 10 pares de tarjetas, cada par tiene los mismos dibujos, con objetos o personas más cercanas al niño.
- c) Cuando los alumnos hayan reconocido los objetos en las tarjetas, se escribirán los respectivos nombres de los objetos.
- d) Posteriormente se elaboraran otros 10 pares de tarjetas, uno de los pares tendrá el dibujo y el otro solo tendrá el nombre escrito en la lengua originaria.
- e) Por último se elaborarán 10 pares, cada par estará escrito el nombre de algún objeto sin ilustración.

### **Estrategia de juego.**

- a) Se juega en grupos de 4, 5, ó 6, (Recasens, 1990) se colocan las tarjetas sobre la mesa, boca abajo y revueltos.
- b) El juego es por turnos: el primer jugador destapará dos tarjetas si forman pareja se las queda y sigue jugando, pero si no coinciden, las tarjetas las vuelve a colocar boca abajo y sigue otro jugador.
- c) Quien consigue obtener más parejas será el ganador.

También las tarjetas pueden ser elaboradas por los propios niños con palabras en ayuujk, es una actividad para que los alumnos jueguen en equipos y se fortalezca la visualización, la memoria y la lectura y escritura en la lengua originaria.

## **7. Lotería**

*Objetivo particular.* Elaborar un juego de lotería para desarrollar la lengua ayuujk, mediante dibujos de objetos propios de la comunidad.

- Se elaboran con la participación de los niños, y sus propios dibujos y el nombre de los dibujos representados.
- Se utiliza cartón para respaldar las láminas divididas por sectores.

- Los propios alumnos son los que formularán las reglas de juego y las metas a lograr.
- Cada niño tomará su turno para su uso y los demás estarán atentos al proceso de mención de los objetos.
- Se toma en cuenta una de las lenguas que dominan los participantes en este juego, para la rotulación y llamado de las cartas.

## 8. Juegos y juguetes tradicionales.

*Objetivo particular.* Desarrollar la lengua oral y escrita mediante la elaboración y el uso de los juguetes tradicionales.



Alumnos de la Escuela Primaria “Jaime Nuno” de Rancho el Señor Kongkixp, Tamazulápam, Mixe.

- Los juegos y juguetes tradicionales son un recurso importante, permiten que el alumno pueda crearlos al tiempo que puede describirlos en la lengua originaria sobre su proceso de construcción y su uso.
- A través de los juegos y juguetes el alumno manifiesta sus habilidades cognitivas, como sus propias estrategias de juego.
- También propicia que entre los niños elaboren sus propias reglas de juego.
- Permite la participación de los Padres de Familia en la elaboración y el conocimiento que tienen en relación al juguete.

Ejemplo de un juguete elaborado por docentes de la zona escolar número 102 con cabecera en Tamazulápam, Mixe, Oax., denominado:

La Zumbadora, juguete tradicional que se elabora con un pedazo de madera bien labrada o materiales de reuso como corcholatas, botones o plásticos. En donde se inserta un trozo de hilo resistente.

La elaboración de este juguete permite al niño hacer una descripción sobre su elaboración y uso. Su uso le ayuda a conocer las diversas formas geométricas, fortalecer el desarrollo muscular, sensorial y de motricidad, además de desarrollar la ubicación espacial, rítmica y temporal. (ZAYMIX, 1997).

### **3. OTROS RECURSOS DIDÁCTICOS**

#### **1 Asamblea escolar.**

*Objetivo particular.* Promover e incentivar el uso de la lengua a través de la asamblea escolar para desarrollar las competencias lingüísticas: escribir, leer, hablar y escuchar.



**Alumnos de Tierra Caliente, Tamazulápam en Asamblea Escolar 2004-2005**

- Es conceptualizada como máximo órgano de decisión, para que los alumnos se rijan de manera autónoma y conciente. (Freinet, 1982.)
- Esto se realiza con la participación de todos los alumnos, maestros y comités de escuela.
- Los propios participantes deben acordar cada cuando se reunirán, dependiendo de las propias necesidades de los asistentes o de los problemas que se presenten en la escuela.
- Las asambleas deben tener un enfoque cercano a lo que se practica en su comunidad, es decir, tomar como modelo las asambleas comunitarias<sup>48</sup> en donde participan los padres de familia de los alumnos.

---

<sup>48</sup> Véase folleto “La Flor Comunal”, por Juan José Rendón y La Comunalidad de Benjamín Maldonado que contiene el significado de la asamblea comunal.

- Se hace uso de la lengua, como elemento esencial por el cual comunicamos y expresamos nuestros sentimientos, pensamientos, e ideas a las personas con quienes interactuamos.
- Se tomará en cuenta que en las asambleas comunitarias se interactúa a través de la lengua ayuujk, lengua de la comunidad para acordar, reclamar, observar, proponer y principalmente para conducir y definir el destino de las comunidades (Rendón, 2002). Es esta una práctica ancestral que sigue siendo el alma de las comunidades del pueblo ayuujk, y que también lo puede ser de la escuela y el aula.
- La asamblea escolar en la escuela permite a los alumnos poner en práctica actitudes que observan en sus padres y autoridades, actitudes ante determinado problema, así mismo las propias formas de proceder ante algún suceso o hecho. Es un trabajo que los alumnos pueden retomar para manifestar, acordar, proponer ideas, asuntos a través del diálogo y del análisis para una convivencia más adecuada en la escuela, es decir, sin imposiciones ni represiones.
- La asamblea escolar permite la práctica de la lengua oral, la lectura y escritura, es un espacio idóneo para el manejo y conocimiento inicial de documentos, como lo son: las actas de asamblea, oficios, comunicados, reglamentos, recibos, manejo de listas de asistencias, elaboración, y manejo del orden del día dentro del proceso de la asamblea escolar.
- Esta permite que los alumnos investiguen y conozcan más acerca de este elemento importante de la comunalidad y como participar en ella.

## 2. La conferencia escolar.

*Objetivo particular.* Desarrollar la competencia oral y escrita a través de la conferencia, proponiendo y dando a conocer sobre algún tema, acontecimiento o suceso.



**Investigación en la comunidad por los alumnos de tercer grado de Santa María Mixistlán, Mixe, Oax.**

Para esta estrategia de trabajo los alumnos salen a la comunidad a investigar, acerca de algún tema, acontecimiento o actividades propias de la comunidad, lo cual observado y aprendido de forma directa, servirá para que en conferencia se de a conocer sus hallazgos, puntos de vista, o su relación con alguna situación problemática, lograda a través de la entrevista a personas de la comunidad, la observación directa a la naturaleza o la investigación documental. (Freinet, (1982).



La conferencia puede ser de manera oral, escrita o mixta y propicia que el auditorio haga comentarios y preguntas en relación a la exposición del tema o asunto que ha dado a conocer el conferencista

### **3. La radio escolar y video escolar.**

*Objetivo particular.* Desarrollar y fortalecer la expresión oral y escrita en la lengua ayuujk a través de los medios de la comunicación.

- La radio y la televisión escolar es un medio para desarrollar las lenguas originarias, ya que permite fortalecer la comunicación oral, ya sea por anunciar, hacer narraciones y/ o difundir diálogos.
- Este recurso didáctico se puede implementar a nivel escuela, donde los alumnos pueden construir sus guiones de diálogo en la lengua ayuujk y/o en español.
- También favorece desarrollar la competencia de escuchar, una de las competencias que no se ha desarrollado en las aulas, una vez que en la mayoría de los salones, por lo general, los alumnos tienden a no escuchar al docente cuando éste está hablando.



**Alumnos de la Escuela Primaria de Tierra Caliente, Tamazulapam Mixe.**

En las escuelas de la región y principalmente las que abarca la Zona 102 en el nivel de primaria, y principalmente las que están el programa de escuelas de calidad cuentan con equipo de cómputo y enciclomedia recurso complementario al que hay que darle un uso adecuado, tal, que donde no sólo los alumnos pueden recurrir a él, sino toda la comunidad, con temas de interés como la contaminación, la sexualidad, y otros problemas sociales.

#### **4. Correspondencia escolar**

*Objetivo particular.* Lograr que a través de la correspondencia escolar los alumnos desarrollen las competencias lingüísticas: leer, escribir y escuchar.

Promover la correspondencia en la escuela como una actividad permanente permite que los alumnos puedan expresarse de manera escrita y comunicarse con otros de su edad a través de cartas, en la misma escuela y con alumnos de otras escuelas.

La correspondencia escolar permite la difusión de mensajes, recados entre maestros y alumnos de una misma escuela, u otras escuelas, se presta principalmente, para dar a conocer aspectos relacionados con el trabajo escolar, se usa como recurso didáctico con el propósito de que los niños lean, escriban y escuchen de una forma más significativa, lo cual está relacionado con el desarrollo de las competencias lingüísticas.

## 5. Biblioteca escolar. (Rincones de lectura).

*Objetivo particular.* Promover la importancia la importancia y uso de la biblioteca escolar, como espacio para desarrollar la lectura y escritura.



**Biiblioteca escolar de Tierra Caliente, Tamazulápam Mixe, Oax.**

Una de las preocupaciones del maestro es qué hacer con la dotación que reciben del Programa Libros del Rincón de Lectura, dotación de textos que llega año por año a las escuelas primarias generales<sup>49</sup> y Bilingües, que existen en

---

<sup>49</sup> En Oaxaca existen dos modalidades de Primarias: Generales y Bilingües. Las dos se ubican en todo el estado de Oaxaca atienden a niños indígenas y mestizos. sin ninguna distinción en planes de estudio ni libros de texto.

Oaxaca. Estos libros los dota la Secretaría de Educación Pública para que alumnos y maestros los usen en las escuelas. Sin embargo, los libros terminan arrumbados en la dirección de la escuela, el rincón del salón de clases, o en todo caso se dan por extraviados en la supervisión escolar.

Es lugar común que en la mayoría de los casos no se tiene un amplio conocimiento del uso de los libros, además de que no se cuenta con el mobiliario o espacio para ellos, o para poder dar atención a los usuarios. Así, los libros son guardados celosamente dada la exigencia de hacer los constantes reportes del inventario, “en buen estado”, exigidos por la autoridad inmediata.

Frente a esta condición y situación, hace falta en muchas escuelas Bilingües elaborar libros<sup>50</sup> en lengua materna de los alumnos, para superar la simulación de que se sea una escuela Bilingüe, pues, por lo general, sólo se lee y se escribe en español. Por ello, es necesario que los docentes se organicen a nivel escuela, para la elaboración de libros, folletos y carteles en lengua originaria, juntamente con los alumnos.

Es importante advertir que lleva tiempo poder convencer a los padres de familia sobre la importancia del uso de la lengua ayuujk, como lengua de comunicación, instrucción y área de conocimiento, así mismo, de que se necesita de su apoyo para la elaboración de los libros, no solo económico, sino para que aporten los contenidos de los libros, ya que ellos son los mejores conocedores de su cultura.

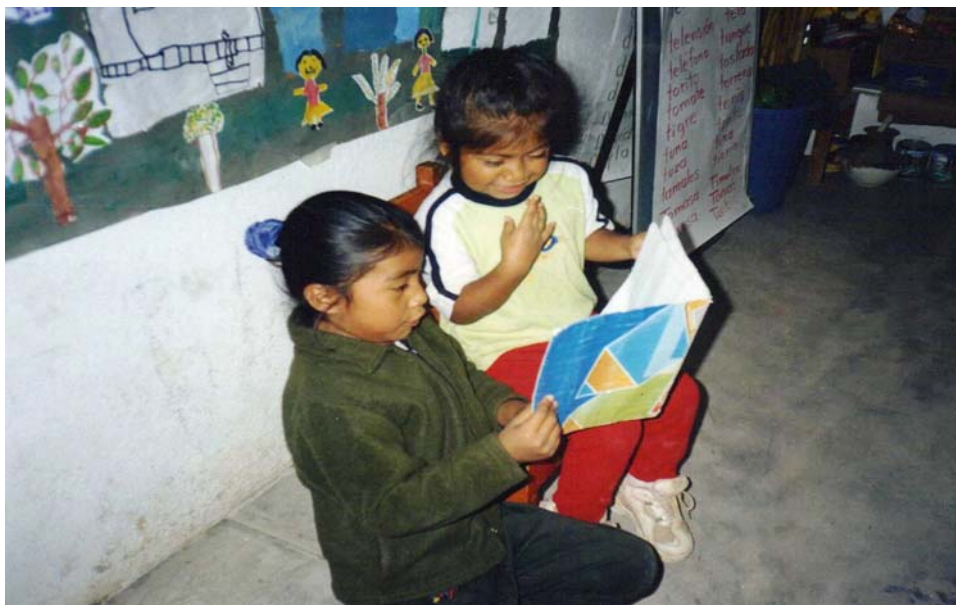
---

<sup>50</sup> El taller Nuestra Palabras en Nuestras Lenguas, impartido por la doctora Lois Meyer. empezamos a elaborar libros, primero entre maestros y después con los alumnos y Padres de Familia.



**Alumnos de tierra Caliente, Tamazulapam, Mixe, interactuando con los libros.**

Se trata de saber y reconocer que la lengua ayuujk puede estar en los libros, que puede ser leída y con ello hacer una serie de actividades en torno a ella, así como mostrar que hay una posibilidad de leer y escribir en la propia lengua, objetivo primordial en el espacio educativo.



**Niñas de Tierra Caliente, Tamazulápan, Mixe, leyendo un libro hecho en lengua ayuujk.**

Para la elaboración de los libros y otros materiales didácticos no es forzoso comprar materiales costosos de papelería, se puede utilizar material de reuso, material desechable que puede servir para decorar, recortar y construir juguetes o artefactos llamativos para los niños, que a la vez puedan servir para abordar algún contenido.

## 6. La hortaliza escolar. (Proyecto productivo)



**Hortaliza de la escuela primaria “Veinte Cerros”**

*Objetivo particular:* Rescatar y preservar el trabajo productivo, como recurso para abordar diversos contenidos en lengua ayuujk en la escuela.

La hortaliza es una de los trabajos agrícolas que se ha perdido en el trabajo docente, pero que es importante rescatarla, con el apoyo de los padres y madres de familia, se puede volver a producir en las escuelas: la parcela escolar, o sea un recurso que sirve para abordar diversos contenidos de diferentes asignaturas como Ciencias Naturales, matemáticas, español y otros.

Este trabajo puede ser dentro o fuera de clase, previa consulta con los padres de familia.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Conde, María Luisa (1997), "Políticas lingüísticas en México de los años cuarenta a la fecha". (pp.91-204) en: Beatriz Garza Cuarón (coord.). *Políticas lingüísticas en México*. Colección la democracia en México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. México.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973), *Teoría y práctica de la Educación Indígena*, SEPSETENTAS. México
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1983), *Lenguas vernáculas, su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*. CIESAS. Casa Chata. México.
- Aldaz Hernández, Isaías (1998), *Matemáticas y etnomatemáticas, cuadernillos para maestros*. Unidad de Proyectos Estratégicos. Oaxaca.
- Aldaz Hernández, Isaías (2003), "Educación Indígena y matemáticas" (pp.43-70). en: *Pasado, presente y futuro de la Educación Indígena (2001: México) Memoria: Foro permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas*. UPN. México.
- Arriaran, Samuel y Beuchot, Mauricio (1999) "Hacia un pluralismo cultural analógico que permita la democracia" (pp.193-209) en: Arriaran, Samuel y Beuchot, Mauricio. *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. Itaca. México.



- Bautista Hernández, Víctor Manuel y Elorza Morales, Roberto (Comp.) (2001), "Ley Estatal de Educación" en: *Ante la Ley, Leyes, reglamentos y decretos educativos vigentes*. (pp. 139-135) IEEPO. Oaxaca.
- BICAP (Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente) (2001), *La voz y palabra del pueblo ayuujk*. UPN, México.
- Bertely Busquets, María (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós. México.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1994), *México profundo. Una civilización negada*. Grijalbo. México.
- Brice Heath, Shirley (1992), *La política del lenguaje en México de la colonia a la nación*. Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para las Artes. INI. México.
- Cassany, Daniel, Luna, Marta. Zanz, Gloria otros (2000), *Enseñar lengua*. Graó, España.
- Castellanos, Javier (199), *Método cultural para la enseñanza del zapoteco*. Unidad Regional de Culturas Populares, Zanhe Xbab Sa, A.C. Oaxaca.
- CMPIO (Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca) (1990) *Educación...?1, Educación, movimiento y cambio* (Revista).Oaxaca.
- \_\_\_\_\_ (1996.), *Educación alternativa*, (Revista) Oaxaca.
- \_\_\_\_\_ (2000) *La CMPIO y El Movimiento Pedagógico*. (Folleto).Oaxaca.
- \_\_\_\_\_ (2001), *Proyecto Tequio Pedagógico 2001-2003: Colaboración Pedagógica*

en Comunidad. Oaxaca.

\_\_\_\_\_ (2006), *Congreso de Educación Indígena alternativa (2004; Oaxaca). Viaje al corazón de la comunidad. Jefatura de zonas de supervisión num. 21. Plan Piloto*, UPN. México.

Coll, Cesar (2003), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós. México.

Coronado de Caballero, Gabriela (1978), *El Bilingüismo y su problemática*. Cuadernos de la Casa Chata. Centro de investigaciones Superiores del INAH. México.

Cummins, Jim (2002), *Lenguaje poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Morata. España.

DGEI (Dirección General de Educación Indígena) (1999), *Lineamientos generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas.*, México

\_\_\_\_\_ (2000-2001), *Marcha de las identidades étnicas por una Educación Intercultural, Movimiento Pedagógico Oaxaqueño*. (Inédito), Oaxaca.

Egglestón, J. (1980) *Sociología del currículum escolar*, Troquel, Buenos Aires.

Elorza Morales, Miguel Ángel (1999) *Modernización o regionalización. Ensayos sobre educación y política educativa en Oaxaca*. Oaxaca.

Freinet, Celestín (1970), *Los métodos naturales. El aprendizaje de la lengua*. Fontaella. España.

\_\_\_\_\_ (1999). *El texto libre*. (2003) Laia. México.

\_\_\_\_\_ (1999). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo veintiuno. México

Freire, Paulo (1997) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. México

García Ortega, Eleazar (2003), "La Escuela Pública y los Pueblos Indios" (pp. 61-70). en: *Pasado, presente y futuro de la educación indígena (2001: México) Memoria: Foro permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas*. UPN. México.

Garza Cuarón, Beatriz (1997), "Las políticas lingüísticas en el mundo de hoy panorama general" (pp. 7-16) en: Beatriz Garza Cuarón (coord.). *Políticas lingüísticas en México*. Colección la democracia en México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. México.

Gleich, Utta Von (2003), "Lenguaje, lenguas y procesos de enseñanza y aprendizaje" (pp.105-117) en: Jung, Ingrid y López, Luis Enrique (comp.) *Abriendo la escuela lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Morata. España.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1992), *El humanismo y la educación en la Nueva España* SEP. Consejo Nacional de Fomento Educativo Ed. El caballito, México.

Guzmán, Ignacio Betancourt (1997), "Las Ideas Sobre las Lenguas Indígenas en el México Virreinal" (pp. 77-92) en: Beatriz Garza Cuarón (Coord.). *Panorama general* en: *Políticas Lingüísticas en México*. Colección la

democracia en México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. México.

Gutiérrez Chong, Natividad (2001), *Mitos nacionales e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado*. Consejo Nacional para las culturas y las Artes, Instituto de Investigaciones Sociales. Plaza de Valdés. México.

Hamel Rainer, Enrique (1998), "Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la Educación Indígena" (pp.106-136) en: *La Educación Indígena Hoy. Inclusión y Diversidad. (Memoria del seminario de educación Indígena septiembre 21-.24)*. IEEPO, Huaxyácac. Oaxaca.

Hamel Rainer, Enrique y Muñoz Cruz, Héctor (1988), "Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: el conflicto lingüístico en las prácticas discursivas y la reflexividad" (pp.101-146) en: Hamel Rainer, Enrique, Lastra de Suárez, Yolanda y otros (Eds) *Sociolingüística Latinoamericana, X congreso mundial de sociología*, UNAM. México.

Hernández Moreno, Jorge. Y Guzmán G, Alba (1982) "Trayectoria y proyección de la Educación Bilingüe y Bicultural en México". (pp. 81-110) en: Scanlón Arlene, Patricia y Lezama Morfin, Juan (Comp.). *Hacia un México Pluricultural. De la castellanización a la Educación Indígena Bilingüe y Bicultural*. México: SEP/ DGI, Porrúa. México.

Hernández, Severo (1982), "Instituto Nacional Indigenista y la Educación Bilingüe y Bicultural" (pp. 61-80) en: Scanlón, Arlene Patricia y Lezama Morfin, Juan (Comp.). *Hacia un México Pluricultural. De la castellanización a la Educación Indígena Bilingüe y Bicultural*. México: SEP/ DGI, Porrúa. México.

- IEEPO (2003-2004), *La Lectura y La Escritura en la Lengua Indígena y Español en las Escuelas Primarias Bilingües. Antología, dirigido a: Maestros frente a grupo y personal de apoyo técnico pedagógico de educación primaria indígena.* Oaxaca.
- INALI (Instituto de Lenguas Indígenas) (2003) *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.* México.
- Julián Caballero, Juan (2003), “La perspectiva de la Educación Indígena en Oaxaca”. (pp.101-132) en: *Pasado, presente y futuro de la Educación Indígena (2001: México) Memoria: Foro permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas.* UPN. México.
- López, Luis Enrique. (1989), *Materiales de apoyo para la formación docente en Educación Bilingüe Intercultural. Lengua 2. UNESCO/OREALC.* Santiago de Chile.
- López, Luis Enrique (1996), “La diversidad lingüística, étnica y cultural latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere” (pp.279-330) en: Muñoz Cruz, Héctor. y Lewin, Pedro. *El significado de la Diversidad Lingüística y Cultural.* UAM-Unidad Iztapalapa, México.
- Loyo, Engracia (1985), *La casa del pueblo y el maestro mexicano* SEP. Consejo Nacional de Fomento Educativo. El Caballito, México.
- Martínez Cruz, Tomasa (1999), *La Etnomatemática como punto de partida para la resolución de problemas aditivos con cantidades discretas en Primer Grado de Primaria en el medio Indígena, (Propuesta Pedagógica LEPMI).* UPN-20-A. Oaxaca.

- Martínez Zendejas, Jorge B. (2000), *La Educación Indígena Bilingüe Bicultural orígenes. Discursos y debates. El proceso de desarrollo Curricular en Educación Indígena. (Tesis) Recuperación de una Experiencia 1984-1989*. UPN, México.
- Martínez Zendejas, Jorge Benjamín (2004). “La desubicación Lingüística y Cultural de maestros Indígenas Bilingües” en: *Revista para maestros, Universidad Pedagógica Nacional*, Vol. 3 núm. 8 primavera 2004. México.
- Majchrzak, Irena (1991), *Nombrando el mundo, Ejercicios de lecto escritura. Alfabetización a partir del nombre propio*. Tabasco.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2005), *Desde la Pertenencia al Mundo Comunal. Propuestas de investigación y uso de la experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca.*, Cea-uia. Centro de Estudios ayuuk Universidad Indígena Intercultural Ayuuk. Oaxaca.
- \_\_\_\_\_ (2002) *Autonomía y Comunalidad India. Enfoques y Propuestas desde Oaxaca*. Centro INAH. Oaxaca.
- Mackey F. William (2006), “Las dimensiones de la política del lenguaje” (pp. 21-58) en: *Los Retos de la Planificación del Lenguaje en el siglo XXI*. UNAM. México.
- Medina Malgarejo, Patricia y Tirzo, Jorje. (2005). *Educación e interculturalidad: Miradas a la diversidad*. UPN. México.
- Mena, Patricia, Muñoz Cruz, Héctor y otros. (2000) *Identidad, Lenguajes y Enseñanza en Escuelas Bilingües Indígenas de Oaxaca*. Oaxaca

- Mena, Patria y Ruíz Arturo (1998), “La formación docente: una de las necesidades prioritarias en el contexto de la educación indígena” (pp.170-182) en: *La Educación Indígena Hoy. Inclusión y Diversidad. (Memoria del seminario de Educación Indígena septiembre 21-.24)*. IEEPO, Huaxyácac. Oaxaca.
- Meyer, M. Lois (2000) “Nuestra Palabra en Nuestras Lenguas” en: *Memoria del Curso Taller (Inédito)*, En la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (Plan Piloto). Oaxaca.
- Meyer, M. Lois (2003), “Unos pensamientos sobre el rol de la formación docente y la capacitación profesional en la reorientación y el fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas” (pp.215- 228) en: *Pasado, presente y futuro de la Educación Indígena (2001: México) Memoria: Foro permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas*. UPN. México.
- Millán Dena, María Guadalupe (2006), “La interculturalidad en: ¿Propuesta posible o utópica? “ (pp. 15-70) en: Nieto, Sotelo y Millan Dena, María Guadalupe. *Educación Interculturalidad y Derechos Humanos. Los Retos del siglo XXI*. UPN. México
- Monroy Huitrón, Guadalupe. (1985) *Política educativa de la Revolución. 1910-1940*, SEP. México.
- Nahamad Sittón, Salomón (1998), “Derechos lingüísticos de los indígenas de México” (pp.2-20) en: *La Educación Indígena Hoy. Inclusión y Diversidad. (Memoria del seminario de educación Indígena septiembre 21-.24)*. IEEPO, Huaxyácac. Oaxaca.
- Nolasco, Margarita (1997), “Educación Bilingüe en Oaxaca: impacto en la participación política de los pueblos indios” (pp.205-216) en: Beatriz

Garza Cuarón (coord.). *Políticas Lingüísticas en México*. Colección la democracia en México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. México.

Oehmichen Bazán, María Cristina. (2003) *Reforma del Estado. Política social e indigenismo en México 1988-1996*. Instituto de Investigaciones Antropológicas. UNAM. México.

Olivé, León (2006) *Interculturalismo y justicia social. Autonomía e identidad cultural en la era de la globalización*. UNAM, México.

Ornelas, Gloria Evangelina (2005), *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. UPN. Porrúa. México

Pansza, Margarita, Pérez, E. C y otros (1992), *Operatividad de la didáctica*. Gernika, México.

Pardo, María Teresa y Acevedo, María Luisa (2001) "Dinámica lingüística en Oaxaca: desplazamiento y resistencia" (pp. 36-46) en: *Cuadernos del Sur*, Revista Semestral de Ciencias Sociales Oaxaca, Año 7 núm. 16. Oaxaca.

Ramírez, Elisa Castañeda (2006), *La Educación Indígena en México*, UNAM. México.

Ramos Villarreal, Miguel (1982), "Trazos indigenistas en la política educativa". (pp.45-80) en: Scanlón Arlene, Patricia. Y Lezama Morfin, Juan (Comp.). *Hacia un México Pluricultural. De la Castellanzación a la Educación Indígena Bilingüe y Bicultural*. México: SEP/ DGI, Porrúa. México.

Recasens, Margarita (1990), *Cómo jugar con el lenguaje*. CEAC. España.



Rendón, Monzón, Juan José (1990), *La flor Comunal*. Oaxaca.

Reyes Gómez, Juan Carlos (2005), *Aportes al proceso de enseñanza Aprendizaje de la lectura y la escritura de la lengua ayuuk Cea-uiaa*. Centro de Estudios ayuuk Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, Oaxaca.

Rockwell, Elsie. (1994) “La etnografía como conocimiento local” (pp.55-72) en: Mario, Beltrán, Delgado, Gabriela y Fardel, Jacobo (Coord.) en *La Etnografía en Educación. Panorama, Prácticas y Problemas*. UNAM, México.

Ruiz López, Arturo (1993), *Educación Indígena. Del discurso a la práctica docente. (Tesis)* Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Instituto de Investigaciones Sociolingüísticas. Oaxaca.

Sarmiento S, Sergio (2001), “El movimiento indio mexicano y la reforma del Estado” (pp. 65-96) en: *Cuadernos del Sur. Ciencias Sociales, Centro*. INAH- Oaxaca CIESAS-Istmo UABJO, Año 7 Núm. 16, Oaxaca.

Secretaria de educación Pública (SEP) (1993), *Artículo Tercero Constitucional y Ley General de Educación*. México.

Siguán, Miguel y Mackey William. (1986) *Educación y Bilingüismo*. XXI/Santillana UNESCO, España.

Stephen A, Wurm, (1997), “Lenguas y Culturas en contacto en el Mundo de Hoy: Panorama General” (pp.19-38) en: Beatriz Garza Cuarón (Coord.). *Políticas Lingüísticas en México*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. México.

Tirzo Gómez, Jorge (2005), "Aprender y Enseñar la Diversidad Sociocultural en México" (pp.16-35) en: Jorge Tirzo Gómez (Coord) *Educación e interculturalidad: mirada a la diversidad*, UPN. México.

Ve'e Tu'un Savi (2007), *Academia de la lengua mixteca bases para la escritura de tu'un savi*. Colección diálogos, serie Grifos. Oaxaca.

Wichmann, Soren (1991), *the relationship between the Mixe- Zoquean language of México*. Tesis de maestría. No publicada. Universidad de Openhagen,

Willis, Paul (1981) "Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción" (pp. 431-461) en: Velasco, H. García, F. J., Díaz de Rada, A. (1993). *Lecturas de Antropología para Educadores. El ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar*. Trotta. Madrid.

Woods, Peter (1998) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Temas de educación, Paidós. Barcelona.

ZAYMIX...No.1 (1997) *Juegos y Juguetes Tradicionales. Zona Escolar 9,10, 11 y 15 de la Sierra Norte*. (Folleto) Oaxaca.

Klaus Zimmermann. (1999) *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos de ecología lingüística*. Frankfurt am Main. Alemania.

## FUENTES ELECTRÓNICAS

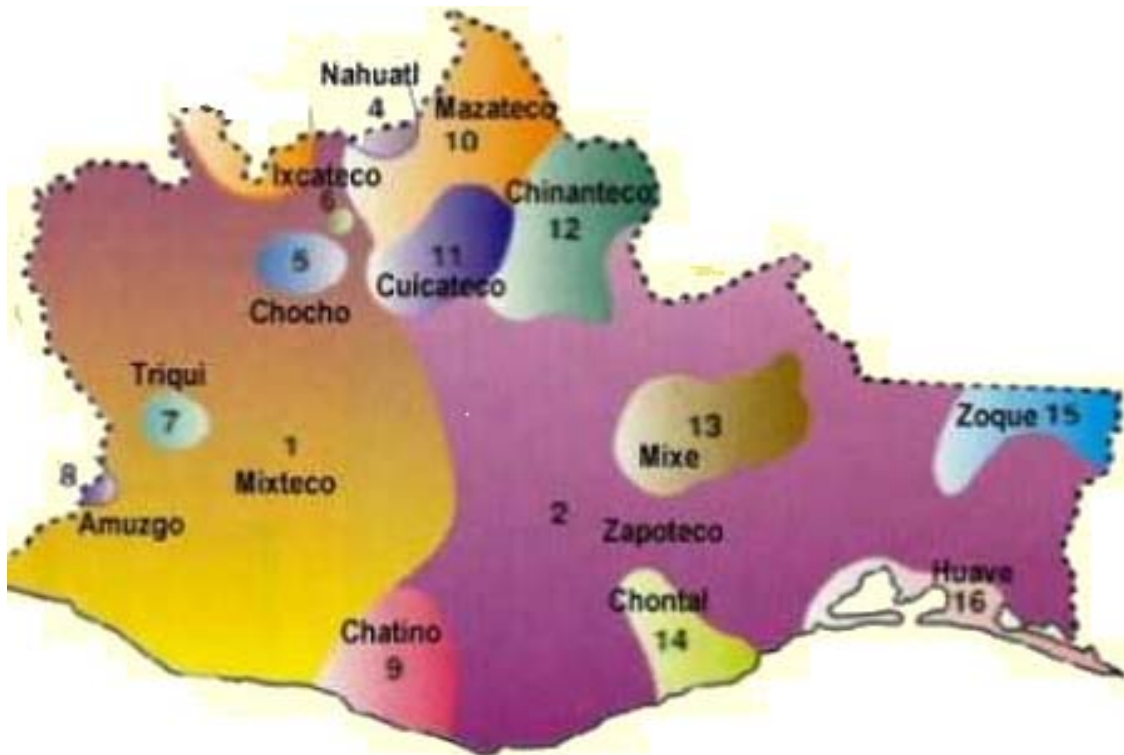
- EDUCARED. El Ixcateco en peligro de extinción. Obtenido el 12 de septiembre de 2008.  
[www.educared.net/primerasnoticias/hemero/2008/junio/cult/lengua/print.pdf](http://www.educared.net/primerasnoticias/hemero/2008/junio/cult/lengua/print.pdf)
- INALI. Catalogo de lengua. Obtenido el 16 de octubre de 2008  
<http://www.inali.gob.mx/catalogo>
- Instituto de Investigaciones jurídicas. Obtenido el 20 de septiembre de 2008  
<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm>
- Ley de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, obtenida el 25 de septiembre de 2008.  
<http://www.inali.gob.mx/pdf/ley-GDLPI.pdf>
- Pijy Gutiérrez, (2007) Santa María Mixistlán. Obtenido el 25 de septiembre de 2008.  
<http://www.oloramitierra.com.mx>
- Reyes Gómez, Laureano, Pueblos Indígenas de México. MIXES/ Ayuujk Jä'äy. Obtenido el 13 de octubre 2008.  
<http://www.cdi.gob.mx/ini/monografias/mixes.html>

# ANEXOS

- 1.- Mapa de Oaxaca por áreas lingüísticas.
- 2.- Mapa del territorio ayuujk.
- 3.- Mapa de la comunidad de Santa María Mixistlán
- 4.- Mapa de contenido temático
- 5.- Carretera de la comunidad de Santa María Mixistlán.
- 6.- Contexto comunitario.
- 7.- Personal docente de la Escuela Primaria
- 8.- Niñas/os de la Escuela Primaria “Veinte Cerros”
- 9.- Escuela Primaria de la comunidad de Santa María Mixistlán.
- 10.- Traje típico de la de la de Santa Mixistlán.
- 11.- El maíz de Santa María Mixistlán.
- 12.- La artesanía presente en la escuela.
- 12.- Banda de música de la comunidad de Santa María Mixistlán.

## ANEXO 1

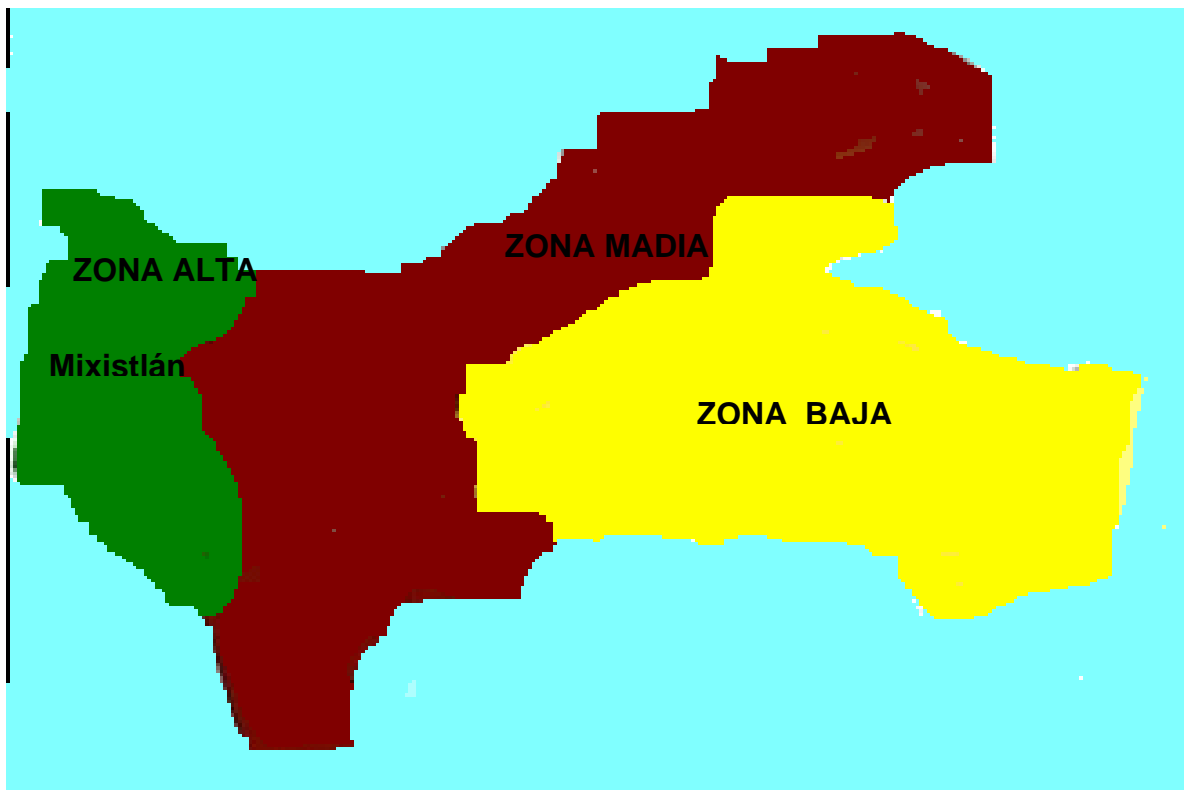
### MAPA DE OAXACA POR ÁREAS LINGÜÍSTICAS



Retomado en Internet imágenes, mapas de Oaxaca. Con modificaciones personales.

## ANEXO 2

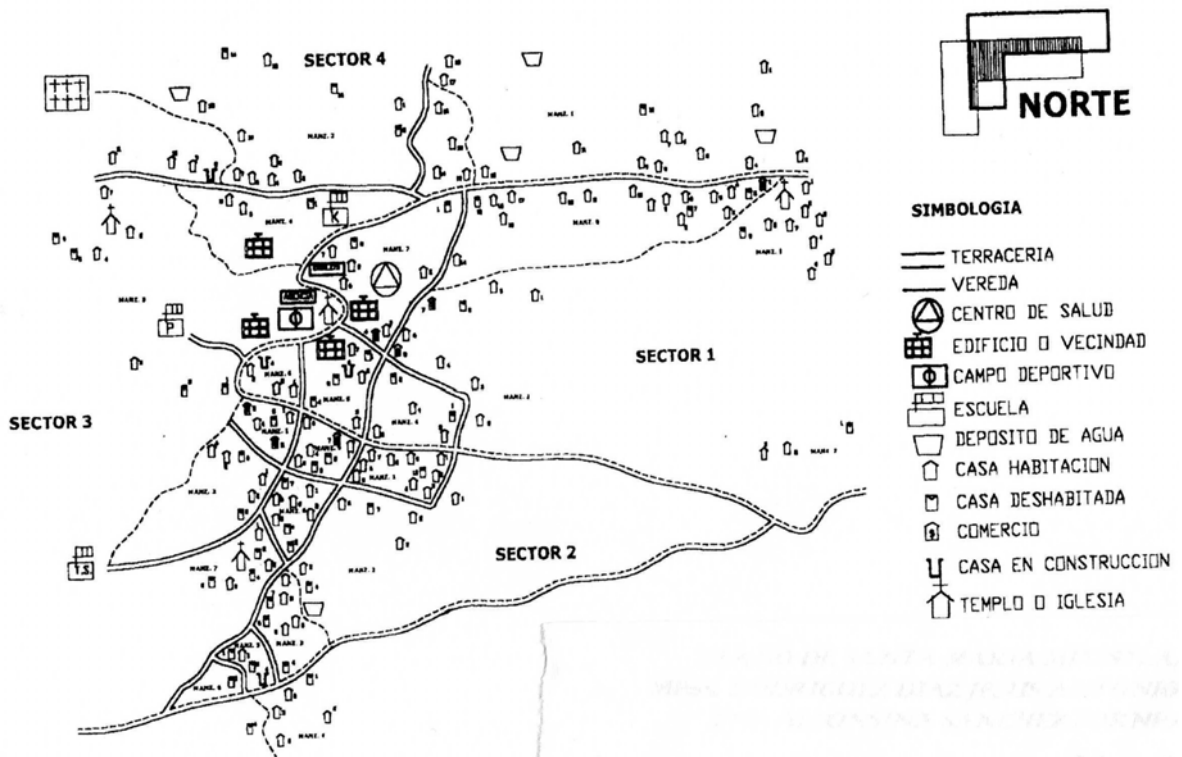
### MAPA DEL TERRITORIO AYUUJK



Retomado en Internet imágenes, mapas de Oaxaca. Con modificaciones personales.

### ANEXO 3

## MAPA DE LA COMUNIDAD DE SANTA MARÍA MIXISTLÁN, MUNICIPIO DE MIXISTLÁN DE LA REFORMA MIXE, OAX.



Plano dividido por sectores. Proporcionado por el Centro de Salud de la comunidad, elaborado por Rodríguez Díaz Jesús Antonio y Alfonsina Sánchez Bornios

## ANEXO 4

### PLAN ANUAL

COMUNIDAD: San Francisco Jayacaxtepec, Totontepec, Villa de Morelos Mixe, Oaxaca.

ASIGNATURA: Matemáticas, GRADO: primero, GRUPO: único,

EJE TEMATICO: Los números, sus relaciones y sus operaciones.

CONTENIDO: Planteamiento y resolución de problemas aditivos con cantidades discretas.

PROPOSITOS: Utilizar la etnomatemática como instrumento para reconocer, plantear y resolver problemas aditivos con cantidades discretas.

MESES	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.	ENERO	FEB.	MARZO
UNIDADES DIDACTICAS	LOS ALIMENTOS	LOS ANIMALES	LOS ALTARES	LA PIZCA	LA COMPRA Y VENTA	EL RANCHO	EL ROZO
TEMA	Elaboración de tortillas	Representación de los animales domésticos	Los altares	Pizca del maíz	La compra de productos básicos	Elaboración de panela	Roza y quema
TEMA	El corte de frutas	Representación de los animales salvajes	Colocación de flores y alimentos	Pizca del café	La venta del café	El trapiche y el bagazo de caña	Herramientas para rozar

Plan retomado de la tesis de matemáticas de la licenciatura, de Martínez Cruz, Tomasa (1997)



## ANEXO 5

### LA CARRETERA DE LA COMUNIDAD DE SANTA MARÍA MIXISTLÁN



Fotografía tomada desde la escuela

## ANEXO 6

### CONTEXTO COMUNITARIO



Fotografía tomadas durante el ciclo escolar 2007-2008

ANEXO 7

**PERSONAL DOCENTE DE LA ESCUELA PRIMARIA VEINTE  
CERROS DE SANTA MARÍA MIXISTLAN.**



Fotografía tomada en noviembre 2007.

## ANEXO 8

### ALUMNOS DE LA ESCUELA PRIMARIA VEINTE CERROS DE SANTA MARÍA MIXISTLÁN.



Ciclo escolar 2008-2009

## ANEXO 9

### LA ESCUELA PRIMARIA DE LA COMUNIDAD DE SANTA MARÍA MIXISTLÁN.



**Escuela Primaria Bilingüe "Veinte Cerros"**

ANEXO 10

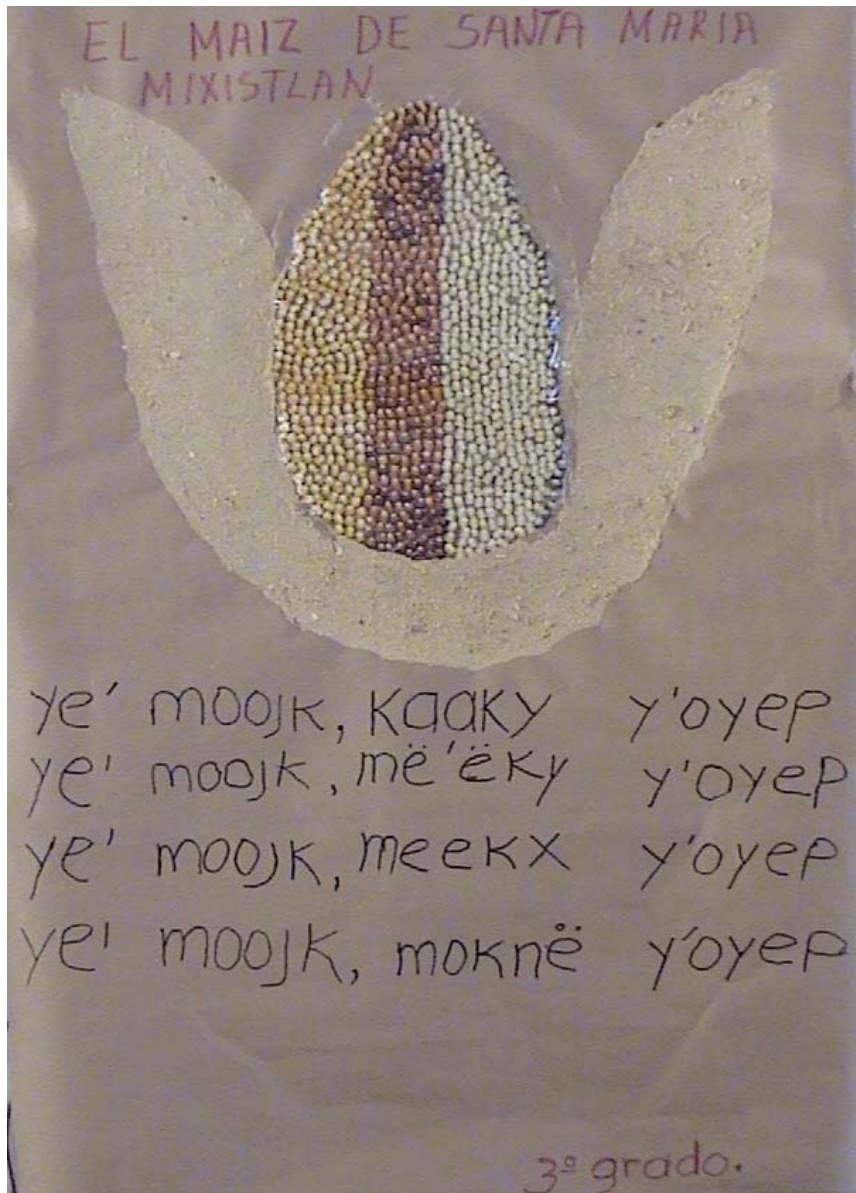
**TRAJE TÍPICO DE LA COMUNIDAD DE SANTA MARÍA MIXISTLÁN.**



Fotografía tomada por la Profra. Caritita Vargas Orozco

ANEXO 11

**EL MAÍZ DE SANTA MARÍA MIXISTLÁN**



Trabajo elaborado por los alumnos de tercer grado.

ANEXO 12

**LA ARTESANÍA PRESENTE EN LA ESCUELA.**



**Artesanía típica de la comunidad**



ANEXO 13

**MÚSICOS DE LA COMUNIDAD DE SANTA MARÍA MIXISTLÁN**



Fotografía tomada el 6 de marzo de 2008