

01025  
47



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA



PROPUESTA DE LECTOESCRITURA EN LENGUA MATERNA,  
PARA COMUNIDADES DEL MUNICIPIO AUTONOMO  
SAN PEDRO POLHO.  
(ESTUDIO REALIZADO EN LOS ALTOS DE CHIAPAS CON COMUNIDADES  
TZOTZILES DESPLAZADAS. 1998 - 2002)

FACULTAD DE FILOSOFIA  
Y LETRAS



COLEGIO DE PEDAGOGIA

## T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA

PRESENTA:

Alicia Guerrero Cervantes



ASESORA: MTRA. CLARA ISABEL CARPY NAVARRO

MEXICO, D. F. 2003



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## DESPERTARON

*Se cansaron de la opresión  
se cansaron de la explotación por los ladinos  
por eso ya somos diferentes  
y nos acordamos de los héroes  
que murieron en la represión*

*Si eres indígena  
es un delito  
si eres kaxlan no habrá problemas.  
¿A dónde iremos entonces  
si no somos tomados en cuenta?*

*Dónde escondernos  
si nuestros cerros sagrados están profanados  
nuestros ríos manchados  
nuestras montañas destruidas.  
Hay un motivo  
y hay una razón de este alboroto  
por tanta enfermedad  
en cada territorio  
y en cada pueblo.  
Por eso hay sangre  
y hubo una decisión.*

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: GUERRERO  
CERVANTES ALICIA

FECHA: 22 DE ABRIL DEL 2003

FIRMA: Alicia C.

## ILIKIK

*Jilubik ta utz'inel  
jilubik ta elk'anel yu'un le jkaxlanetike,  
ja' yu'un tana chijelotik xa  
ta j'tajtik ta na'el le yak'o xch'i'ch'elik  
tzkoj le utz'intajele.*

*Me jbatz'i vinikote  
yu'un la mililal ta jyialel,  
me jkaxlanote mu la ja'uk mililal:  
¿Bu van chijbat chkal cha'a  
me mu xij'at ta muk'e?*

*Bu xa chbat jnak'batike,  
vitzetike mu'yuk xa ich'bil xch'ulel,  
ukumetike, naka ixtalanbil xa,  
te'ak'etike, lajebal yu'unik le jkaxlanetike.  
Oy van smsj k'usi tzkoj le k'ope,  
yu'un van ep chamel  
ta jujun osil,  
ta jujun jteklum.  
ja' van yu'un ilikik ta milbajil,  
ja van yu'un te no k'alal tana.*

Alberto Gómez Pérez poeta tzotzil

A mis padres Heriberto y Teresa quiénes me han brindado su apoyo, amor y comprensión. Sembrando en mí la necesidad de compartir, aprender y *aprehender* de tod@s nosotr@s.

A mis familiares, amig@s y compañer@s que han acompañado el transcurso de mi formación profesional, así como en las distintas travesías de mi vida.

A la maestra Clara Isabel Carpy Navarro por su tiempo, dedicación y dirección en este trabajo de tesis.

*A los bats'i viniketik ( hombres y mujeres verdader@s)*

del Municipio Autónomo en Resistencia de San Pedro Polhó, Chiapas. De quienes aprendí que para lograr un mundo más justo e igualitario, tenemos que luchar para conseguirlo y que lo más importante de un ser humano en momentos adversos, es la dignidad y la resistencia..

A l@s niñ@s, promotor@s de educación y a tod@s aquell@s que hicieron posible la realización de esta propuesta de lectoescritura. Agradezco a Miguel Hernández Díaz, por su apoyo en la revisión de la estructura gramatical del tzotzil.

# Índice

|  |           |
|--|-----------|
| Introducción-----  | 7         |
| <b>Capítulo I</b>  |           |
| <b>Características generales de la comunidad de San Pedro Polhó,<br/>Chiapas (Municipio Autónomo en Resistencia) -----</b> | <b>13</b> |
| Ubicación geográfica -----   | 14        |
| Formación del municipio de Polhó-----  | 15        |
| Población -----  | 16        |
| Descripción de los campamentos -----   | 18        |
| Estructura social -----  | 20        |
| Formación de comités -----   | 22        |
| Condiciones de vida -----  | 25        |
| Indumentaria -----   | 29        |
| <b>Capítulo II</b>   |           |
| <b>Importancia de la lengua materna-----</b>   | <b>31</b> |
| La función social y comunicativa de la lengua -----  | 32        |
| Función de la lengua materna -----   | 34        |
| Las lenguas indígenas hasta nuestros días -----  | 39        |

### Capítulo III

|  |    |
|--|----|
| Estructura lingüística del tzotzil -----   | 55 |
| Alfabeto -----                             | 61 |
| La estructura gramatical del tzotzil ----- | 64 |

### Capítulo IV

|   |    |
|---|----|
| Características generales de algunos métodos y sus implicaciones<br>en el proceso de lectoescritura ----- | 81 |
| Breves características generales de algunos métodos<br>sobre lectoescritura -----                         | 82 |
| Proceso de aprendizaje en niños indígenas -----   | 88 |
| Enseñar no es transferir conocimientos -----  | 92 |

### Capítulo V

|   |     |
|---|-----|
| Propuesta de lectoescritura en lengua tzotzil -----   | 95  |
| ¿Quiénes participamos en esta propuesta? -----  | 96  |
| Tipo de investigación -----   | 96  |
| Propuesta sobre lectoescritura -----  | 101 |
| La función del - la promotor@ -----   | 129 |
| Relación de la propuesta de lecto - escritura con la<br>propuesta curricular hacia una educación alternativa- ----- | 132 |
| Ejemplo del primer bloque de consonantes-----   | 135 |
| Conclusiones -----  | 151 |
| Bibliografía -----  | 157 |
| Anexo -----   | 163 |

# INTRODUCCIÓN

A petición de las autoridades del Municipio Autónomo de Polhó, que demandaban a la Sociedad Civil, atención educativa para su población (desplazada en su mayoría), se constituye el proyecto Ta Spol Be (abriendo camino). Meses después llegamos a Polhó, un grupo de nueve voluntarios en mayo de 1998, con el propósito de capacitar (durante un año, período que se ha ido prolongando) a promotores indígenas, quienes atenderían la necesidad en educación de las comunidades desplazadas.

Nuestro arribo a la comunidad, ocurrió en momentos de intensa tensión ya que se había iniciado el desmantelamiento de los Municipios Autónomos, por los gobiernos federal y estatal. En esas condiciones, que no son las óptimas, para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, nace esta propuesta como respuesta a los obstáculos y las enormes dificultades que se nos han ido presentando en estos cinco años.

En 1998 se trabajó con l@s promotor@s en talleres que tuvieron como objetivo, conocer las expectativas que éstos tenían de la educación: ¿Cómo tendría que ser ésta educación?, ¿cómo tendrían que ser ell@s como maestr@s?, ¿qué contenidos se tendrían que impartir? ¿qué lengua se hablaría en clase?, entre otras cuestiones. De enero del 99 y hasta agosto del 2000, se gestó la metodología para elaborar una propuesta de lectoescritura en tzotzil. Desde principios del 2000 se ha puesto en práctica y se ha enriquecido y/o corregido, con la participación de promotores y niñ@s quienes, en última instancia decidirán su pertinencia. Por lo pronto con esta tesis concluye una etapa, en la construcción de una educación participativa que aspira a ser autónoma y liberadora.

En el primer capítulo se describirá un poco las condiciones generales del Nuevo Municipio Autónomo en Rebelde de San Pedro Polhó, Chiapas. ¿Dónde se encuentra ubicado?, ¿quiénes lo conforman y en qué condiciones?, ¿cuál es su estructura social? También se comentarán sus costumbres, tradiciones e indumentaria.

En el capítulo dos, se hace mención de la importancia de la lengua materna, la función social y comunicativa, y se abordará brevemente la función de las lenguas indígenas hasta nuestros días.

En este capítulo, se especificará cómo, desde la época de la conquista en México, como en otros pueblos dominados, se ha tratado de imponer la cultura, la religión y la *lengua* de la cultura dominante, identidad que ha sobrevivido en muchas comunidades de nuestro país, pese a los intentos de bilingüismo, de desplazamiento o de asimilación que por siglos han padecido los pueblos originarios.

La práctica educativa en nuestro país fue y sigue siendo en varios espacios la castellanización,<sup>1</sup> lo que ha traído como consecuencia la reducción de los espacios de uso y de desplazamiento de las lenguas indígenas, al grado de que muchas de ellas están en la actualidad en peligro de extinción.

Los descendientes de los pueblos originarios, como lo muestra la historia, han perdido en algunos casos su cultura, historia, arte, *idiomas*, sistemas normativos, medicina, religión etc., y, en otros, han mantenido formas de continuidad o diferencia cultural; no obstante la dependencia en que hayan estado respecto de otros grupos y aún cuando se les despojó de todo, o parte de su territorio.

---

<sup>1</sup> Desde el siglo XVI se utiliza la palabra castilla como sinónimo de la palabra español.

En el caso de los pueblos de los Altos de Chiapas (tzotziles y tzeltales) que mantuvieron una continuidad o diferencia cultural en buena parte de sus prácticas sociales, puede afirmarse que conservan su identidad como descendientes de los mayas, aun cuando sea acomodándola a las circunstancias en que han tenido que vivir. Subsistiendo a veces en zonas de refugio y en situaciones muy precarias, su diferencia cultural respecto de los otros grupos, se manifiesta en su visión del mundo, tradiciones, valores morales, preservación de la propia lengua, organización familiar y social, forma de gobierno, sistemas normativos, relación con la tierra, empleo de técnicas tradicionales, entre otras.

Durante siglos los descendientes de estos pueblos han padecido olvido, abandono, marginación y explotación de sus comunidades por parte de grupos hegemónicos sean éstos conquistadores, criollos o mestizos. Ello ha originado levantamientos que fueron sofocados a sangre y fuego. Después de la Independencia, los indígenas han sido considerados en no pocas ocasiones como un obstáculo para la modernización e integración del país. Han sido objeto de distintas políticas con el intención de *mexicanizarlos*, es decir *asimilarlos y aculturarlos*. Los gobiernos pos revolucionarios dieron atención especial al problema indígena mediante la educación, cuyo primer objetivo era la *incorporación* de l@s niñ@s a la vida nacional mediante el cambio cultural.

El primer paso en este proceso era la alfabetización, que se hacía exclusivamente en lengua nacional (español),\* los escasos resultados y estudios efectuados en otros países con minorías lingüísticas han demostrado el fracaso de este tipo de práctica. Posteriormente, la política educativa se reformó y actualmente existen libros de texto gratuito en casi todas las lenguas indígenas que se hablan en México. Sin embargo, éstos no consideran las diferencias culturales que se presentan

---

\* Castellano, que es como lo nombran los pueblos indígenas.

en un mismo grupo, se estandarizan las costumbres, formas de vida y de hablar de grupos indígenas.

No obstante, los objetivos de la política indigenista en materia de educación, han sido cuestionados como nunca antes a raíz del levantamiento zapatista en 1994 y quedaron asentados en los acuerdos de San Andrés, donde se señala que los programas educativos deben ser elaborados en consulta con los pueblos indígenas, donde se recojan los contenidos regionales que reflejen su herencia cultural.

En este sentido, en el capítulo tres, se analiza la importancia que tiene la lengua materna, se conocerá de manera mínima la estructura lingüística del tzotzil, su alfabeto, y su estructura gramatical, con la finalidad de reflexionar sobre las diferencias estructurales entre el castellano y el tzotzil (bats'i k'op), para entender la propuesta de lecto escritura que se presenta en el capítulo cinco.

Para tal efecto, en el capítulo cuarto, se abordan las características generales de algunos métodos de lecto escritura y sus implicaciones en el proceso de aprendizaje. El propósito de este análisis, no radica en lograr una apreciación de cuál es el mejor, sino solamente ofrecer una visión general de ellos y algunas consideraciones al respecto.

Ante este escenario, en el capítulo cinco, se presenta la propuesta de lectoescritura en lengua tzotzil, elaborada conjuntamente con l@s promotor@s de educación y l@s niñ@s. Incorpora los conocimientos didácticos y pedagógicos, "aprender escuchando", "aprender haciendo" "aprender siendo", de la tradición oral, cuya función es florecer la transmisión de saberes y conocimientos colectivos que parten de un mismo origen cultural y que dan sentido a la organización social.

Para facilitar el proceso de aprendizaje en l@s niñ@s indígenas, se retoman todos los aspectos que permean su cotidianidad; l@s niñ@s indígenas aprenden a sembrar, a pizcar café, a cortar la leña, las niñas aprenden a bordar, a tejer en telar de cintura, a hacer tortillas, etc. También aprenden su forma de organización y sus sistemas normativos, aprendizaje que se da en forma natural.

Dicho proceso natural de aprendizaje se ve afectado, hoy en día, debido a la forma en que se imparte la educación en las escuelas rurales e indígenas, ya que sus prácticas escolares olvidan el significado de las cosas, quizás como consecuencia de la aplicación de una metodología ajena al contexto comunitario, lo que destruye la relación entre la escritura y la lengua oral, lo que da como resultado que se dificulte el aprendizaje.

Esta propuesta considera, no sólo, los aspectos teórico y pedagógicos sino, retoma la importancia que tiene la lengua materna; aspectos culturales y lingüísticos específicos de la comunidad de San Pedro Polhó, Chiapas, con el objetivo de crear una metodología que favorezca el proceso de enseñanza - aprendizaje.



# Capítulo I

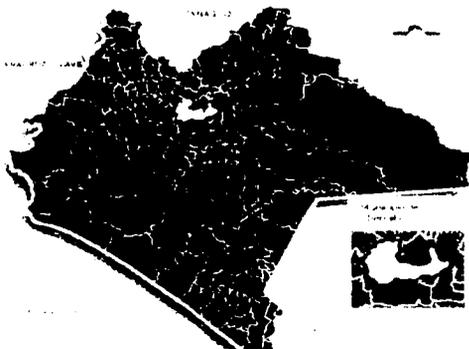
## Características generales de la comunidad de San Pedro Polhó, Chiapas (Municipio Autónomo en Resistencia)

### *Historia de una paloma*

*El día 15 de octubre de 1997, aquí en Municipio Autónomo Polhó, vino volando una paloma y bajo acá a comer. Los campesinos le dieron maíz y comió, le dieron frijol y comió, le dieron pan y comió, le dieron tortilla y comió, mucho alimento que comió, por eso las autoridades de este municipio pensaron que vino a dar luz. Cuando se fue, se fue volando por el Este, así quedó la historia de una paloma por todas las naciones internacionales.*

**Miguel promotor de educación 1999**

## Ubicación Geográfica



El municipio constitucional de San Pedro Chenalhó se encuentra ubicado a 60 km<sup>2</sup>., de San Cristóbal de las Casas, (a dos horas en transporte) en la región tzotzil de los Altos de Chiapas, su superficie es de 139 km<sup>2</sup>. Dentro de este municipio, está el Municipio Autónomo en Rebeldía de Polhó,

que antes de 1995 era un paraje más de San Pedro Chenalhó. Actualmente están asentados dos ayuntamientos en Chenalhó: el constitucional gobernado por el PRI (partido oficial en ese momento) y el de San Pedro Polhó, Municipio Autónomo.

El Municipio Autónomo en Rebeldía de Polhó, colinda con los parajes de Yabteclum, Poconichim, Acteal, Yivelhó, Bajoveltik y la Esperanza. Por su ubicación geográfica (los altos) el clima es húmedo templado, con lluvias en verano e invierno principalmente. Debido a las características climáticas, son favorables los cultivos de café, plátano, cítricos, maíz, fríjol y una gran variedad de verduras y tubérculos comestibles que forman parte de la dieta de sus residentes.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



constituyéndose como nuevos municipios autónomos zapatistas, en el estado de Chiapas. Polhó, se constituye formalmente Municipio Autónomo en Rebeldía, el 13 de abril de 1996.

El municipio está conformado por bases de apoyo zapatista; la población hasta antes del desplazamiento, era de entre 900 y 1000 personas. A partir de mayo del 1997 inicia el éxodo a Polhó, y para diciembre del mismo año, la población refugiada alcanza 11 000 habitantes. Los desplazados en su mayoría son familias provenientes de comunidades aledañas al paraje, que enfrentaron problemas políticos con miembros del partido oficial (PRI) y presión constante de grupos paramilitares.

## Población



La población de Polhó se encuentra dividida en dos grupos: 1. Los desplazados. Son familias de 18 comunidades que se refugiaron en Polhó y viven en condiciones de extrema pobreza. 2. Los afectados. Son los pobladores originarios del municipio, que están prestando sus tierras de cultivo para que los desplazados puedan vivir en ellas. El hacinamiento en el municipio es evidente y los cambios ocasionados a la vida cotidiana representan problemas para ambos grupos.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Ante la llegada de los desplazados, los nativos de Polhó, acondicionaron los espacios disponibles para recibirlos; el albergue de la escuela primaria, (con una capacidad menor a 100 personas) y la escuela con 10 salones. Los espacios resultaron insuficientes, tuvieron que improvisarse viviendas de plástico y lonas entre las pendientes de los cerros, aún así no alcanzaron los espacios.

Comunidades aledañas como: Naranjatik (bajo), Acteal y Pokonichim se utilizaron como refugios, donde también se instalaron campamentos con desplazados. Este último, entre los meses de febrero y marzo del 2001, volvió a ser objeto de hostigamiento y los desplazados ahí refugiados tuvieron que desplazarse a Tak'iuk'um, comunidad neutral.

Cuando el proyecto Ta Spol Be inició sus trabajos en la comunidad, en mayo de 1998, los cerca de 11 mil desplazados, (producto de la violencia política y guerra de baja intensidad que aún prevalece en el municipio de Chenalhó), ya se encontraban viviendo en el municipio de Polhó. Los desplazados provienen al menos de 18 comunidades o parajes: Aurora Chica, Bajoveltik, Ben- pale, Kanolal, Chimix (5 barrios), Esperanza, Kakateal, Los Chorros (Miguel Utrilla), Majomut, Naranjatik, Pechiquil, Tak'iuk'um, Tz'ajaluk'um, Tzanembolom, X'comumal, Yashemel, Yibeljój y Yabteklum, todos ellos se encuentran distribuidos en 9 campamentos instalados en todo el municipio de Chenalhó.

Actualmente se pueden ubicar seis campamentos (campamento 1, 2, 3, 4, 5 y 6) en los alrededores del centro de Polhó. Los tres restantes se encuentran en comunidades colindantes, el campamento 7 en Acteal, el campamento 8 en Tak'iuk'um y el campamento 9 se localiza en Naranjatik bajo, es el más alejado, se encuentra al este de Polhó muy cerca de la agencia municipal los Chorros, limita con

el municipio de Tenejapa de habla tzeltal. Alberga a familias bases de apoyo zapatistas provenientes de comunidades vecinas, algunas de estas son tzeltales.

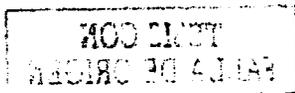
## Descripción de los campamentos

A principios de 1998, se localizaban ya en Polhó, nueve campamentos de desplazados paralelamente se instalaron 19 campamentos militares que cercaron al Municipio Autónomo y demás campamentos de desplazados, es decir, había 2 campamentos militares por cada campamento de refugiados, además, se instaló un puesto permanente de seguridad pública (en Yabteklum) a tan sólo 10 minutos del Municipio Autónomo.

Hasta enero del 2001, en el trayecto hacia el municipio autónomo, habían: un puesto de migración y dos retenes militares (con el pretexto de aplicar la ley de explosivos y armas de fuego), en Chenalhó y Las Limas respectivamente.



- Campamento uno, es el más grande en población, sus integrantes son desplazados del barrio de Tulantik alto y bajo, de la comunidad de Chimix; donde la presión paramilitar los obligó a dejar el pueblo y buscar refugio en la comunidad de X 'kumumal por algunas semanas, posteriormente tuvieron que trasladarse a Polhó, al no contar con víveres necesarios para su subsistencia y sentir que era un refugio más seguro.
- Campamento dos, se localiza fuera de la parte central del poblado, a un costado del campamento militar, en él se hallan familias desplazadas de las comunidades de Chimix centro y Tz'anembolom.
- Campamento tres, se encuentra en la parte suroeste del centro del municipio, a 15 minutos a pie. Alberga principalmente, a familias de Los Chorros (Miguel Utrilla) y en menor número a familias de las comunidades Kakateal, Tzajalukum y Yibeljo'.
- Campamento cuatro, aquí se refugian familias de las comunidades de Aurora Chica y Pechiquil (a esta última comunidad, los mismos desplazados la llaman "cuna de paramilitares")
- Campamento cinco, está habitado por familias de Tz'anembolom, la Esperanza y Bajoveltik. Se halla muy cerca de Polhó centro.
- Campamento seis, está dividido en dos, de un lado se encuentran los desplazados de Yabteclum y Ben-pale y a 10 o 15 minutos de distancia, los desplazados de comunidades libres - Tak'uk'um. Para llegar a cualquiera de los dos asentamientos, por vereda, se camina de 30 a 45 minutos, eso si no llueve.



- Campamento siete Acteal, se encuentra a 40 minutos a pie o a 10 minutos en carro, pasando por el campamento militar de Majomut. Aquí hay familias refugiadas de Chimix, Kakateal, así como afectados del mismo Acteal.



- Campamento ocho, en un principio se encontraba en la comunidad de Pokonichim, actualmente se encuentra en Tak'i'uk'um, la población se compone de desplazados de Yashjemel y Tak'i'uk'um. Para poder acceder por carretera se tiene que cruzar un campamento militar.
- Campamento nueve, es el más alejado de Polhó, está ubicado cerca de la comunidad de Los Chorros, sus habitantes, son hablantes de tzotzil y otros de tzeltal.

## Estructura social

*"La organización política implica la protección y las actividades a favor de la comunidad; la organización religiosa procura el servicio de los santos, la primera se relaciona con el mundo de los hombres y se vincula al ciclo agrícola; la segunda se dedica al logro de la buena voluntad de los santos de la iglesia, con el objeto que se alíen con el ser humano en la lucha contra la destrucción."*<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Calixta Guiteras Holmes. *Los peligros del alma. Visión de un mundo Tzotzil*. p.71

Tanto en Chenalhó (cabecera constitucional de filiación priísta), como en el Nuevo Municipio Autónomo en Rebeldía de San Pedro Polhó, coexisten dos tipos de cargos: la organización política y la organización religiosa. La organización política *amtel-patan* o ayuntamiento, se encuentra dividido a su vez en tres grupos:

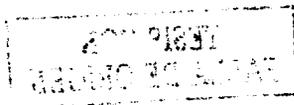
- Se encuentra constituido por un presidente, un síndico, el suplente, los dos alcaldes y el juez,
- Los nueve regidores y
- Los mayores

La organización religiosa *-nichim amtela* o cargo florido- se consagra al servicio de los santos, esto lo realizan los alféreces de menor importancia, el capitán y alférez de una mayor importancia, o paxón de carnaval.

Por su parte, los campamentos donde habitan los desplazados, están representados a través de sus agentes municipales, quienes atienden asuntos relacionados con su propio campamento, resuelven controversias, administran justicia y legitiman acuerdos. También existen los presidentes de los comités que se encargan de funciones intercomunitarias de beneficio común.

Todas las autoridades y funciones se eligen o designan de forma tradicional o decimonónica, es decir, mediante asamblea donde después de discutir y proponer se llega a consensos que son asumidos como compromiso por parte de toda la comunidad.

Cada comunidad conserva sus autoridades locales. Los jueces son los encargados de impartir justicia en los campamentos de su jurisdicción. El concepto de justicia está íntimamente relacionado con el reconocimiento y el status social. Los castigos para quien incurre en una falta grave están orientados al desprestigio social



y pueden desembocar en la expulsión de la comunidad de acuerdo a la gravedad de la falta. Los delitos menores se orientan a reparar la falta.

En el municipio se practican tres tipos de religión, que por el número de practicantes se agrupan en: Presbiterianos, Pentecostés y Católicos. Cada religión tiene sus festividades y rituales propios y sus miembros coexisten en un ambiente de respeto y tolerancia. En cualquier caso se pueden apreciar rituales ancestrales mezclados con los que practican en su respectiva iglesia. La tradición de rezar a la montaña, al ojo de agua y la cueva; o rezar cuando los sueños de los ancianos lo indican ha sobrevivido a casi cualquier religión.



Los ancianos siguen rezando de acuerdo a la tradición, pero hoy en día también rezan para que el ejército no desmantele el municipio, por la tranquilidad de los desplazados, para ahuyentar las enfermedades y con ellas a la muerte; en síntesis para seguir resistiendo.

## Formación de comités

La forma de organización comunitaria dentro de las bases de apoyo zapatista, se da a través de comités que representan y / o administran al municipio.

Dentro de la conformación del nuevo Municipio Autónomo en Rebeldía de Polhó, se formaron comités para una mejor organización de los afectados y los

desplazados, quienes llevan a cabo la administración de víveres y del acopio que llega de las distintas ONG, de la sociedad civil, entre otros.

Al formarse el Municipio Autónomo en Rebeldía de Polhó, se organizaron los cargos por cada campamento. Una vez que estuvieron elegidos los representantes de todas las comunidades, se conformaron comités de seguridad, abasto, salud, cocina, y posteriormente se fueron integrando los de educación, festejos, basura, proyectos productivos, tortillería. Las misiones de estos comités son las siguientes:

- **COMITÉ DE SEGURIDAD:** Se encarga de coordinar la seguridad del municipio.
- **COMITÉ DE ABASTO:** Es el encargado de repartir equitativamente el acopio de víveres, ropa y materiales para los desplazados; ayuda que llega a través de la Cruz Roja Internacional, representada por Cruz Roja Mexicana, por las ONG y por la sociedad civil nacional e internacional.
- **COMITÉ DE SALUD:** Este comité se encarga de atender a los enfermos, a través de promotores de salud, que son capacitados por médicos del Mundo España, por la cruz roja y por los médicos de la UAM-Xochimilco.
- **COMITÉ DE COCINA:** actualmente hay dos en Polhó centro y en algunos campamentos; se encargan de hacer comida para los comités, para los promotores de salud y de educación. En los campamentos 7 y 8 el comité de cocina, también se encarga de preparar un atole a los niños (harina de amaranto, trigo, etc., que proporciona el Fideicomiso para la Salud de los Nin@s indígenas - FIDEOS-), en este comité participan todas las mujeres de todos los campamentos. La participación es rotativa, asimismo, participan coordinadores para traer la leña y para cocinar los alimentos.

- **COMITÉ DE LIMPIEZA:** Se encarga de recoger la basura una vez por semana y depositarla en unos contenedores que posteriormente la Cruz Roja se lleva fuera de la comunidad, actualmente los niños de la escuela contribuyen una vez por semana a esta labor.
- **COMITÉ EDUCATIVO:** Anteriormente había ya un comité de educación en la comunidad, pero sólo se encargaba de los hijos de los afectados, y que dejó de funcionar cuando los maestros de la SEP salieron y la escuela se cerró. Con la llegada del proyecto de educación (TA SPOL BE), en el que participan personas de varias comunidades que ahora son parte del municipio, se crea el nuevo comité de educación, el cual ha funcionado poco debido a las condiciones que han prevalecido en la comunidad.
- **COMITÉ DE FESTIVIDADES:** Son los encargados organizar las celebraciones religiosas y/o tradicionales de la región. Poco a poco, la comunidad va realizando estas celebraciones con todos sus elementos, (son tradicionales en todo Chenalhó) en un principio, las condiciones extremas de vida, era un obstáculo para llevarlas a cabo, debido a que existían otras prioridades como: la seguridad y la atención de las enfermedades, el alimento, etc.
- **COMITÉ DE PROYECTOS PRODUCTIVOS:** Para ser realmente un pueblo autónomo se han creado algunos proyectos productivos, los cuales aún son muy pocos, en relación con el número de personas que conforman el municipio; como sabemos, para que un municipio sea autónomo, debe ser autosuficiente primero, para lograr este objetivo, le queda a la comunidad un gran trecho por recorrer. Algunos de los proyectos productivos son: hortalizas, cooperativas de artesanías, conejos, gallinas y anteriormente funcionaban una tortillería y una panadería.

## Condiciones de vida

A partir de los desplazamientos, la vida cotidiana en la comunidad de Polhó se transformó. La población aumentó de mil habitantes (que había al declararse Municipio Autónomo), a casi 11 000 personas, después de los acontecimientos que estremecieron a la comunidad de Acteal en diciembre de 1997, cuando miembros de Las Abejas se refugiaron en Polhó para velar los cuerpos de las 45 víctimas (masacradas por un grupo paramilitar) en el patio de la escuela de Polhó. Días después, los desplazados que habían estado refugiados en X'comunal y en otras comunidades de todo el municipio de Chenalhó se concentraron en Polhó, la mayoría llegó para quedarse, desde entonces, viven la incertidumbre del día en que por fin puedan regresar a sus comunidades de origen y vivir como hasta antes de la violencia política.

En su huida, la mayoría de la población perdió todas sus pertenencias: tierras, cosechas, animales y herramientas, muy pocos lograron rescatar algo. Sufrieron las inclemencias del tiempo y los más débiles: las mujeres, l@s ancian@s y l@s niñ@s enfermaron. A finales de 1997 y principios de 1998 varias personas murieron, algunos de pulmonía, otros de enfermedades gastrointestinales. Diversos medios nacionales e internacionales alertaron a la opinión pública sobre estos acontecimientos.

El terror desatado por la muerte y el constante acoso militar, también se reflejó en el estado psicológico de desplazados y afectados. Angustia, duelo, miedo, desconfianza, culpa, fueron el producto de la situación que se vivía en el momento del éxodo. La situación se reflejó en el estado de ánimo de las familias y en la actitud que fueron asumiendo día con día.

Las consecuencias no se hicieron esperar: insomnio, dolores en todo el cuerpo, vulnerabilidad ante infecciones y pérdida del interés en algunos por la higiene. Por su parte, los afectados también resintieron la situación que se vivía. Perdieron contacto con el exterior debido al cerco militar, sus tierras de cultivo fueron ocupadas por los desplazados para construir campamentos. La comida comenzó a escasear para todos. Algunos pobladores abandonaron Polhó por periodos de tiempo, con la esperanza de que la situación se distendiera.

La violencia política dividió familias y comunidades enteras que durante generaciones habían coexistido unidas. zapatistas, abejas, paramilitares, cardenistas, (antes PFCRN y PST) priistas y priistas neutrales. Los perredistas prácticamente desaparecieron para sumarse a las bases de apoyo zapatistas. Los pocos que se declararon neutrales entre el Municipio Constitucional de Chenalhó y el Municipio Autónomo en Rebelión de Polhó también fueron objeto de hostigamiento por todos los bandos, lo que les obligó, también (a quienes pudieron hacerlo), a tomar partido. Las casas de los *neutrales* todavía pueden observarse pues están marcadas con el objeto de no ser atacadas, lo que en muchos casos no se respeta.

La respuesta de ONG sociedad civil nacional e internacional tampoco se hizo esperar. Observadores de derechos humanos, caravanas solidarias con Chiapas de todo el país y Agencias Humanitarias denunciaron la situación prevaleciente ante el riesgo de que el municipio autónomo fuera a ser desmantelado por el ejército y la seguridad pública, y de que sus autoridades pudieran ser consignadas y encarceladas, ante las constantes amenazas de paramilitares.

La comunidad de Polhó de abril del 1998 a febrero del 2001, se organizó para protegerse de estas incursiones mediante un cinturón humano a la entrada del municipio y en puntos estratégicos que funcionaba las 24 horas del día.

Participaban todos los miembros de la familia, a partir de los diez años. Cada uno de los campamentos debía permanecer con su gente tres horas a la entrada del municipio y nueve horas restantes en el centro, lo que hace un total de 12 horas cada 4 días. Las mujeres con sus hijos estaban siempre al frente. Hay una casa de madera donde se refugian en la noche o cuando llueve. Anteriormente estaban a la intemperie sin importar las inclemencias del tiempo.

Los hombres se encargan de vigilar los accesos al municipio y de revisar las pertenencias de los visitantes externos con objeto de que éstos no introduzcan armas, bebidas alcohólicas o droga, ya que la introducción de estos elementos está prohibido en todas las comunidades zapatistas. Quien incurre en esta falta es expulsado del municipio. Actualmente sólo existen vigilantes en la entrada y en algunos lugares estratégicos que rodean al municipio.

Las comunidades que integran el municipio subsisten en buena proporción gracias a la solidaridad y ayuda humanitaria de organismos civiles internacionales como la comunidad europea, que vía Cruz Roja, hace llegar diversos artículos básicos como son: maíz o maseca, frijol, azúcar, aceite y jabón, principalmente a los desplazados. También llega ayuda eventualmente de la sociedad civil nacional e internacional, a través de Enlace Civil A. C., que canaliza esta ayuda a todas las comunidades en resistencia, incluyendo Polhó.

La ayuda humanitaria más constante hasta el año pasado 2002, es el abasto que la Cruz Roja Internacional proporciona: tanto a los afectados, como a los desplazados en Polhó, para que estos puedan sobrevivir; ya que la situación de guerra impide que las familias desarrollen sus principales actividades económicas, que les permitan vivir como hasta antes de los desplazamientos. Anteriormente (1998 - 2000) los desplazados y afectados recibían abasto de víveres cada 15 días,

actualmente es mensual con la misma cantidad. Esto ocasiona una constante preocupación a la población.

Algunas ocasiones llegó al municipio ropa o algunos utensilios domésticos y herramientas, cuando no alcanzaba para distribuir a todas las familias, se almacenaba hasta que hubiera suficiente, y de esta forma se evitaban conflictos.

Las condiciones siguen siendo adversas para los habitantes del Municipio, pues si bien, ha bajado la tensión psicológica, no así, las necesidades de alimentación. Los desplazados no pueden regresar a sus tierras, por seguir éstas en manos de grupos paramilitares aunado a razones políticas, como el incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Firmados por representantes gubernamentales y del EZLN en febrero de 1996, desconocidos por el presidente Zedillo. Posteriormente, la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA) elaboró una iniciativa de ley que recogía el espíritu de los acuerdos, pero ésta no fue aprobada por el congreso de la unión en abril del 2001. más de 300 comunidades indígenas presentaron controversias constitucionales en contra de la ley que aprobó el Congreso de la Unión. La Suprema Corte de Justicia invalidó las controversias en septiembre del 2002. Los tres poderes de la nación se han desconocido los acuerdos de San Andrés.

## Indumentaria

El traje tradicional femenino se compone de una *tsekil* o nagua azul que se amarra a la cintura con una faja o *chukil*, una *k'u'il* o blusa bordada (con diseños complicados en los que las mujeres plasman una cosmovisión muy propia de la naturaleza). Sobre la blusa usan un *mochibal* o tocado de manta simple con bordados rojos en forma de flores y un monedero o *Kubil*. Algunas usan zapatos de plástico o huaraches. La mayoría de las mujeres caminan descalzas, principalmente las ancianas y las niñas.



La *tsekil* o nagua azul, la tejen los hombres en el telar de pedal, la blusa o *k'u'il*, la faja y el *mochibal*, son tejidos en telar de cintura por las mujeres.



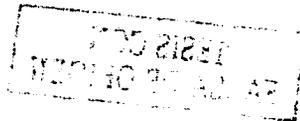
Para los hombres el traje tradicional consiste en una prenda larga de manta o tejida llamada *natil k'u'il* abierta a los lados y que se amarra con un cinturón de cuero; como ropa interior se usa un calzón de manta con cordones que se sujetan a la cintura y camisa de cualquier color. Sobre el *natil k'u'il* o ropa larga que llega sobre las rodillas, se pone el *xakitail* o algodón negro, también abierto a los lados, pero sin sujetarse a la cintura; éste sirve para protegerse del frío o como prenda de gala.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Entre el atavío ordinario está el sombrero que compran en las tiendas de comercio. En las ceremonias civiles y religiosas las autoridades se distinguen por el *pok'il*, un paño de colores blanco y rojo que se enrolla en el cuello y el sombrero de hechura chamula adornado con listones de varios colores, que llaman *lixton pixkotal*, es decir, sombrero de listones.

La tela tradicional que se emplea en la indumentaria de hombres, la tejen las mujeres en el telar de cintura. Actualmente, el traje de los hombres es confeccionado con manta industrial, ya que resulta más barata.

Hoy en día las niñas, mujeres y ancianas siguen usando en su mayoría la ropa tradicional, no así los niños, hombres y algunos ancianos, que como ellos dicen "*así acostumbramos desde niños - a usar pantalón y camisa*".



## Capítulo II

### Importancia de la lengua materna

Yo soy el principio de la risa  
yo soy la raíz de la palabra  
yo soy el comienzo del descanso  
vengan todos a conocerlo  
vengan a conocer mi existencia  
acudan a la raíz de la palabra  
donde está sentada nuestra abuela  
donde los ángeles postrados están  
y vengan a entender mi mensaje  
acérquense  
no se espanten de ella  
porque yo soy raíz de la palabra.

*Alberto Gómez Pérez poeta tzotzil*

## La función social y comunicativa de la lengua

El ser humano es por naturaleza sociable, se agrupa en comunidades, conformando un grupo que se ve obligado a establecer relaciones entre sí, de esta manera surge la necesidad de establecer patrones de comunicación. Esta comunicación se manifiesta a través de lenguajes; ya sean de forma corporal o mímica, de las imágenes visuales, de color, del sonido, del movimiento, de signos gráficos y de la voz.

La comunicación servirá de motor para el desarrollo de la vida social. Es decir, a través del desarrollo de la cultura, el hombre ha creado muchos lenguajes: "En la creación de sus lenguajes ha tomado materiales externos, ha usado su propio cuerpo y ha inventado formas específicas".<sup>5</sup> Es muy amplia la variedad de los lenguajes que el ser humano ha creado, todos ellos con la finalidad de establecer una comunicación.

## Desarrollo del lenguaje oral

"Para el niño el lenguaje tiene gran valor, le permite nombrar todo lo que le rodea y las cosas que empieza a conocer. " *El niño se da cuenta de que por medio del lenguaje establece sus primeras relaciones con los otros y forma su identidad como persona y como miembro de un grupo social; un indicio de eso es que el lenguaje le permite llamarse a sí mismo de diferente modo que a los otros*".<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Idolina Moguel, Graciela Murillo. *Nociones de lingüística estructural*. pp. 9-10

<sup>6</sup> Consejo Nacional de Fomento Educativo. *El diagnóstico lingüístico*, p. 5

Los estudios realizados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) señalan que el lenguaje articulado es la capacidad que tiene el hombre de construir un sinnúmero de palabras y oraciones con significado, a partir de la combinación de una cantidad reducida de sonidos; es una función que surge íntimamente vinculada a la acción social del ser humano. Se desarrolla por la necesidad que tiene de comunicarse con los otros.

La lengua es el lenguaje natural del ser humano; las palabras solas o combinadas son los signos más comúnmente utilizados. Desde que nacemos estamos en contacto con el lenguaje oral; aprendemos nuestra lengua de las personas que nos rodean. Aprendemos a hablar directamente con nuestros padres y hermanos, en sí de la familia.

El aprendizaje del lenguaje en los primeros años de vida cumple una importante función en el proceso de adaptación del niño. Cuando el niño está aprendiendo a hablar, el modelo más importante es su madre o aquella persona que esté a cargo de él, de ella comprende sus mensajes. Asimismo, en la mayoría de las comunidades, se facilita este proceso, pues se encuentran en constante comunicación oral, dando así paso del lenguaje infantil al adulto. Esto significa que el niño ha aprendido todos los sonidos de su lengua, así como la secuencia y la estructura que corresponde al habla adulta.

Al ir aprendiendo la expresión de la lengua materna el niño se está apropiando de los significados y sabidurías de su comunidad, del grupo al que pertenece. Es decir, si se comienza con el análisis de la lengua materna se puede fortalecer la identidad lingüística, cultural e individual.

En tal caso diríamos que, la principal función del lenguaje es posibilitar la comunicación a través de la expresión, tanto oral como escrita. Si se considera que el lenguaje es un sistema establecido convencionalmente cuyos signos lingüísticos tienen una raíz social de orden colectivo, es decir, que poseen una significación para tod@s l@s usuari@s, la transmisión social se da a través de la comunicación, así el - la niñ@ aprende de manera natural el uso y la función del lenguaje oral.

*"La lengua refleja como pensamos, como somos y como actuamos en cada cultura"<sup>7</sup>*

## **Función de la lengua materna**

La lengua o idioma materno no es simplemente un conjunto de palabras y sonidos.<sup>8</sup> La lengua materna es un complejo sistema de signos orales mediante el cual nos comunicamos, aprehendemos nuestra cosmovisión del mundo, nos identificamos con un grupo e interactuamos.

En comunidades donde la escritura no existe o no tiene un uso generalizado, existen recursos adecuados y efectivos de transmisión de saberes y cultura, llamada tradición oral, cuya función principal es almacenar, rescatar y transmitir saberes y conocimientos colectivos que parten de un mismo origen cultural y que dan sentido a la organización social económica y política, (cosmogonía, cosmovisión, religión y arte).

---

<sup>7</sup> Instituto Nacional para la Educación de Adultos *Programa de atención a grupos étnicos*. México – San Luis Potosí, S/# de p.

<sup>8</sup> Leopoldo Valiñas C. *Las lenguas indígenas mexicanas: entre la comunidad y la nación*. p. 165

Dicho de otra manera, la tradición oral cumple la función trascendente de reproducción social y de conocimientos. La tradición oral es un complicado conjunto de mecanismos orales (narraciones) mediante los cuales los saberes, la historia grupal, el derecho, los valores morales, la religión, etc., son reproducidos y transmitidos.

La lengua materna ha sido el recurso más utilizado (desde hace más de cinco siglos) por los grupos indígenas en México; a través de la lengua oral, han logrado mantener comunicación aun sin la utilización de la lengua escrita.

## La función de la escritura y su relación con la lengua materna

La alfabetización es un proceso educativo que introduce al sujeto en el manejo de un sistema de comunicación escrita, a través de una escritura fonética. Sin embargo, *"la escritura requiere de más que letras para serlo: requiere de una razón de ser, un uso comunicativo y una función social".*<sup>9</sup>

La educación escolarizada debe convertirse en un espacio propio de la comunidad, que no sólo enseñe los conocimientos de fuera, sino que parta de valorar, recuperar y desarrollar los saberes y conocimientos propios de los pueblos indígenas. Estos saberes y conocimientos indígenas son cultura y es necesario incorporarlos al quehacer educativo en las comunidades indígenas; en las que existe una rica tradición educativa, donde se les enseña oralmente a los niños indígenas a aprender a sembrar, a piczar café, a cortar la leña, a las niñas a aprender a bordar, a tejer en

---

<sup>9</sup> Judit Kalman. "La alfabetización cuando no hay escritura: el uso de la lengua escrita como practica social", en Revista *Huaxyácaac*; México, mayo-agosto de 1994. p. 38

telar de cintura, a echar tortilla etc. Hay que reconocer estos procesos cotidianos que se desarrollan, se mantienen y al mismo tiempo fortalecer la continuidad de su cultura.

Estas formas de transmisión de conocimientos y habilidades que se aprenden de manera natural, involucran la acción y no sólo la conceptualización: construir herramientas, hacer la ropa o el calzado, construir viviendas, medir y contar, preparar la tierra, sembrar, cosechar, comercializar, cazar, hacer artesanías, contar sus historias, cantar, bailar, preparar alimentos y medicinas, etc.

Aprenden su forma de organización, usos y costumbres, todo este aprendizaje se da de forma natural, no obstante, la educación impartida en las escuelas rurales e indígenas, en sus prácticas escolares va dejando el significado de las cosas, destruyendo la relación entre la escritura y la lengua oral dificultando el aprendizaje.

De la misma manera que la lengua materna se adquiere como una herencia cultural y se va dando de manera espontánea y natural, el lenguaje escrito se debe de dar paulatinamente de manera natural; es decir, que parta de aquellos elementos que le son significativos a los niños. La lengua escrita es una interpretación de la lengua hablada.

Entre la lengua oral y la lengua escrita existe una estrecha relación al ser la escritura un sistema de representación de lo oral, pero son dos sistemas diferentes, que se constituyen de diferente manera. No puede existir escritura si se desconoce la lengua hablada (pero sí existe el lenguaje oral por sí solo), la escritura y el lenguaje oral son dos construcciones distintas y dos conocimientos que se adquieren de diferente manera, pero con un mismo referente: la lengua.

A través del lenguaje escrito se intercambian ideas y conocimientos. Saber escribir significa poder usar la escritura para expresar conocimientos, ideas propias e identidades y comunicarlas y no sólo copiar o juntar letras.

Para Paulo Freire "enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción",<sup>10</sup> es necesario que l@s niñ@s participen en este proceso de construcción de conocimientos; ya que desde pequeños van aprehendiendo saberes y al llegar a la escuela, no van "sin saber nada", poseen un cúmulo de experiencias, que deben ser rescatadas por la escuela y a partir de ellas reconstruir el aprendizaje.

Emilia Ferreiro nos dice: "*Aprender a leer y escribir se asemeja al aprender a hablar cuando los niños aprenden a hablar no dicen todo perfecto, de inmediato: dicen "apa" en lugar de "papá"; dicen "ten" en lugar de "tren"; dicen "aba" en lugar de "agua". Sin embargo sabemos que quieren decir algo y tratamos de entenderlos... esa forma de hablar que todos los niños presentan -rurales y urbanos, ricos y pobres- expresan los modos de organización del conocimiento que va adquiriendo sobre el lenguaje. Cuando los niños dicen "apa", "ten", "aba" no decimos que "hacen como si hablaran"; decimos hablan.*"<sup>11</sup>

Partiendo de todo lo anterior, se sitúan dos aspectos necesarios e importantes en el proceso de construcción de la lectoescritura; uno, partir del contexto real de l@s niñ@s y por otro lado, reconocer en que momento de desarrollo se encuentra antes de entrar en el proceso de escritura y lectura.

---

<sup>10</sup> Paulo Freire. *Pedagogía de la autonomía*, p. 47

<sup>11</sup> Emilia Ferreiro y et al., *Haceres quehaceres y deshaceres en la lengua escrita en la escuela primaria*, p. 6

Con el análisis estos elementos se formuló una propuesta que facilite el proceso de la lectoescritura a l@s niñ@s indígenas, se retomaron elementos de su cotidianidad y se consideró la cosmovisión de los indígenas del nuevo Municipio Autónomo en Rebeldía de San Pedro Polhó, Chiapas. Que parta de su cosmovisión del mundo y respete su estructura lingüística, es decir, que se le dé sentido a lo que escriben; que sean aprendizajes significativos tanto para el promotor como para l@s niñ@s y en sí para toda la comunidad.

## Finalidad que se le ha dado en México a las lenguas indígenas

La lengua es uno de los elementos de la cultura humana que expresa los rasgos culturales y conocimientos de quienes la hablan. En México, por mucho tiempo se adoptó una política lingüística basada en el bilingüismo de desplazamiento o de asimilación. La práctica educativa fue la castellanización, lo que trajo como consecuencia la reducción de los espacios de uso y de desplazamiento de las lenguas indígenas, al grado de que muchas de ellas están en la actualidad en peligro de extinción.

*"El lenguaje es un hecho social en permanente transformación histórica. Sin embargo, cuando en los procesos históricos de cambio lingüístico intervienen tanto instituciones como otras fuentes de relevancia social que tienen poder para imponer a la sociedad sus normas, estamos ante acciones propiamente denominadas políticas lingüísticas."<sup>12</sup>*

---

<sup>12</sup> María Luisa Acevedo Conde, "Políticas lingüísticas en México de los años cuarenta a la fecha." en *Políticas Lingüísticas en México*, p. 192.

## Las lenguas indígenas hasta nuestros días

En el estudio realizado por María Luisa Acevedo Conde, *"Políticas lingüísticas en México de los años cuarenta a la fecha,"* expone que en México ha habido en los últimos 75 años una importante transformación en las formas en que los hablantes del español y las diversas lenguas indígenas se relacionan entre sí y reaccionan ante sus propias lenguas.

La política de las lenguas en México es consecuencia del contacto que se ha venido dando entre grupos sociales cultural y lingüísticamente diferentes en los que, además, las reacciones que se dan entre ellos son desiguales porque implican la dominación de un grupo y la subordinación de otros.<sup>13</sup>

El contacto entre el español y las lenguas indígenas de México se ha caracterizado por la presencia de dos tendencias opuestas:

1. La que busca la unidad política nacional y centra su interés en el establecimiento del español como lengua oficial, aunque desde 1992 el artículo 4º. Constitucional reconoce que México es un país plurilingüe,
2. La que, por el contrario, ha buscado un cambio orientado al fortalecimiento de la identidad étnica de los grupos indígenas a través de la **conservación de las lenguas nativas y el aprendizaje del español como segunda lengua**; tendencia que, desde luego, ha sido promotora del reconocimiento legal del hecho real de la existencia de las lenguas indígenas.

---

<sup>13</sup> Ibid., p.192

Hablaremos brevemente de las políticas lingüísticas que se fueron marcando a partir de la Revolución mexicana, siendo un lapso tan amplio, lo dividiremos en seis periodos: El momento revolucionario, el posrevolucionario, el cardenista, el pos cardenista, el echeverrista y el momento actual (1990 -2003) y su posición frente a las políticas lingüísticas.

### **Momento revolucionario**

*"La lucha revolucionaria y el surgimiento de reformas (principalmente las referidas a la tierra y a la educación) vuelven a llevar a las comunidades indígenas a la discusión. Se orienta el sentido de nación pero se mantiene el dilema indígena. Se continua asumiendo que el problema indígena es básicamente lingüístico y, además, educativo (desde luego se habla de carencias de escuelas y de instrucción nacional). Tanto las reformas constitucionales como los periodos que siguen a la revolución tratan de solucionarlo ( si el problema es lingüístico la solución debe ser educativa). La respuesta es la castellanización directa ( o dicho de otra manera se menosprecia e ignora las lenguas indígenas)."*<sup>14</sup>

### **Momento posrevolucionario**

En el México posrevolucionario se estableció el estatus del español como lengua nacional y se colocó a las lenguas indígenas en una posición marginal, esta decisión, tomada en el marco de una sociedad pluriétnica y plurilingüe, impuso la necesidad de establecer una política lingüística con respecto a los sectores de la sociedad que no hablaban el español. Esta política se sustentó en el modelo incorporativista que prolongaba la necesidad de hacer que los indígenas fueran inmediata y totalmente asimilados por la sociedad nacional a través de la sustitución total de sus culturas, calificadas de atrasadas, por la cultura occidental, se empezó por instituir como

---

<sup>14</sup> Judit, Kalman. *op. cit.*, p.39

obligatorio el aprendizaje del español, que se veía como el instrumento de la modernización de los indios, y la correlativa prohibición de usar las lenguas nativas en los espacios públicos.

El fracaso de *"este modelo asimilacionista y de la política lingüística concomitante, llevó a otro modelo que buscaba la integración de los pueblos indígenas a la cultura y sociedad nacionales, pero que ya no pretendían la desaparición de las culturas y las lenguas de los pueblos nativos, sino solamente el aprendizaje del español como vehículo de comunicación indispensable con el resto de la sociedad nacional"*.<sup>15</sup>

### Momento cardenista

En este periodo caracterizado por un tipo particular de populismo, se materializa una de las más evidentes políticas dirigidas hacia lo indígena. Se recrea la necesidad de incorporar al indígena mexicano al sistema nacional (a la nueva nación) porque ahora el problema indígena se llama "aislamiento".

La solución de integración se propondrá a través de métodos más sutiles (pero igualmente radicales). Se crean organismos e instituciones dedicados a lo indígena (Departamento de Asuntos Indígenas [que se convertirá en el INI], INAH), asimismo se permite la entrada a México del Instituto Lingüístico de Verano y se instrumentan programas educativos "especiales" (llamados bilingües).

En este periodo (al iniciarse los años treinta), Moisés Sáenz, entonces subsecretario de Educación, considerará con más cuidado el hecho de que los indígenas tenían una capacidad de resistencia a la sustitución de sus lenguas por el

---

<sup>15</sup> María Luisa, Acevedo Conde. *op. cit.*, p. 194

español mucha más alta que la supuesta en un principio por las autoridades gubernamentales. Propone como alternativa, el método que Williams C. Townsend estaba aplicando con buen éxito en Guatemala y que consistía en la alfabetización en lengua indígena, como paso previo a la adquisición del español como segunda lengua, método al que más tarde se le llamó de castellanización indirecta o "método indirecto".

Para 1934 se modifica el artículo 3º. constitucional, reconoce su carácter socialista, y dos años después se modificó nuevamente para reconocer la educación bilingüe, sistema que ya Lombardo Toledano había propuesto desde 1924. Con esta última modificación al texto constitucional se sentaron las bases para dar entrada al equipo de colaboradores de Townsend, el cual empezó a realizar estudios de lingüística en 30 idiomas vernáculos y a formar alfabetos, gramáticas, diccionarios y vocabularios.

La castellanización se presenta así como una de las tareas prioritarias del Estado (como parte de la necesidad más amplia de alfabetizar) pero hecha ahora de modo indirecto: *"la solución al problema educativo indígena se reduce a darle letras a las lenguas para que -paradójicamente- aprendan a leer y a escribir español. Los proyectos y los programas lingüísticos se reducen a transcribir los idiomas indios, hecho que refleja, desde otra perspectiva, la visión reduccionista que se tiene de las lenguas indígenas".*<sup>16</sup>

Tanto la alfabetización directa en español como la alfabetización en lengua indígena como paso previo a la enseñanza del español, tuvieron como fin último la castellanización de los indígenas.

---

<sup>16</sup>Judit, Kalman. *op. cit.*, p.39

- En el primer caso se buscaba la desaparición de las lenguas nativas del país y su total sustitución por el español.
- El segundo, se aceptaba que los indígenas podían conservar sus idiomas nativos, pero también debían aprender el español, es decir, se trataba de que la población indígena fuera bilingüe.

### **Momento poscardenista**

Al asumir el gobierno del país Manuel Ávila Camacho, político conservador opuesto ideológicamente al socialismo cardenista, se volvió a reformar el artículo 3º. constitucional para eliminar el carácter socialista de la educación.

Octavio Béjar Vázquez, entonces secretario de Educación, se opuso a las tendencias de alfabetizar a los indígenas en lenguas vernáculas. Así como a las ideas socialistas y al bilingüismo, orientó su administración a cerrar las puertas a los partidarios de mantener la diversidad cultural y a favorecer el mantenimiento de la unidad dentro de las tradiciones hispánicas.

Para 1944, Torres Bodet, quien era secretario de Educación, insistió en la viabilidad de alcanzar una plena integración nacional a través de la educación si ésta tuviera un conocimiento integral de las necesidades y culturas de las diversas sociedades de la nación. Al año siguiente, la Secretaría de Educación Pública estableció el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas, para poner en práctica el plan de alfabetización en lenguas indígenas y en el estudio lingüístico de algunas de ellas.

En 1946, asume la presidencia Miguel Alemán, para quien las prioridades estaban orientadas al crecimiento económico de México. *Este presidente dismanteló el departamento de asuntos indígenas y sus funciones fueron transferidas a la*

*dirección de asuntos indígenas de la SEP.* También el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas cambió de nombre, dando paso al Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües, lo que restringió su campo de acción.

En 1948, el presidente Miguel Alemán decretó la creación del Instituto Nacional Indigenista, el cual continuó su trabajo con promotores indígenas de diversas partes del país, no obstante, la SEP no definió una política en relación con la castellanización hasta 1963, en ese año cuando se acepta la necesidad de adoptar en forma generalizada el bilingüismo como método didáctico para la mejor y más rápida castellanización de las regiones indígenas, técnicas ya ensayadas desde 1939.

Los métodos puestos en marcha sobre alfabetización fueron: la enseñanza en lengua indígena y la posterior enseñanza del español como segunda lengua. El otro método es la castellanización oral de los niños monolingües de la lengua indígena en edad preescolar, como paso previo a la entrada a la escuela, donde se espera poder alfabetizarlos en español.

Sintetizando después de las medidas levantada por los "socialistas" de la época cardenista (donde se llegó a hablar de "pequeñas nacionalidades indígenas"), los tiempos que siguieron representan una especie de vuelta a la normalidad. *Los proyectos llamados bilingües se cancelan* (a pesar que se reconoce legalmente el papel de las lenguas indígenas en la educación). Un ir y venir de las políticas del Estado, más un conjunto de cambios de carácter mundial (políticos, económicos e, incluso académicos) genera un conjunto de contradicciones que, como sabemos *México desemboca en el llamado parteaguas del 68.*<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> *Idem.*

### Momento echeverrista

En 1974, al celebrarse el Primer Congreso de Pueblos Indígenas en Chiapas, ya existía una clara posición de algunos promotores y maestros bilingües frente al problema de la educación, y en los puntos resolutivos expresaron su pronunciamiento por la educación bilingüe como un derecho propio; resultado de esto fue la fundación de la Dirección General de Educación Indígena (D.G.E.I) que se planteaba en sus programas de trabajo la castellanización preescolar y la educación primaria bilingüe.

Este es el tiempo del nuevo populismo y (con él) *del nuevo indigenismo. Ahora el paternalismo* habido hasta ahora se transforma en una especie de "Montessori Indigenista".<sup>18</sup>

- Los discursos afirman que la solución del problema indígena está en manos de los propios indígenas.
- Se incrementa la presencia de instancias nacionales en las comunidades indígenas, escuelas, albergues, centros médicos y tiendas Conasupo, entre otros.
- De la creación de programas especiales como Coplamar, nacen organizaciones indígenas coptadas por el gobierno como la Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C: Son creadas dependencias educativas dirigidas exclusivamente a los indígenas (Dirección General de Educación indígena DGEI). Se mantiene la idea de que el problema del indio es fundamentalmente lingüístico y su solución es educativa.

En este periodo, se comenta que son los propios indígenas quienes rechazan la educación bilingüe y en cambio, insisten en su derecho a tener una escuela en la que pudieran aprender el español. Esta actitud, reflejaba:

<sup>18</sup> Leopoldo, Valiñas. *op. cit.*, p. 165

- El grado de penetración logrado por la escuela como agencia de castellanización y de alfabetización y también
- El papel de la educación escolarizada como medio para despojarse de la identidad indígena, en un mundo donde cada vez resulta más difícil sostener la vida comunitaria y es imperativo buscar fuera de la región tradicional, la forma de sobrevivir.

El rechazo a la educación bilingüe por parte de los padres de familia, de los alumnos y hasta de algunos maestros, nació de la idea de que lo importante no es sólo saber español, sino dejar de ser indígena y que esto solamente puede ser logrado si se renuncia a todo rasgo que pueda ser identificado como indio, ya que ello lleva aparejado el ser considerado como inferior en la escala social. Por lo tanto, la escuela se concibe como el ámbito de lo no indio y se identifica como el lugar para adquirir una nueva identidad, más acorde con el resto de los mexicanos con quienes se debe interactuar.

Si bien, por una parte es cierto que los indígenas prefieren aprender a escribir y a leer en español, esto responde a que por años se les ha venido diciendo que su lengua materna obstaculiza el progreso del país, aunado a los problemas económicos que empujan a los indígenas a emigrar y a buscar otras formas de trabajo y de vida, por lo que la adquisición del español es vista como herramienta de trabajo, de aceptación, en una palabra, con la finalidad de ser escuchados.

Citando a Leopoldo Valiñas, se puede decir que todo lo anterior refleja la omnipresencia de las ideologías nacionalistas en las comunidades étnicas. El resultado es el violento conflicto que se da entre las formas tradicionales indígenas y las que el Estado va introduciendo, lo que ocasiona, las más de las veces, un acelerado

reemplazo cultural y lingüístico; *educación entendida como escolar y nacional donde jamás se rebasa la idea de traducir la cultura nacional*.<sup>19</sup>

### Momento actual (1990 -2003)

En el año 1993 se hacen modificaciones al artículo 4º constitucional que incluye:

- *“La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos y costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. Reglamentación que hasta la fecha no se ha concretizado en políticas efectivas de ejercicio de derechos indígenas.”*<sup>20</sup>

Con la misma orientación el programa de desarrollo educativo 1995-2000, respecto a la población indígena, establece: el artículo 4º constitucional y la ley general de educación reconocen el carácter pluricultural y pluriétnico de la nación y comprometen al Estado a desarrollar una acción educativa que promueva el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indios... y proceda con pleno respeto a las particularidades culturales y lingüísticas de cada grupo étnico.

En 1994 a partir del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que sin duda significó una sacudida a nuestra memoria, para recordar ¿quiénes somos los que conformamos y constituimos la identidad de este país? , para traer a la mente y al corazón nuestra historia mexicana; la irrupción del zapatismo permitió poner en la agenda nacional el debate la cuestión indígena, para exigir un reconocimiento que por siglos se les ha negado: la legislación de sus derechos. La reglamentación del artículo 4º. constitucional, que hasta la fecha no se

<sup>19</sup> Judit, Kalman. *op. cit.*, p.39

<sup>20</sup> México *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.*

ha concretizado en políticas efectivas de ejercicios de derechos indígenas, de los cuales se desprenden *"la problemática de los derechos colectivos y a la autonomía, que se han considerado como insoslayables en materia de lengua y educación indígena. Dichos principios ocupan un lugar sobresaliente en el proyecto de la declaración universal de las naciones unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, que vio la luz en 1991."*<sup>21</sup> (ver anexo OIT)

El 16 de febrero de 1996, el EZLN conjuntamente con los representantes del Gobierno Federal suscriben los Acuerdos de San Andrés Larraizar, como parte de estos acuerdos se determinó en materia de educación y cultura: (en el documento 2 punto III.3 y III.4).

#### Conocimiento de la cultura indígena

- Se estima necesario elevar a rango constitucional el derecho de todos los mexicanos a una educación pluricultural que reconozca, difunda y promueva la historia, costumbres, tradiciones y, en general, la cultura de los pueblos indígenas a raíz de nuestra identidad nacional.
- El Gobierno Federal promoverá las leyes y las políticas necesarias para que las lenguas indígenas de cada estado tengan el mismo valor social que el español y promoverá el desarrollo de prácticas que impidan su discriminación en los trámites administrativos y legales.
- El Gobierno Federal se obliga a la promoción, desarrollo, preservación y práctica en la educación de las lenguas indígenas y se propiciará la enseñanza de la lecto- escritura en su propio idioma; y se adoptarán

---

<sup>21</sup> Dora Pellicer, "Derechos Lingüísticos y educación plural en México". en *Políticas Lingüísticas en México*. p. 284.

medidas que aseguren a estos pueblos la oportunidad de dominar el español. El conocimiento de las culturas indígenas es enriquecimiento nacional y un paso necesario para eliminar incomprensiones y discriminaciones hacia los indígenas.

### Educación integral indígena

- Los gobiernos se comprometen a respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La asignación de los recursos financieros, materiales y humanos deberá ser con equidad para instrumentar y llevar acciones educativas culturales que determinen las comunidades y los pueblos indígenas.
- El Estado debe hacer efectivo a los pueblos indígenas su derecho a una educación gratuita y de calidad, así como fomentar la participación de las comunidades y los pueblos indígenas para seleccionar, ratificar y promover a sus docentes tomando en cuenta los criterios académicos y de desempeño profesional previamente convenidos entre los pueblos indígenas y las autoridades correspondientes, y formar comités de vigilancia de la calidad de la educación en el marco de sus instituciones.
- Se ratifica el derecho a la educación bilingüe e intercultural de los pueblos indígenas. Se establece como potestad de las entidades federativas, en consulta con los pueblos indígenas, la definición y desarrollo de programas educativos con contenidos regionales, en los que deben reconocer su herencia cultural. Por medio de la acción educativa será posible asegurar el uso y desarrollo de las lenguas indígenas, así como la participación de los pueblos y comunidades de conformidad con el espíritu del convenio 169 de la OIT.

En el siguiente cuadro podemos ver las modificaciones que se han hecho a los Acuerdos de San Andrés a partir del 16 de febrero de 1996:

| Acuerdos de San Andrés<br>16 de febrero de 1996  | Iniciativa COCOPA, 29 de<br>noviembre de 1996.  | Dictamen aprobado el 25<br>de mayo del 2001  |
|--|---|--|
| <p>El Gobierno Federal se obliga a la promoción, desarrollo, preservación y práctica en la educación de las lenguas indígenas y se propiciará la enseñanza de la lecto- escritura en su propio idioma; y se adoptaran medidas que aseguren a estos pueblos la oportunidad de dominar el español. El conocimiento de las culturas indígenas es enriquecimiento nacional y un paso necesario para eliminar incompreensiones y discriminaciones hacia los indígenas.</p> <p>Se ratifica el derecho a la educación bilingüe e intercultural de los pueblos indígenas. Se establece como potestad de las entidades federativas, en consulta con los pueblos indígenas, la definición y desarrollo de programas educativos con contenidos regionales, en los que deben reconocer su herencia cultural.</p> | <p>La federación, los estados y los municipios deberán, en el ámbito de sus respectivas competencias, y con el concurso de los pueblos indígenas, promover su desarrollo equitativo y sustentable y la educación bilingüe e intercultural. Asimismo, deberán impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación y combatir toda forma de discriminación.</p> <p>Las autoridades educativas federales, estatales y municipales, en consulta con los pueblos indígenas, definirán y desarrollarán programas educativos de contenido regional, en los que reconocerán su herencia cultural.</p> | <p>II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.</p> |

Estas propuestas, más que cambiar de redacción, cambian de fondo, pues si bien, en la primera es la federación en consulta con los pueblos indígena quiénes buscarán la definición de programas educativos con contenidos regionales, en los que se reconozca la herencia cultural de las comunidades; en el segundo, se compromete no sólo a la federación, sino a las estancias municipales y regionales a realizar la

definición de los programas educativos conjuntamente con las comunidades, mientras que en el tercero no se precisa quiénes son los encomendados a realizar la definición de los programas educativos conjuntamente con las comunidades, sólo menciona que se definirán y desarrollarán programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas.

El dictamen aprobado el 25 de mayo del 2001, no otorga ningún derecho sustantivo en materia educativa a los pueblos indígenas sino que nuevamente incorpora como obligación del Estado garantizar e incrementar la educación, que es de por sí ya una obligación, con lo cual se limitan los derechos colectivos de los pueblos indígenas, ya que no se reconoce su diferencia cultural.

A pesar de que en los tres apartados se advierte que el enfoque de la educación debe ser bilingüe e intercultural, como bien se refiere el resolutivo del Congreso Nacional Indígena -CNI-, (el que presentaremos más adelante), el bilingüismo ha sido utilizado sólo como herramienta para introducir los conocimientos, cultura y valores occidentales, se cree erróneamente que los contenidos escolares sólo pueden enseñarse y aprenderse - en y a través - de culturas no indígenas.

La escuela comunitaria-rural pese a lo establecido en el artículo 4º constitucional y al acuerdo 169 de la OIT, sobre derechos y cultura indígena, sigue siendo un espacio importante como vía de castellanización. En sí, podríamos decir, que al indígena se le considera como sujeto que se encuentra en el atraso y, que por tanto, hay que incorporarlo, y actualizarlo, a la cultura nacional; para ello es necesario seguir con la política de castellanización, que busca la unificación

lingüística y, de cierta manera, también la unificación cultural, dejando de lado el derecho lingüístico de los pueblos indígenas.

A raíz del alzamiento zapatista, varias comunidades indígenas de todo el país se sintieron identificadas con las demandas del EZLN, aunque algunas de ellas no comparten la utilización de las armas como medio para hacerse *oír y sentir*. En el transcurso de esta última década se han realizado diversos foros donde los propios indígenas han dicho que quieren, que piensan y como creen que debe ser la educación impartida por el estado en sus comunidades, mencionamos algunos resolutivos:

El Congreso Nacional Indígena (CNI), en el congreso celebrado en Nurío, Michoacán, México los días 2,3,4 de marzo del año 2001. expresaron:

*“¿Porqué es importante para las culturas indígenas el reconocimiento constitucional, así como la educación bilingüe e intercultural?”*

*De la misma manera que se nos niega el reconocimiento de que somos pueblos y prefieren llamarnos “grupos” o “poblaciones”, también se ha negado sistemáticamente el hecho de que tenemos cultura. De este modo el valor de nuestras culturas ha sido ocultado y desconocido por Occidente dentro del ámbito universal de las culturas: a nuestra medicina la consideran brujería; a nuestra religión, superstición; a nuestra historia, mitos; a nuestro arte, folklore; a nuestros idiomas, dialectos; a nuestros sistemas normativos, simples usos y costumbres, etc.*

*Por ello, es importante para nosotros manejar y reivindicar el concepto de cultura indígena. Los indígenas reclamamos nuestro derecho a la diferencia, el reconocimiento y respeto del derecho a seguir manteniendo globalmente nuestras culturas, nuestras formas de vida específicas, en todos los aspectos (idioma,*

*instituciones económicas, prácticas sociales, políticas, jurídicas, religiosas, etc.). Nuestras culturas parten del apego respetuoso a la tierra y a la naturaleza. Estamos en armonía con ella y nos sentimos su parte constitutiva. Nuestra cosmovisión se caracteriza por su énfasis en la coexistencia armónica y comunitaria del ser humano con su entorno natural. De ahí parten nuestras normas sociales: somos profundamente comunitarios; nuestros vínculos sociales se fundamentan en la reciprocidad e intercambio respetuoso.*

*A partir de estas culturas ancestrales, nuestros pueblos han construido su propia identidad. Estamos concientes que tenemos unos rasgos culturales y una manera de entender la vida que nos distinguen de los demás mexicanos y de otros pueblos. Tenemos la conciencia de que somos pueblos con culturas propias y específicas. Así queremos que nos reconozca la constitución mexicana, en los términos antes expresados.*

*Particularmente el Sistema Educativo Nacional debe tomar en cuenta esta situación. Como todos sabemos, la llamada educación bilingüe e intercultural hasta hoy ha sido un mito. Pero es fundamental que se haga realidad. Y en este sentido se debe hacer una amplia revisión de los planes y programas de estudios implementados en las diversas regiones indígenas del país, para adecuarlos a las culturas y realidades específicas de los mismos. Es importante renovar los métodos y materiales educativos, para concretizar verdaderamente una educación bilingüe e intercultural en todas las modalidades y niveles educativos.<sup>22</sup>*

Conclusiones del Foro Nacional Indígena, convocado por el EZLN en 1996, donde participaron mujeres yaquis, mixes náhuatl, tojolabales, tlapanecas, tzotziles, tzeltales entre otros grupos étnicos:

---

<sup>22</sup> 3er. CONGRESO NACIONAL INDÍGENA. Nurio, Pueblo Purhepecha, Michoacán, México 2,3,4 de marzo del año 2001.

- *"La educación indígena para niñ@s y adultos deberá ser bilingüe e intercultural (porque sólo enseñan castilla en las escuelas y no en nuestras lenguas), y deben oficializarse las lenguas indígenas y la educación debe ser concientizadora y liberadora de hombres y mujeres.*
- *"La historia de los pueblos indios deberá ser incorporada al sistema educativo nacional, incluyendo la lucha del EZLN.*
- *"No se deberá obligar a l@s niñ@s indígenas a usar uniformes escolares, y deberá respetarse su decisión de llevar su ropa tradicional.*
- *"Que los maestros no sean los propios caciques,*
- *"Que existan más escuelas en las comunidades y*
- *"Que cambie la costumbre de que las mujeres no tienen por que estudiar"<sup>23</sup>*

Recapitulando lo anterior, en el transcurso de la historia, los indígenas han sido objeto de distintas políticas, **mexicanizarlos**, es decir, asimilarlos y aculturarlos, posteriormente, el objetivo era la **incorporación** de los niños a la vida nacional mediante el cambio cultural, estos resultados han demostrado el fracaso de este tipo de alfabetización. A pesar de las décadas de esfuerzos institucionales orientados hacia la asimilación, los pueblos y culturas indígenas han sobrevivido, han evolucionado de acuerdo a su propio ritmo histórico.

Las políticas lingüísticas, hasta hace unos cuantos años, centro su preocupación principal en consolidar política y económicamente a la nación, por ello se concretaron en demostrar la necesidad de homogeneizar étnica y culturalmente a la sociedad mexicana.

---

<sup>23</sup> Conclusiones del encuentro Nacional de las Mujeres de la ANIPA, participaron mujeres Yaquis, mixes, nahuatl, tojolabales, tlapanecas, izotziles, tzeltales entre otros grupos étnicos.

## **Capítulo III**

### **Estructura lingüística del tzotzil**

No guardes, no escondas, no impidas la libertad a tus palabras, porque por tu palabra habrás de escribir para todas las edades y para todos los tiempos, que es uno solo y eterno, mientras haya vida sobre la tierra...

**Jorge Miguel Cocom Pech, poeta maya**

## Estructura lingüística<sup>24</sup> del tzotzil

Abordaremos este capítulo subrayando, que no se centra en la finalidad de establecer una nueva investigación de la estructura del tzotzil, sino que, retoma los elementos de los estudios ya realizados por diversos lingüistas y antropólogos.

### Historia de los primeros materiales en tzotzil

En estudios realizados por el antropólogo, Mario Humberto Ruz<sup>25</sup> se hace mención a dos materiales escritos en tzotzil en la época de la conquista: la *Cartilla para la enseñanza de la lengua tzotzil, latina y castellana*, de autor y fecha desconocidos, que probablemente fue impresa en 1569 por Antonio de Espinoza, la cual se conserva en la biblioteca de John Carter Brow; y un material titulado *Arte de los idiomas chiapaneco, zoque, tzendal, y chinanteco* (zinanteco), de la que no se conserva ningún ejemplar, estos últimos se cree que sirvieron de base para trabajos posteriores. En el siglo XVII (1668), fray Juan de Radaz, publica *El arte de la lengua tzotzlem o tzinacanteca*, material referente a la gramática y al calendario indígena de Zinacantán.

Por su parte el lingüista y maestro en ciencias antropológicas Antonio García de León, en el libro Los elementos del tzotzil colonial y moderno,<sup>26</sup> hace mención sólo de la existencia del último material, citado anteriormente, a su vez nombra otros textos de la época de la colonia (1735): una gramática, un diccionario español - tzotzil, etc., materiales del cura Manuel Hidalgo. Señala que dichos materiales se han

---

<sup>24</sup> La lingüística es el análisis de los signos que integran el lenguaje oral -lengua-

<sup>25</sup> Mario Humberto Ruz. *Vocabulario de la lengua Tzendal según el orden de Copanabastla*. pp. 18-20

<sup>26</sup> Antonio García de León. *Los elementos del tzotzil colonial y moderno*. p. 11

perdido, y de forma aislada han sido dados a conocer por varios autores a través del siglo XIX.

Más recientemente se cuenta con los materiales de los investigadores del Proyecto Chicago-Chiapas, los trabajos de Hopkins (1967 - 1969), Antonio García de León (1971), Kaufman Terrece (1972), el *Diccionario tzotzil de San Andrés*, con variantes dialectales del Instituto Lingüístico de Verano. (primera edición 1978), la gramática del lingüista Haviland John Beard y *La kramatica tsotsil y el diccionario tsotsil - tsotsil. Sa'obil Sk'opla! Bats'i K'op*, publicada por la Dirección de Educación Indígena de los Servicios Educativos para Chiapas. (primera edición 2000) y actualmente se publicó el artículo *¿Cómo construir un niño Zinacanteco?: Conceptos espaciales y la lengua materna en la adquisición del tzotzil*, de Lourdes de León Pasquel.

Coincidimos con la visión de Antonio García de León, quién asevera *"Se han realizado varios estudios de la estructura de la lengua tzotzil, como sucede con la mayor parte de las lenguas indígenas de América, la información tanto colonial como moderna, provienen de autores que están centrados en el interés de hacer proselitismo religioso entre los indígenas. con excepción de algunos trabajos"*.<sup>27</sup>

Ahora bien son pocas las propuestas, que se han elaborado con la finalidad alfabetizar en tzotzil, sin tener como fin último la evangelización. Algunas de las propuestas que actualmente existen son:

- Dirección General de Educación Indígena (libros de texto de la SEP, en tzotzil para primero y segundo año),
- Algunos materiales de CONAFE,
- La propuesta de Jacinto Arias, libro para escribir el tzotzil Tz'ib ta Bats'i K'op

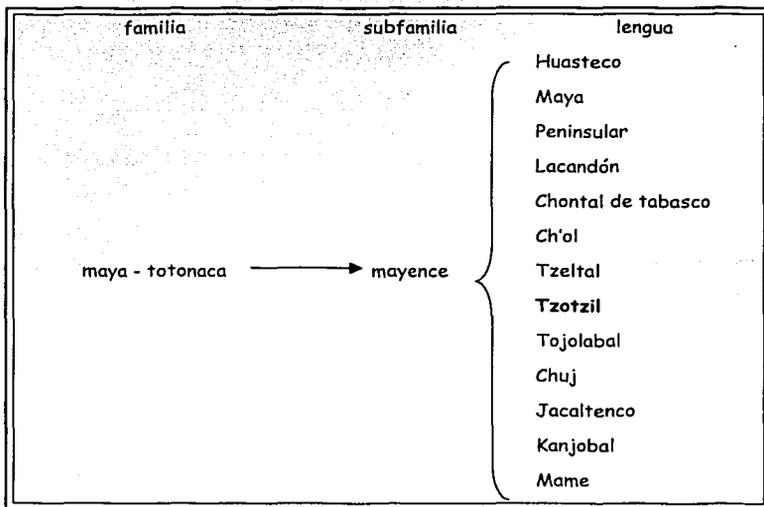
---

<sup>27</sup> Ibid., p. 13

(1991) y otros materiales más, los cuales desconocemos.

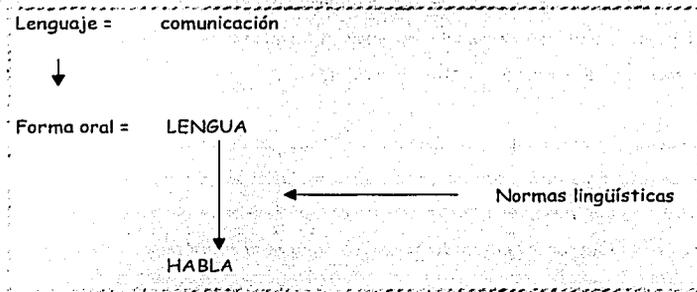
### El tzotzil y la familia a la que pertenece

La lengua tzotzil forma parte del grupo maya-tononaco perteneciente a la familia mayence, está íntimamente emparentado con el tzeltal. Sus hablantes se encuentran ubicados en su mayoría en los Altos de Chiapas, aunque por los movimientos migratorios por diversas situaciones, entre ellas la violencia militar y paramilitar y por la presión demográfica, se han extendido actualmente hacia otros municipios del estado.

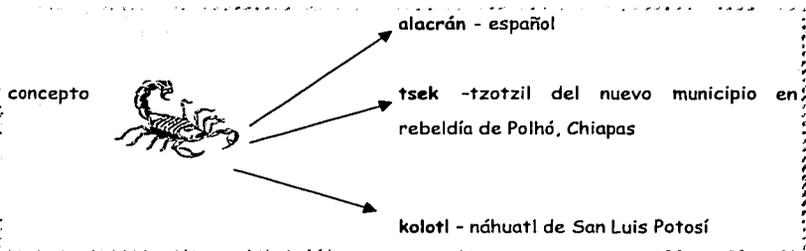


Cuadro - Las lenguas maya - tononaca

La lengua es un sistema convencional y social: Cada lengua constituye un sistema dentro del cual un miembro es definido por su función y sus oposiciones con los demás miembros del conjunto. Es decir, al ser un sistema convencional, el sistema lingüístico es producto de una convención entre los miembros de una sociedad.



En otras palabras en la creación de palabras existe una arbitrariedad inicial; la naturaleza de las cosas nombradas no tiene ninguna relación necesaria con las palabras que las nombran. Esto es, que las palabras no están motivadas por las cosas. Para designar una misma cosa, se utilizan diversos signos, de ahí la diversidad de las lenguas.



El signo lingüístico, está compuesto, como todos los signos, de un significado y un significante, que en este caso es el conjunto de sonidos articulados, los elementos acústicos a través de los cuales se realiza la comunicación.

El significado y el significante forman una relación inseparable en tanto se constituyen en un signo: la validez de un signo lingüístico sólo existe cuando la sociedad ha convenido en otorgarle un valor determinado. A un significante se le puede aplicar otro significado y éste volverse impreciso.

*Coincidimos con Idolina Moguel en decir que "la convencionalidad sólo puede darse en un grupo, es resultado de un consenso social. Y además consideramos que la lengua tiene como primordial objetivo el establecimiento de una comunicación, concluimos que la lengua es un producto social. Cada comunidad ha creado un sistema necesario de comunicarse".<sup>28</sup>*

A partir de una serie de reflexiones acerca de la propuesta sobre lectoescritura se procedió a que cada promotor escribiera su propio abecedario de la lengua, dando por resultado una variedad de abecedarios, los cuales corresponden a la siguiente clasificación:

- 1.- a b ch ch' e i j k k' l m n o p p' r s t t' ts ts' u v x y '
- 2.- a b ch ch' e i j k k' l m n o p p' r s t t' tz tz' u v x y '
- 3.- a b ch ch' e i j k k' l m n o p p' r s t t' ts ts' u w x y '
- 4.- a b ch ch' e i j l m n o p p' r s t t' ts ts' u v x y c' qu' qu'

1. Textos de la Dirección general de educación indígena SEP.

2. Texto sobre lectoescritura de Jasinto Arias

<sup>28</sup> Idolina, Moguel. *op. cit.*, p. 18

3. Texto *Los peligros del Alma*, de Guiteras Holmes, Calixta.
4. Diccionario tzotzil - español del Instituto Lingüístico de Verano

Como podemos ver, existen diversas formas de escribir el tzotzil, todas ellas son válidas, ya que, como sabemos, en las comunidades indígenas, por siglos, la comunicación se ha venido transmitiendo de forma oral, sin embargo, para poder realizar una propuesta sobre lectoescritura debíamos llegar a un consenso en el abecedario que se utilizaría; ya que entre todos construiríamos los materiales (cuentos, leyendas, historias, costumbres, etc.) que serán el sustento de la propuesta sobre lectoescritura.

El alfabeto que se condensó fue el siguiente, a, b, ch, ch', e, i, j, k, k', l, m, n, o, p, p', r, s, t, t', ts, ts', u, v, x, y, ' ; que contiene las mismas grafías que el que propone la Dirección General de Educación Indígena. Cabe aclarar que se acordó establecer un solo abecedario, esto con la finalidad de tener un parámetro para iniciar el proceso de lectoescritura en los niños, ya que como indicamos en el capítulo uno, los habitantes que conforman este nuevo municipio provienen de distintas comunidades y/o parajes todos ellos procedentes, en su mayoría del mismo municipio de Chenalhó, pero con algunas variantes dialectales, sin embargo, esto no obstaculiza la comunicación entre ellos.

## El alfabeto

A partir del establecimiento de las grafías que componen el alfabeto a utilizar en la propuesta de lectoescritura, analizaremos la estructura del tzotzil.

Encontramos 26 fonemas representados por igual número de grafías o letras: 21 consonantes y cinco vocales. Así como una consonante glotal, conocida como saltillo o glotal (\*).<sup>29</sup>

| Grafías con correspondencia del español                | Grafías y combinaciones utilizadas para representar fonemas propios de la lengua |                          |
|--|--|--------------------------|
| a, b, ch, e, i, j, k, l, m, n, o, p, r, s, t, u, v, y. | consonantes sencillas  | consonantes glotalizadas |
|  | ts, x, ch  | ch', k' p', t', ts'      |

## Los sonidos y la ortografía

El tzotzil no muestra gran complejidad, pues en su estructura fonológica es una de las menos complicadas comparadas con otras lenguas del mismo grupo mayence. Cuenta con 26 o 28 fonemas (según los diferentes estudios). La investigación presentada por el lingüista John Beard Haviland en el libro: *Sk'op Sotz' leb -El tzotzil de San Lorenzo Zinacantán-* reconoce, como sistema básico de fonemas del tzotzil el siguiente: Las vocales en tzotzil son cinco, con puntos de articulación muy parecidos a las vocales del español, i - e - a - o - u -

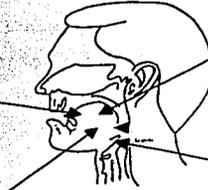
### Las consonantes

|                       |                                    |
|-----------------------|------------------------------------|
| Oclusivas y africadas | p, t, tz (ts), ch, k               |
| Glotalizadas          | p' - t' - tz' (ts') - ch' - k' - ' |
| Africativas           | v - s - x - j                      |
| Sonoras               | m - n - l - r - y                  |

<sup>29</sup> El saltillo o glotal (\*) es utilizada por hablantes de lenguas indígenas, al cierre de la garganta a nivel de la glotis, este sonido presenta algunas dificultades porque aparece como sonido consonántico junto a las vocales.

**Oclusivas y africadas:** que se articulan cerrando el canal vocal y abriéndolo súbitamente, se cierran rápida y sucesivamente los mismos órganos. El aire emitido se roce con los órganos bucales.

**Africativas:** consiste en una oclusión y una fricación formada rápida y sucesivamente entre los mismos órganos.



**Sonoras:** sonidos o articulaciones cuya pronunciación va acompañada de vibración de las cuerdas vocales.

**Glotalizadas:** abertura triangular entre las cuerdas vocales interiores

El acento en tzotzil, es mecánico en la última sílaba y no parece marcar diferencia fonética; por lo que puede decirse que posee una posición fija en la sílaba, es prosódico.<sup>30</sup>

<sup>30</sup> El acento prosódico, es el cual destaca una sílaba de una palabra frente a las demás que la componen o una unidad lingüística. Al hablar se agrupan los sonidos en sílabas para formar las palabras, haciendo recaer en una de ellas el acento principal o prosódico.

## La estructura gramatical<sup>31</sup>

Mencionaremos brevemente las características de la estructura del tzotzil, ya que la intención de este capítulo es presentar la base mínima de cómo se articula la lengua de dicha comunidad tzotzil, la cual definió la propuesta de lecto - escritura que abordaremos en el capítulo cinco. Como referente se tomaron los estudios de Haviland, Hurley y García de León<sup>32</sup>, así como los apuntes tomados en la investigación de campo.

La estructura del tzotzil parte casi siempre del verbo, adjetivo y sujeto y algunas ocasiones parte del adjetivo, verbo y sujeto a diferencia del castellano (español) sujeto, verbo y predicado.

Empezaremos con unos ejemplos que nos muestran:, la raíz, el sufijo y el prefijo de algunas palabras:

| estructura      | prefijo | raíz         | sufijo       | español    |
|-----------------|---------|--------------|--------------|------------|
| <i>vinikun</i>  |         | <i>vinik</i> | un           | soy hombre |
| <i>kek'el</i>   | k       | <i>ek'el</i> |              | mi hacha   |
| <i>antsetik</i> |         | <i>ants</i>  | <i>etik*</i> | mujeres    |

\*El sufijo *-etik* indica pluralidad, más adelante se abordará este punto.

### Prefijos posesivos

Los prefijos posesivos, nos indican de quién estamos hablando, en tzotzil, esta forma de construcción es resultado de procesos generales.

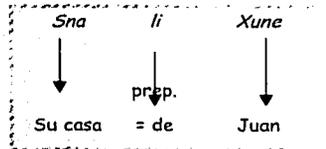
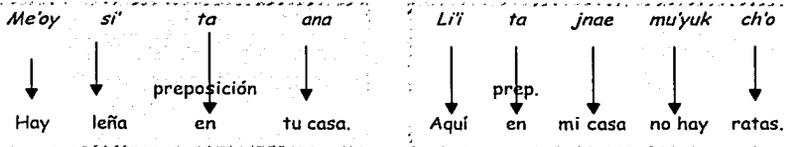
<sup>31</sup> La estructura gramatical, se compone como cualquier lengua de morfemas, de procedimientos gramaticales, sintaxis, y categorías semánticas de las palabras. Los morfemas son las unidades más pequeñas con significado de la lengua. Los que van antes de la raíz se llaman prefijos y los que van después se llaman sufijos.

<sup>32</sup> Para mayores detalles consultar los documentos citados.

| poseivos:             | con consonante                      | con vocal                      |
|-----------------------|-------------------------------------|--------------------------------|
| j / k = yo            | <i>jchitom (chitom)</i> = mi puerco | <i>kixim (ixim)</i> = mi maíz  |
| a (ja') / v / av = tu | <i>anichim (nichim)</i> = tu flor   | <i>avon (on)</i> = tu aguacate |

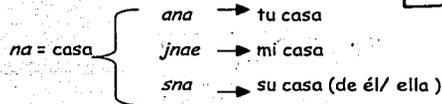
| poseivos:                  | con consonante                    | Si se inicia con la consonante ch; siempre se pondrá la "x"      | Si se inicia con vocal; siempre se pondrá la "y"                   |
|----------------------------|-----------------------------------|--|--|
| s / x / y = el o su de él. | <i>smalal (malal)</i> = su marido | <i>xchitom</i> = su puerco.<br><i>xch'ulel (ch'ulel)</i> su alma | <i>yuli' (uli)</i> = tirador.<br><i>yek'el (ek'el)</i> = su hacha. |

Por ejemplo:



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Para poder apreciar mejor veamos el siguiente esquema:



Ahora bien es frecuente encontrarnos con oraciones con más de un poseedor, ejemplo:

Oración: *Sna jtot*

|            |                           |
|------------|---------------------------|
| <i>sna</i> | <i>Jtot (tot = padre)</i> |
| Su casa    | De mi padre               |

Oración: *¿Me'oy sts'i'e stseb skerem abankile?* = ¿la hija del hijo de tu hermano mayor tiene perro?

|              |                |              |               |                     |
|--------------|----------------|--------------|---------------|---------------------|
| <i>Me'oy</i> | <i>sts'i'e</i> | <i>stseb</i> | <i>skerem</i> | <i>labankile</i>    |
| ↓            | ↓              | ↓            | ↓             | ↓                   |
| hay          | perro          | la hija      | del hijo      | de tu hermano mayor |

Haviland subraya que "una clase numerosa de sustantivos, muchos de ellos partes del cuerpo, se combinan con otras palabras para formar unidades de forma compuesta, por ejemplo: *jol = cabeza - na = casa / jol na = techo*".<sup>33</sup>

Los sustantivos los podemos clasificar de dos formas, uno:

| solos                  | o acompañados de un prefijo posesivo |
|------------------------|--------------------------------------|
| <i>ka'</i> = caballo   | <i>ska'e</i> = su caballo            |
| <i>te'</i> = árbol     | <i>jte'</i> = mi árbol               |
| <i>ixim</i> = maíz     | <i>avixim</i> = tu maíz              |
| <i>chomtik</i> = milpa | <i>xchomtik</i> = su milpa           |

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

<sup>33</sup> John Beard Haviland. *SK'op Sotz'leb -el tzotzil de San Lorenzo Zinacantan*. p. 45

Dos: los sustantivos que siempre se presentan acompañados por el prefijo posesivo o por el sufijo -al, -il, u -ol que indican carencia de poseedor:

| prefijo posesivo   | sufijo -al, -il, -ol               |
|--|------------------------------------|
| <i>juix</i> = mi hermana mayor   | <i>vixal</i> = la mi hermana mayor |
| <i>axonob</i> = tu zapato  | <i>xonobil</i> = zapato            |
| <i>yo/</i> = su hij@ (de una mujer, si es de un hombre se dice - <i>nichon</i> ) | <i>olol</i> = criatura, bebé       |

Oración : *Taj ta pat li tsebe* = la muchacha esta detrás de la cerca.

| tzotzil            | <i>Taj ta pat</i>        | <i>li tsebe</i> |
|--------------------|--------------------------|-----------------|
| castellano literal | Esta detrás de la cerca. | la muchacha     |
|                    |                          | ↓<br>sustantivo |

### La pluralización de los sustantivos

En tzotzil en muchos casos el sustantivo conserva su forma actual, mientras que otra palabra, dentro de la misma oración, indica la pluralidad. La pluralidad se remite de las siguientes formas:

a) Por el sufijo **etik**: el cual ya se mencionó anteriormente:

*vits* = cerro / *vits'etik* = cerros

*xinich* = hormiga / *xinich'etik-e* = hormigas

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

b) Por el sufijo **tak**: se presenta con los sustantivos que indican relaciones de parentesco, ejemplo:

*jchi'iltak* = mis compañeros

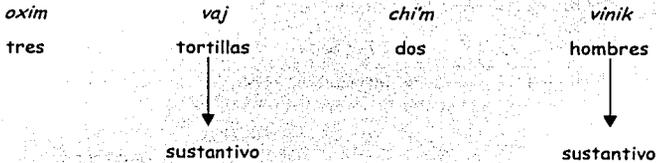
*kixlel* = mi hermana menor (de hombre) *kixleltak* = mis hermanas menores

c) Por el sufijo *ab, abtak*, se presenta únicamente con sustantivos que corresponden a término de parentesco, ejemplo:

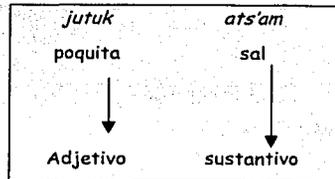
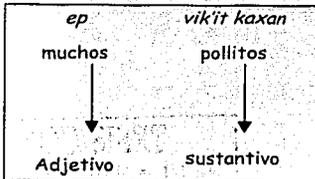
*snich'on* = su hij@ (de un hombre); *snich'ab, snich'nabtak* sus hij@s si es de un hombre.

#### Otras aclaraciones del plural;

- Cuando al sustantivo lo precede un numeral, este se quedará sin ser modificado, ejemplo: *oxim vaj* = tres tortillas / *chi'm vinik* = dos hombres.



- Con adjetivo de cantidad que precede al sustantivo, ejemplo: *ep vik'it kaxan* = muchos pollitos / *jutuk ats'am* = poca sal



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- Con un sufijo que indica el plural poseedor, ejemplo: *yikats* su carga, sus bultos (de él, de ella), *yicatsik sus cargas*, sus bultos (de ellos, de ellas)

*yikats*



su carga, sus bultos de él, de ella.

*yicatsik*



sus cargas, sus bultos de ellos, de ellas.

- Sin ningún sufijo y ningún adjetivo cuantitativo, cuando el sentido del plural es general, ejemplo: *Mu'yuk ants li'i* = No hay mujeres aquí.

|               |             |             |
|---------------|-------------|-------------|
| <i>mu'yuk</i> | <i>ants</i> | <i>li'i</i> |
| no hay        | mujeres     | aquí.       |

No todos los adjetivos pueden acompañar al predicado, ejemplo: La palabra *mol* puede ser un sustantivo un anciano, o un adjetivo de hombre grande.

*Mol li te?* = el árbol esta grande - adjetivo-

*Kuxul to li mole* = el anciano vive todavía -sustantivo-

*¿Me b'ij li kaxlane?* = ¿Es inteligente el ladino? / *b'ij* = inteligente - adjetivo

*¿Me epal avixime?* = ¿Tienes mucho maíz? *Ep* = mucho - adjetivo

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**El pronombre:**

Existen cinco clases de pronombres: personales, posesivos, demostrativos, indefinidos e interrogativos.

| Pronombres personales | tzotzil             | castellano          |
|-----------------------|---------------------|---------------------|
|                       | <i>a' vu'un</i>     | yo soy              |
|                       | <i>a' vo'ot</i>     | usted es / tu       |
|                       | <i>Ja' le'e</i>     | él es               |
|                       | <i>a' vu'tik</i>    | nosotros            |
|                       | <i>vu'unikutik</i>  | nosotros pero tu no |
|                       | <i>a' vo'oxuk</i>   | ustedes son         |
|                       | <i>ja'ik li'ike</i> | ellos son           |

**Pronombres posesivos**

| tzotzil             | castellano   |
|---------------------|--|
| <i>ku'un</i>        | mío, míos, mía, mías   |
| <i>avu'un</i>       | tuyo, tuyos, tuya, tuyas; suyo, suyos, suya, suyas, de usted |
| <i>yu'un</i>        | suyo, suyos, suya, suyas, de él, de ella                     |
| <i>ku'unikutik</i>  | nuestro, nuestros, nuestra, nuestras                         |
| <i>avu'unikutik</i> | suyo, suyos, suya, suyas, de ustedes                         |
| <i>yu'unik</i>      | suyo, suyos, suya, suyas, de ellos, de ellas                 |

**Ejemplos: Imanbat yu'un stot**

|          |            |            |              |             |
|----------|------------|------------|--------------|-------------|
| <i>I</i> | <i>man</i> | <i>bat</i> | <i>yu'un</i> | <i>stot</i> |
| Le       | fue        | comprado   | suyo         | Su padre    |

Le fue comprado por su padre

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Pronombres demostrativos

| tzotzil         | castellano                         |
|-----------------|------------------------------------|
| <i>Li'i</i>     | éste, éstos, ésta, éstas           |
| <i>Le'e</i>     | ése, ésos, ésa, ésas               |
| <i>Ja' le'e</i> | aqué!, aquellos, aquélla, aquellas |

Ejemplo: *Ja' le'e li vinik li laj kalbot sk'optale* = Aquél es el hombre del que le hablo.

|                 |                 |                                 |
|-----------------|-----------------|---------------------------------|
| <i>Ja' le'e</i> | <i>li vinik</i> | <i>li laj kalbot sk'optale.</i> |
| Aqué! es        | el hombre       | del que le hablo                |

## Pronombres indefinidos

Los pronombres indefinidos indican de un modo general a las personas o a las cosas a las que se refieren: *oy, oy boch'o, mu'yuk, boch'o, oy k'usi, mu'yuk k'usi*, etc. Ejemplos:

| tzotzil                      | castellano     |
|------------------------------|----------------|
| <i>Oy ta xtalik</i>          | Algunos vienen |
| <i>Oy boch'o ta xtal.</i>    | Alguien viene  |
| <i>Mu'yuk boch'o ta xbat</i> | Nadie va       |

## Pronombres interrogativos

| tzotzil       | castellano | ejemplo  |
|---------------|------------|--|
| <i>K'usi</i>  | ¿Qué?      | <i>¿K'usi cha pas?</i> = ¿Qué haces?                     |
| <i>Boch'o</i> | ¿Quién?    | <i>¿Boch'o yu'un li ka'e?</i> = ¿de quién es el caballo? |
| <i>Bu</i>     | ¿Dónde?    | <i>¿Bu'oy erumunix?</i> = ¿Dónde hay limones?            |

TESIS CON  
FOLIA DE ORIGEN

## El verbo

El verbo en tzotzil generalmente indica acción o estado; los verbos que indican acción se clasifican en dos transitivos e intransitivos. Los verbos aparecen en oraciones compuestas de un predicado y un sujeto. Ejemplo:

Transitivos: *Ta sman ixim li vinik* El hombre compra maíz



Intransitivos: *Ta xvay li me'ele* = La viejita duerme



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

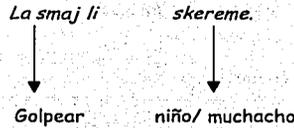
*Batem ta jobel li Antun* = Se ha ido a San Cristóbal Antonio.

| <i>Batem</i> | <i>ta</i> | <i>jobel</i>  | <i>li Antun</i> |
|--------------|-----------|---------------|-----------------|
| se ha ido    | \ a       | San Cristóbal | Antonio. /      |
| verbo        |           | ↓<br>sujeto   |                 |

Como ya mencionamos los verbos los han clasificado, en transitivos e intransitivos. Los verbos transitivos a su vez se subdividen en voz pasiva y voz activa, ejemplos: verbos transitivos:

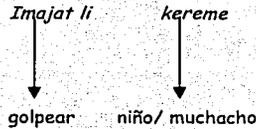
voz activa: *La smaj li skereme.*

Le dio un golpe a su hijo



voz pasiva: *Imajat li kereme.*

El muchacho fue golpeado



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Sobre los verbos intransitivos actúan los pronombres personales, conjugados en tiempo indefinido, presente, futuro y pospretérito, ejemplo:

El verbo trabajar

|                     | t. indefinido        | t. presente - futuro    | t. pretérito         |
|---------------------|----------------------|-------------------------|----------------------|
| Yo                  | <i>xi'amtej</i>      | <i>ta xi'amtej</i>      | <i>li'amtej</i>      |
| Tú / usted          | <i>xa'amtej</i>      | <i>ta xa'amtej</i>      | <i>la'amtej</i>      |
| el / ella           | <i>x'amtej</i>       | <i>ta x'amtej</i>       | <i>l'amtej</i>       |
| Nosotros incluyente | <i>xij'amtejutik</i> | <i>ta xij'amtejutik</i> | <i>lij'amtejutik</i> |
| Nosotros excluyente | <i>xij'amtejutik</i> | <i>ta xij'amtejutik</i> | <i>lij'amtejutik</i> |
| Ustedes             | <i>xa'amtejik</i>    | <i>ta xa'amtejik</i>    | <i>la'amtejik</i>    |
| Ellos / ellas       | <i>x'amtejik</i>     | <i>ta x'amtejik</i>     | <i>l'amtejik</i>     |

Por su parte los verbos de estado, no indican acción o movimiento, sino expresan la existencia de una cosa, animal, o una persona, su estado o lo identifican. Estos verbos se asemejan al adjetivo en español, ejemplos:

*Oy ep ka' ta be.* Hay muchos caballos en el camino.

*Oy*  
↓  
Hay

*ep*  
↓  
muchos

*ka'*  
↓  
caballos

*ta*  
↓  
en el

*be*  
↓  
camino

*Nat li te'e* = El árbol es grande

*Nat*  
↓  
es grande

*li*  
↓  
el

*te'e*  
↓  
árbol

*Ja' bik'it kaxan, ma'uk pech'.* = Es pollito, no es pato

*Ja'*  
↓  
Es

*bik'it kaxan,*  
↓  
pollito,

*ma'uk*  
↓  
no es

*pech'*  
↓  
pato

El artículo -li o ti (el, la, lo, los, las), se usa con sustantivos, ejemplo:

*Ak'bun li bik'it nuti'e.* = Dame la red chica.

*Ak'bun*  
↓  
Dame

*li*  
↓  
la

*bik'it*  
↓  
chica.

*nuti'e*  
↓  
red / bolsa

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Las preposiciones son la parte invariable de la oración que une dos palabras, en tzotzil se utiliza la preposición - *ta* = en, de, por, a, ejemplos:

|   |           |               |
|---|-----------|---------------|
| <i>Ibat ta Chimix. = Se fue a Chimix.</i> |           |               |
| <i>ibat</i>                               | <i>ta</i> | <i>Chimix</i> |
| ↓   | ↓         | ↓             |
| se fue                                    | a         | Chimix        |

|   |           |           |
|---|-----------|-----------|
| <i>Ital ta be. = Vino por el camino</i> |           |           |
| <i>ital</i>                             | <i>ta</i> | <i>be</i> |
| ↓                                       | ↓         | ↓         |
| vino                                    | por el    | camino    |

*Pasbil ta te'. = Está hecho de madera.*

|               |           |            |
|---------------|-----------|------------|
| <i>pasbil</i> | <i>ta</i> | <i>te'</i> |
| ↓             | ↓         | ↓          |
| está hecho    | de        | madera     |

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

La conjunción es parte invariable de la oración que relaciona oraciones enteras, y que indica la relación que existe entre ambas. Ejemplos: *xchi'uk* = y / o, *k'alal* = cuando, *ja'yu'un* = entonces, *jech* = así.

Los adjetivos en tzotzil se clasifican de la siguiente manera:

|                |   |
|----------------|---|
| Calificativos  | <i>natil</i> = largo/ alto, <i>tsajal</i> = colorado, <i>ik'al</i> = negro, <i>epal</i> = muchos, etc.                                  |
| Demostrativos  | <i>li'i</i> = este, <i>le'e</i> = ese, <i>le'toe</i> = aquel  |
| Indefinidos    | <i>yan</i> = otro, <i>k'usiuk no'ox</i> = cualquier (cosa), <i>jun chibuk</i> = algunas cosas, <i>jun cha'vo'uk</i> = algunas personas. |
| Numerales      | <i>jun</i> = uno, <i>chim</i> = dos, <i>oxim</i> = tres, etc.   |
| Distributivos  | <i>jujun</i> = cada uno, <i>chamcham</i> = dos en dos, <i>ox'ox</i> = tres en tres  |
| Cualitativos   | <i>ep</i> = mucho, <i>jutuk</i> = poco, <i>jayim</i> = unos cuantos.  |
| Interrogativos | <i>¿jayim?</i> = ¿cuánto?   |

El adverbio es la parte invariable de la oración que califica, determina o especifica la acción del verbo. Encontramos en tzotzil adverbios de:

|        |   |
|--------|---|
| Lugar  | <i>li'i</i> = aquí, <i>le'e, taje</i> = allí, <i>nopol</i> = cerca, <i>tajtoe</i> = allá,<br><i>nom</i> = lejos, <i>bu, buy</i> = donde, adonde   |
| Tiempo | <i>volje</i> = ayer, <i>ts'ajal</i> = después, <i>nax</i> = hoy, <i>vo'one</i> = hace mucho tiempo, <i>som</i> = temprano, <i>ok'om</i> = mañana, <i>cha'ej</i> = pasado mañana, <i>ch'amje</i> = antier. |
| Modo   | <i>lek</i> = bien, <i>jech</i> = así, <i>chopol</i> = malo, <i>jamal</i> = claramente.  |

Como podemos ver la estructura del tzotzil, al igual que todas las lenguas del mundo (náhuatl, maya, pame, quechua, español, inglés, etc.) tienen su propia estructura interna así como sus reglas para hablarla y se manifiesta en los siguientes niveles principales;<sup>34</sup> como podemos ver en el siguiente cuadro:

|   |           |   |                              |                         |
|---|-----------|---|------------------------------|-------------------------|
|   | Fonología | El modo en cómo pronunciamos cada sonido  |                              |                         |
| L | Sintaxis  | Forma y orden de las palabras   |                              |                         |
| E |           | español   | tzotzil                      | Traducción literal      |
| N |           | El elote se puede comer   | <i>Stak' k'uxel li ajane</i> | Se puede comer el elote |
| G |           |   |                              |                         |
| U | Semántica | El significado de cada palabra y de todo lo que hablamos                                      |                              |                         |
| A | Léxico    | Las palabras que utilizamos para nombrar al mundo, personas, objetos, ciudades, animales etc. |                              |                         |

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

<sup>34</sup> Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. *Paquete de ejercicios recreativos para apoyar la enseñanza de la lectura y escritura del náhuatl de S.L.P. s/# de página.*

Observando la lengua tzotzil, nos damos cuenta que su estructura es distinta que la del español, el tzotzil como ya se hizo mención: parte del verbo - adjetivo - sujeto y en algunas ocasiones del adjetivo - verbo - sujeto, mientras que el español o castellano, parte del sujeto, verbo y predicado. Ejemplificando:

| Estructura del tzotzil             | Traducción literalmente           | Castellano                     |
|------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| <i>Stak' pasel ta vaj li ixime</i> | Sirve para hacer tortilla el maíz | El maíz sirve para hacer       |
| <i>Li bakil ants</i>               | la flaca mujer                    | La mujer flaca                 |
| <i>Vay ta xchom li kereme</i>      | Durmió en su milpa el muchacho    | El muchacho durmió en su milpa |

De este análisis de la estructura lingüística, que si bien no han sido los propios hablantes de la lengua quienes las han realizado,<sup>35</sup> si trata de reflejar esa estructura oral que presentan los hablantes de esta lengua.

Por lo que la creación de sistemas gráficos no debe ser un fin en sí mismo, su creación, la mayoría de las veces, tiene que tener un objetivo "servir para algo": evangelizar, recopilar leyendas, "recuperar los saberes comunitarios", para "incorporar a los indígenas al concepto de nación a través de la castellanización". Es decir, *"la propagación y el arraigo de la escritura en una cultura depende de los propósitos de su uso, los actores sociales que la utilizan, y las formas de usarla; es el resultado de quien las usa, con qué fin y cómo"*.<sup>36</sup>

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

<sup>35</sup> Exceptuando los trabajos realizados por el antropólogo Jasinto Arias.

<sup>36</sup> Judit Kalman. *op. cit.*, p. 39

El uso de la lengua tiene otro efecto importante: su presencia en la vida social crea situaciones comunicativas donde se interactúa alrededor de ella, una consecuencia de lo anterior es que se requiere que se dialogue acerca de la escritura, que se hagan propuestas acerca de los textos, etc.

En ese sentido se orienta la presente propuesta de lectoescritura, pretende que sean l@s niñ@s conjuntamente con l@s promotore(a)s y demás personas de la comunidad, quienes elaboren sus propios materiales escritos, partiendo de su cosmovisión de ver el mundo y la vida, así como su manera propia de cuestionarse acerca de ellos. Siguiendo esta lógica, se analizó con los promotores sobre qué letras eran más usadas en las palabras que utilizan cotidianamente, al igual que se realizaron observaciones durante las que se sostuvieron pláticas con distintas personas de la comunidad.

En esta investigación, nos dimos cuenta que las letras más usuales con su forma de hablar, poseían en su estructura las consonantes ch - ch' - k - k' - t - t' - p - p' ts - ts' - j - x - Razón por la que se optó por establecer bloques de consonantes, considerando aquellas que pudieran facilitarnos el proceso de aprendizaje de l@s niñ@s. Esto se describirá con más claridad en el capítulo cinco, relacionado a la propuesta final de lectoescritura.

A partir de esta reflexión sobre la lengua, se decidió llevar, no sólo el proceso de aprender a leer y escribir en lengua materna, sino toda la educación elemental; al principio, la lectura y escritura será en tzotzil y la castilla entrará oralmente, poco a poco se incorporará la escritura y conocimientos occidentales, no dejando fuera, en ningún momento, a la lengua materna, retomando su cosmovisión, tradiciones; en sí el ser, el sentir y el hacer de la comunidad.

Se iniciara con aquellas palabras que son significativas para el niño, considerando el uso del saltillo o glotal (') desde las primeras palabras. Incluir el uso del saltillo desde el primer contacto con la escritura, es importante para que los niños vayan reflexionando sobre su lengua, dado que el uso del saltillo en algunas palabras cambia el significado -uch = tlacuache / uch' = piojo. El uso del saltillo queda a criterio de los propios hablantes del tzotzil, ya que en la comunidad se presentan algunas variantes, por ejemplo: para unos /k' / /k = negro, /obol / /obol' = plátano, etc.

Por lo anterior, tanto promotor@s como los niños deben de propiciar la reflexión de la lengua, ya que como se ha visto, no existe una misma manera de escribir, (dadas las diferencias dialectales y por la utilización de los signos: (ca' -ka' kerem - quem - krem, tsem - tse'b, etc.) sin embargo, el objetivo de poder escribir y leer debe prevalecer para que se vuelva una realidad el uso de la escritura por los hablantes de lenguas indígenas. Sólo la práctica de la escritura y la lectura, permitirá tener un alfabeto, que les sea de utilidad.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA

*"Me enseñaron a leer y a escribir primero las vocales y abecedarios, me decían y me preguntaban como se llamaba cada una de las letras. Cuando ya aprendía un poco o ya conocía las letra, la - le -li - lo -lu, cuando sabia decir o leer esta actividad me daban otra que es ya medio difícil, como estas papá, mamá, así aprendí un poco a leer."*

**Gil promotor de educación**

*"Cuando salí de la primaria no se nada, ni castellano."*

**Ernesto promotor de educación**

*"Mi maestro primero me enseñó las vocales a - e - i - o - u, yo copie en mi cuaderno, pero no sé escribir, mi maestro agarro mi mano para enseñarme a escribir, luego aprendí un poco después las consonante o alfabeto de español consonantes: a, b, c, ch, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v w, x, y, z. El maestro enseñó varias veces, cuando ya aprendí las consonantes, luego me enseñaron por sílabas, cuando ya conocí un poco las sílabas, después formo el maestro palabras por ejemplo: mesa, silla, pizarrón, borrador, lápiz, cuaderno, árbol, casa, escuela."*

**Mariano promotor de educación**

## Capítulo IV

### Características generales de algunos métodos sobre lectoescritura y sus implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje

*"Me enseñó a leer y escribir una maestra, pero no conforme a nuestra cultura indígena. Enseño conforme del libro del programa de gobierno. No muy pude leer ni escribir, ni hablar castilla."*

Rodolfo promotor de educación

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Métodos tradicionales

"Existen dos tipos fundamentales de métodos: el  *sintético*, que parten de elementos menores a la palabra, y  *analíticos* que parten de una palabra o de unidades mayores."<sup>37</sup>

El **método sintético** se basa principalmente en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía; el proceso consiste de ir de la parte al todo, estos métodos son los más tradicionales.

Bajo la influencia de la lingüística, se desarrolla el **método fonético**: se propone a partir de lo oral. La unidad mínima del sonido del habla es el fonema, el proceso consiste en comenzar por el fonema asociándolo a su representación gráfica. *"Es preciso que el sujeto sea capaz de aislar y reconocer los distintos fonemas de su lengua para poder, luego, relacionarlos a los signos gráficos"*,<sup>38</sup> el análisis está puesto en el grafema - fonema; es decir, letras - sonido. Uno de los principios importantes de este método, es el enseñar un par de fonema - grafema por vez, sin pasar al siguiente hasta que la asociación no esté bien fijada.

Es decir, al poner énfasis en las discriminaciones auditivas y visuales y en la correspondencia fonema - grafema, el proceso de lectura se concibe, simplemente, como una asociación entre respuestas sonoras a estímulos gráficos.

---

<sup>37</sup> Emilia Ferreiro, y Ana Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, p. 17

<sup>38</sup> *Ibid.*, p.18

*"La asimilación entre la concepción sobre la naturaleza del objeto a adquirir -el código alfabético- y las hipótesis del proceso, ha llegado a confundir métodos de enseñanza con procesos de aprendizaje. Más aun llega a dicotomizar el aprendizaje en dos momentos discontinuos: cuando no se sabe, inicialmente hay que pasar por una etapa mecánica; cuando ya se sabe se llega a comprender (momentos claramente representados por la secuencia clásica 'lectura mecánica, comprensiva'). Los planteamientos del método sintético, se remiten al más crudo mecanicismo, sus aplicaciones prácticas suelen excederlo." <sup>39</sup>*

El **método analítico** consiste en un reconocimiento global de palabras y oraciones; el análisis de los componentes es una tarea posterior. No importa cual sea la dificultad auditiva de lo que se aprende, puesto que la lectura es una tarea fundamentalmente visual. O. Decroly postula que es necesario comenzar con unidades significativas para el niño. Es decir, es un acto global e ídeo - visual.

**La palabra generadora**; la cual se ha reducido en algunos casos al manejo y análisis de ciertas palabras, llamadas generadoras; éstas son palabras de uso común de la población y forman parte de su vocabulario. De esta manera siempre los educandos podrán comprender su significado y relacionarlo con la propia experiencia. La palabra generadora puede ser, ella misma, objetivada como combinación de fonemas susceptibles de representación gráfica.

Sin embargo, el propósito del método "la palabra generadora" creado por Paulo Freire es más que "*grafías y sonidos*"; es diálogo, comunicación e intercomunicación. Es ante todo el análisis de la realidad para transformarla.

---

<sup>39</sup> Ibid., p. 20

**En el método global**, se considera el desarrollo infantil como un proceso integral, en que se relacionan los elementos afectivos, motrices, cognitivos y sociales; donde los conocimientos no se producen por la suma o la acumulación de nuevos conocimientos, sino a través de las relaciones que se dan entre los conocimientos que ya poseen l@s niñ@s con los nuevos conocimientos, vista la globalización desde una perspectiva pedagógica, implica propiciar la participación directa del niño. Es un reestructurar constantemente del conocimiento; ésta participación de los niños, debe hacerse a través de aprendizajes significativos, retomados de la experiencia y los conocimientos previos de los niños.

Señalan Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, en relación a los **métodos sintético y analítico**, que estos se basan en concepciones diferentes del funcionamiento psicológico del sujeto y en diferentes teorías del aprendizaje. *"Por eso el problema no se resuelve tampoco proponiendo métodos 'mixtos' que participarían de las bondades de uno y otro. El énfasis puesto en las habilidades perceptivas descuida dos aspectos, que son fundamentales:*

- a) *La competencia lingüística del niño*
- b) *Sus capacidades cognitivas.*<sup>40</sup>

Es decir, cuando un niño trata de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor; trata de comprenderlo, formula hipótesis, pone a prueba sus anticipaciones y se forja su propia gramática (que no es simple copia deformada del modelo adulto, sino creación original. Un ejemplo de ello es que los niños no regularizan los verbos irregulares por imitación (yo poni = yo puse, está rompido, etc), puesto que los adultos no hablan así. Esto ocurre por que el niño busca en la lengua una regularidad y una coherencia que haría de ella un sistema más lógico de lo que es.

---

<sup>40</sup> Ibid., p. 21

La enseñanza tradicional ha obligado a los niños a reaprender a producir los sonidos del habla, pensando que si ellos no son adecuadamente distinguidos, no es posible escribir un sistema alfabético. Pero esta premisa se basa en dos suposiciones, que un niño de seis años no sabe distinguir los fonemas de su lengua, y que la escritura alfabética es una transcripción fonética de la lengua. El primer supuesto es falso, porque si el niño, en el curso del aprendizaje de la lengua oral, no hubiera sido capaz de distinguir los fonemas entre sí, tampoco sería capaz a los seis años, de distinguir oralmente pares de palabras como "palo/ malo", cosa que obviamente sabe hacer. El segundo supuesto también es falso, en vista del hecho de que ninguna escritura constituye una transcripción fonética de la lengua oral.

Coincido con las autoras antes citadas, sin embargo, considero que si por un lado la enseñanza tradicional ha obligado a los niños a reaprender a producir los sonidos del habla, y que si bien éstos son ya distinguidos desde temprana edad por los niños, la función de la escuela no es sólo la de reaprender sonidos, sino la de introducir un elemento -símbolo- gráfico a ese sonido, que han sido creados con la finalidad de establecer una comunicación, un diálogo entre educador ←→ educando como se mencionó en el capítulo III.

Emilia Ferreiro señala que todos los métodos son cuestionados sintéticos, analíticos, sintético-analítico, sin embargo, hasta el método que consideramos más favorable; el de la palabra generadora, pierde su objetividad cuando en las comunidades tratan de adaptar ésta metodología automáticamente a la lengua indígena; es decir cuando se lleva el esquema estructurado de manera que sólo se realiza una traducción del español a la lengua indígena, sin tener nociones de su estructura gramatical, provocando confusión y obstáculo en el aprendizaje, además de que el método es entendido sólo como "grafías y sonidos" sin tener en consideración que la palabra generadora es "diálogo", a partir de la realidad. Es aprender del

contexto socio-político y cultural del sujeto, a través de palabras generadoras significativas para l@s niñ@s.

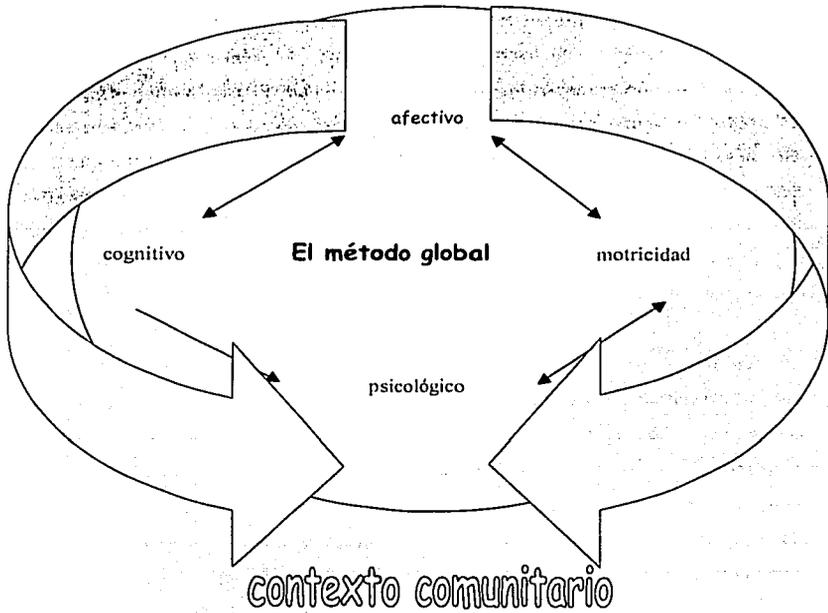
Por ello considero que lo más importante en el proceso de alfabetización, independientemente de los métodos de enseñanza (sean estos sintéticos o analíticos), es que éstos deben de ponerse en práctica en relación con el contexto real de los sujetos, respetando la propia cosmovisión del mundo; incluyendo los saberes del niño y su comunidad, al igual que los aspectos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Cabe indicar que ésta propuesta coincide más con el método global,<sup>41</sup> aplicado en el contexto comunitario, éste no sólo tiene que ver con el proceso de alfabetización, sino con todos los saberes comunitarios que deben ser llevados dentro y fuera del aula, ya sean estos teóricos y prácticos. Un método global que integre lo afectivo, lo motriz, lo cognitivo y lo social. En suma que respete el propio proceso de desarrollo de cada niñ@.

El método global, en esta propuesta debe dar paso a la reflexión constante del entorno cotidiano de l@s niñ@s para que éstos sean vistos como sujetos y no como objetos. Donde se tome en cuenta su palabra, para alcanzar una educación efectivamente participativa, donde sea la comunidad en su conjunto, quiénes diseñen y la educación a la que aspiran.

---

<sup>41</sup> El Método Global debe ser aplicado a todo el proceso educativo y no sólo al proceso de alfabetización.



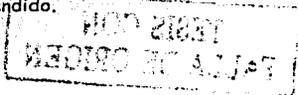
**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

## Proceso (s) de aprendizaje en niños indígenas

El proceso de aprendizaje en los niños indígenas, como de cualquier niño, se viene dando paulatinamente, la madre, los hermanos, la comunidad misma le va proporcionando los aprendizajes necesarios a su edad. El niño cuando es pequeño acompaña a su papá a trabajar la milpa y ahí le va enseñando lo que tiene que saber: este aprendizaje además de ser oral, lo coloca en contacto con la vivencia diaria, es decir, se va dando cuenta que para sembrar maíz o frijol no es en cualquier época del año, al igual la niña aprende además de los quehaceres de la casa y del bordado, a como comportarse en la comunidad, ante sus padres, en sí, casi todos los saberes comunitarios son "aprehendidos" de toda la comunidad.

En este sentido los niños indígenas, aprenden su forma de organización, sus sistemas normativos, sin embargo, la escuela institucionalizada, ha tratado que las comunidades indígenas se apropien de la escritura, más que como una forma de interpretar y reflexionar sobre su realidad, como una visión de aculturalización. El aprendizaje de la escritura en comunidades tiene que ser revalorado, con la finalidad de adquirir la escritura la cual es un elemento ajeno a las culturas ágrafas, como una herramienta importante de revalorización cultural (no de sustitución).

Para que el proceso de lectoescritura sea significativo y afín a las necesidades de las comunidades indígenas, es imprescindible considerar el valor de sus conocimientos respecto a los diversos contenidos nacionales y universales. Es decir, abrir los saberes de la escuela a la comunidad y dejar entrar los saberes de la comunidad a la escuela. Respetando siempre la cultura e identidad propia de la comunidad. En ese sentido, en el proceso de aprendizaje, sólo aprende, aquel que se apropia de lo aprendido.



Se cree que la lengua indígena es una limitante para el aprendizaje escolar y que es algo que debe abandonarse para acceder a la educación formal. Sin embargo, esta actitud es un factor que influye en el bajo aprovechamiento y la baja eficiencia de los programas educativos dirigidos a la población indígena. Los estudios comparativos realizados en la zona por Nancy Modiano<sup>42</sup> demostraron que si se enseñaba a leer y escribir a los niños en lengua materna y después se introducía paulatinamente el uso del español como segunda lengua, se obtenían mejores resultados.

"El enfrentamiento que experimentan los indígenas con el español, es violento y frustrante, porque no tienen el conocimiento suficiente de esta lengua para comprender las explicaciones del 'maestro', los contenidos de las materias requieren de mayor dominio del idioma; asimismo, la evaluación requiere del entendimiento del español escrito y de la expresión verbal."<sup>43</sup> Existen diversos factores que influyen en el aprendizaje escolar, por un lado, como ya se citó anteriormente, se da un bajo aprovechamiento escolar, la poca viabilidad de los programas educativos, así como por el modo de enseñarlo y la actitud que se le reconoce a ese idioma como vehículo de cultura, y por otro lado, los docentes "maestros" muchas de las veces son de otras comunidades indígenas y no comprenden, ni la lengua de la región donde están y el castellano no llega a ser comprendido totalmente. Persisten actitudes que se manifiestan en dos sentidos opuestos, desde el rechazo a la "castellanización", hasta el abandono de la lengua indígena para acceder a la "cultura nacional" y sus "beneficios".

---

<sup>42</sup>Nancy Modiano. *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. p. 238

<sup>43</sup> SEP/ SEBN/ DGEI, *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas*. s/p.

Hoy en día "la educación en lengua materna es un derecho constitucional, fortaleciendo el planteamiento que retoma la importancia de la lengua como lengua de 'instrucción'. Ésta, en algunos casos, puede ser la lengua indígena y, en otros, el español. Tomar como punto de partida la lengua materna conlleva a la necesidad, en el contexto indígena, de definir el tratamiento de una segunda lengua, para cuya enseñanza puedan desarrollarse metodologías y recursos específico".<sup>44</sup>

Para lograr que los pueblos indígenas sean dueños de su destino, se hace necesario considerar una educación participativa que de cabida, no sólo al bilingüismo y a la interculturalidad, sino que conlleve al análisis de su realidad a través del diálogo y la reflexión constante de la realidad, construyendo un mundo más humano e igualitario. Esto es, lograr la construcción de una educación autónoma, que no excluya a nadie, por el contrario, que intente terminar con la dependencia y el paternalismo. Ello no será obstáculo para que el castellano, que es idioma común en México y en Latinoamérica se fortalezca como lengua franca que hace posible la comunicación entre los diferentes pueblos originarios y también la de éstos con los no indígenas.

La educación no debe ser vista como una extensión educativa, como práctica de la domesticación, porque educar y educarse sólo tienen sentido si se toma la educación como práctica de la libertad. No es extender el saber del que "sabe", hasta la de los ignorantes que no poseen ese saber; al contrario, "educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben".<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Idem.

<sup>45</sup> Pablo Freire. *Extensión y comunicación*. p. 25

Por lo anterior, podemos decir que no se trata de transmitir conocimientos que el - la niñ@ no conoce, sino de hacerle cobrar conciencia de los conocimientos que él tiene, pero que no sabe o no es conciente de poseerlos.

El aprendizaje de la lectura y escritura no es una cuestión mecánica; debe considerar por un lado, la competencia lingüística del niñ@, y por el otro, sus capacidades cognitivas. Insistiendo en lo anterior l@s promotor@s deben de partir de todos los conocimientos: nociones, representaciones, conceptos, operaciones, que el - la niñ@ posee y a partir de ellas ir construyendo y reconstruyendo constantemente el aprendizaje.

Al profundizar en estos aspectos, nos damos cuenta de cuestiones que tienen que ver con los métodos utilizados, así como con las capacidades cognitivas de l@s niñ@s en el proceso de lectoescritura. Me vienen a la memoria las preguntas que hacían los promotores de educación, (Bats'i chanuntavanej),<sup>46</sup> cuando se analizaba si impartirían las clases a los niños como a ellos les habían enseñado, en castellano, o bien en lengua materna. Si empezaríamos con ma - me -mi -mo - mu- ¿Cómo enseñaríamos las vocales y las demás palabras?, ¿por silabeo, sonido o nombre de la letra (basándose en repeticiones)?, ¿haciendo planas y planas? la respuesta a éstos y otros cuestionamientos que surgieron fue la necesidad de elaborar una propuesta sobre lecto - escritura, la cual ha ido modificándose y todavía continúa en ese proceso.

La educación que comparta saberes, conocimientos y haga reflexionar a l@s niñ@s sobre su propio contexto social, sin ser inmediata panacea, abrirá en definitiva el camino a la respuesta que todos buscamos: hombres y mujeres preparados,

---

<sup>46</sup> Bats'i chanuntavanej; son los promotores de la comunidad de Polhó, cuya escolaridad va de tercero de primaria a tercero de secundaria; en su mayoría sólo tienen primaria.

responsables, con sentido crítico y conciencia del legado de su historia y de su cultura, dueños de su presente y futuro.

## Enseñar no es transferir conocimientos

Para Paulo Freire la enseñanza no consiste en transmitir conocimientos, "sino crea las posibilidades de su producción o de su construcción",<sup>47</sup> todos los sujetos somos capaces de enseñar y aprender, quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender, es decir, la enseñanza no puede darse si no se aprende.

Limitarnos simplemente a transmitir conocimientos no propicia un aprendizaje real; en este sentido la escuela debe de facilitar esos procesos de reflexión, que le permitan a los niños a vislumbrar su realidad, no limitándose a un currículo establecido; la tarea del promotor@ y/o maestr@ no es sólo enseñar contenidos, sino enseñar a pensar críticamente. En este sentido el aprendizaje de la lecto-escritura, no debe ser objeto exclusivamente escolar, ocultando al mismo tiempo sus funciones extraescolares, puesto que, *"reducir la lengua escrita a un código de transcripciones de sonidos en formas visuales lleva a reducir su aprendizaje al aprendizaje de un código"*.<sup>48</sup>

Al realizar el aprendizaje mecánicamente -de memoria- el - la niño@ se convierte en un repetidor silencioso de frases o ideas sin sentido, desconectadas del contexto real, por ello, en la escuela debe establecerse la investigación como parte del proceso de enseñanza, pues dicho en palabras de Freire "No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza".

---

<sup>47</sup> Pablo Freire. *Pedagogía de la autonomía*, p. 24

<sup>48</sup> Emilia Ferreiro. *Teoría y práctica*, p. 188

La escuela debe respetar no sólo los saberes con que llega el niño a la escuela, saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria, sino discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos, discutir la realidad concreta recuperando la curiosidad espontánea del niño: "esta curiosidad ingenua que se encuentra asociada al saber del sentido común, es la misma curiosidad que, al hacerse crítica, al aproximarse de forma cada vez más metodológicamente rigurosa al objeto cognoscible, se vuelve curiosidad epistemológica".<sup>49</sup>

La curiosidad como inquietud indagadora, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda del esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alertas. Es decir, el fomentar la curiosidad, implica el pensar, dialécticamente entre el hacer y el pensar sobre el hacer.

Al no reconocer la importancia de los conocimientos con los que los niños llegan a la escuela y sólo hablamos de la enseñanza de los contenidos, de la enseñanza entendida como transferencia del saber, no es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción. La capacidad de aprender, no sólo para adaptarnos, sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla. La memorización mecánica de cualquier enseñanza, no es un verdadero aprendizaje si no se toma en cuenta el saber que poseen los niños.

Bajo esta visión los programas educativos, no pueden ser impuestos desde arriba y menos desde afuera de la comunidad, pueblo o sociedad originarios, como hasta hoy en día sucede, por lo cual en el siguiente capítulo se describirá la propuesta sobre lecto-escritura, elaborada con, desde y para la comunidad de San Pedro Polhó,

---

<sup>49</sup> Ibid., p. 33

Chiapas. Por otra parte, sabemos que si bien es cierto que un nuevo método sobre lecto escritura no debe reducirse (citando a Emilia Ferreiro) a un par de ojos, un par de oídos, una mano que toma un instrumento para marcar y un aparato fónico que emite sonidos; la presente propuesta tiene como fin analizar la lengua oral y a partir de ella reanalizar las prácticas de la lengua escrita, es un intento realizado por los propios hablantes; el cual estará constantemente evaluándose y reconstruyéndose y construyéndose.

Esta propuesta se sustenta dentro del constructivismo, donde cualquier conocimiento nuevo se basa en un conocimiento anterior. *"Por lo que se habla de procesos de aprendizaje y no de actos, ya que no se pasa de un estado de no saber absoluto a un estado de saberlo bien, sino que el conocimiento progresa por sucesivas aproximaciones con distintos niveles de saber"*.<sup>50</sup>

El constructivismo reconoce que tanto los niños, como los adultos, conocen el mundo a través de la integración con los objetos de conocimiento sean estos físicos o sociales; *"el conocimiento no le viene dado desde fuera sino que debe proporcionársele asimismo a través de la interacción física y/o mental. No se aprende incorporando sin más lo nuevo, sino que necesariamente se lo modifica para vincularlo con lo que ya sabe"*.<sup>51</sup>

Esto implica que el promotor(@) cree y recree oportunidades de interacción con diversos objetos de conocimiento que le permitan a su vez que l@s niñ@s puedan poner en juego sus propios instrumentos cognitivos.

---

<sup>50</sup> P. Carlino y D. Santana (coor.) *Leer y escribir con sentido, una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. p. 35

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 36

## Capítulo cinco

### Propuesta de lectoescritura en lengua tzotzil

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*"La educación es saber aprender, todas las cosas y como es la costumbre de nuestros pueblos. Educar a los niños y niñas para que abran los ojos y vean cual es la situación de su comunidad."*

Lorenzo promotor de educación

## ¿Quiénes participamos en esta propuesta?

En la construcción de la presente propuesta sobre lectoescritura, se contó con la participación de l@s promotor@s de educación o *bats'i chanuntasvanej* con el apoyo de otros integrantes de la comunidad, entre ellos, un profesor normalista; la revisión de la estructura lingüística de la lengua tzotzil, fue apoyada por un hablante de la región de San Andrés, quien además de ser tzotzil ha estudiado la carrera de lingüística.

L@s promotor@s de educación o *bats'i chanuntasvanej* (verdader@s maestr@s) son hombres y mujeres con muchos deseos de contribuir con el proceso educativo, aportando su conocimiento y tiempo en la construcción de una educación alternativa que responda a las necesidades del nuevo Municipio Autónomo en Rebeldía de Polhó, Chiapas.

Su escolaridad va del tercero al sexto de primaria y sólo uno de ellos terminó el tercero de secundaria, lo que provocaba poca homogeneización de conocimientos generales, así como distintos grados de comprensión de la lectura y escritura tanto del tzotzil como de la castilla (español).

## Tipo de investigación

La forma de trabajo que se implementó fue una investigación basada en la metodología que se ubica dentro de los **métodos cualitativos de investigación para el cambio social**. Esta metodología parte de una concepción social y científica holística, pluralista e igualitaria. *"Se basan en la teoría crítica de y en el pensamiento de Habermans. Desde esta perspectiva a los seres humanos se les ve como creadores de su propia realidad, en la que participan a través de su experiencia, su imaginación e*

*intuición, sus pensamientos y su acción*”.<sup>52</sup> El resultado de la realidad es producto de la relación entre el significado individual y colectivo de las cosas.

Dentro de este enfoque se pueden identificar tres formas básicas de investigación:

- Investigación - acción
- Investigación colaborativa; e
- Investigación participativa

Se retomó la investigación colaborativa que puede ser definida como una red de colaboraciones multisectorial que une a investigadores responsables de programas y miembros de la comunidad o grupos, en torno a un estudio, con el propósito explícito de utilizar la investigación como un instrumento para resolver problemas, a la vez que propicia un cambio social. La investigación colaborativa implica un trabajo conjunto entre prácticos e investigadores. Todas las personas se convierten en coinvestigadores que piensan, toman decisiones, generan ideas, diseñan, dirigen el proyecto y extraen conclusiones de los datos.

Dos son los objetivos de la investigación colaborativa que se deben asegurar en el proceso metodológico:

- a) Que exista un seguimiento, tanto en comprensión como en participación, de los implicados en todas las fases del proceso de investigación.
- b) Intensificar el potencial de implantación de la investigación y la utilización de sus resultados en beneficio de la población objeto / sujeto del estudio.

---

<sup>52</sup> María Pilar Colás Bravo. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. p. 261

Este tipo de investigación implica un trabajo conjunto entre tod@s. Todas las personas se convierten en coinvestigadores, sus características son explicar, aplicar, e implicar, para que la investigación se convierta en un modo de movilización social.

De esta manera iniciamos la propuesta sobre lecto escritura para niñ@s indígenas de comunidades tzotziles del Municipio Autónomo en Resistencia de San Pedro Polhó, se partió de los siguientes aspectos, para recabar la información:

- A través de talleres, cuya finalidad fue en un primer momento, establecer un consenso en relación con el abecedario que se empleará para la construcción de la propuesta. Así como de la reflexión de la lengua, bajo la análisis de las siguientes preguntas:

¿Qué letras se ocupan más en las palabras que se utilizan cotidianamente?

¿Qué letras se ocupan menos en las palabras que se utilizan cotidianamente?

¿La estructura del tzotzil es igual a la del castellano?

¿Cómo aprendieron ustedes (promotor@s) la lengua oral?

¿Cómo aprendieron ustedes (promotor@s) a leer y a escribir en tzotzil o en castellano?

¿Qué dificultades tuvieron para aprender a leer y a escribir?

¿Cómo aprenderán mejor los niños; a partir del castellano o del tzotzil?

- Fuentes documentales
- Entrevistas con algunas personas de la comunidad

Al iniciarse los talleres con l@s promotor@s, nos dimos cuenta que había algunas diferencias en la forma en como se les había enseñado a leer y escribir en la

escuela, elementos que más que dificultar la tarea, ayudaron en la reflexión de la propuesta a formularse. Señalaremos cuál fue la manera de cómo se les enseñó a ellos:

1. A algunos se les enseñó en castellano y sus maestros eran hablantes de otra lengua y no entendían bien la castilla ni el tzotzil, la instrucción generalmente era en castellano y en algunas ocasiones, sólo de forma oral se les hacían comparaciones con su lengua, lo cual causó que la mayoría de ellos no supieran escribir su lengua y al escribir el castellano no saben lo que significa o lo leen, pero es información vacía, dado que no existen los referentes.
2. Otros promotores tuvieron maestros tzotziles, pero sólo les enseñaron escribir en castellano a partir de sílabas, no tomando para la impartición de sus clases los contextos cotidianos, lo que se hacía era repetir varias veces las palabras que se formaban por dos sílabas ma-sa, mi-sa, o-so, etc. y posteriormente, se escribían en el pizarrón oraciones (El oso tino) que ellos tenían que copiar en su cuaderno, no importando si se lograba un aprendizaje significativo. Hecho que ocasionó que los conocimientos quedaran sin relación, sólo se fomentaba la memorización y la mecanización, ya que como se hizo mención en el capítulo III, la estructura del tzotzil es distinta a la de la castilla, todo esto nos refleja que no fue real en las aulas una educación bilingüe, y mucho menos bilingüe intercultural.<sup>53</sup> En otras palabras, una educación que se diera en las dos lenguas, no dando mas peso a una que a otra, pone en igualdad de condiciones a ambas culturas.

---

<sup>53</sup> Entendemos por bilingüe, una educación que se imparte en ambas lenguas, aunque el grado de bilingüismo, no se dé, de igual manera para cualquier grado o nivel escolar. Para nosotros los primeros años van acompañados de la enseñanza de la castilla de forma oral y a partir del dominio del tzotzil, tanto oral como escrito, se va incorporando la escritura de la castilla como segunda lengua, hasta colocar a ambas lenguas en igualdad de condiciones. Intercultural: es decir, que retome conocimientos de ambas culturas.

Analizando esta problemática se cuestionó acerca de: ¿Cómo enseñar a los niños? Surgieron varias preguntas por parte de los promotores la pregunta: ¿En qué lengua vamos a enseñarles a los niños en tzotzil o en castilla? ¿Cómo enseñarles nosotros a los niños? ¿En castellano o en tzotzil? Y a partir de ahí se les invitó a incluir en su reflexión los siguientes elementos: ¿Cómo llevar a cabo el proceso de lecto escritura? ¿Cómo enseñar las vocales y las demás palabras? ¿Sólo la letra? ¿A base de repeticiones? ¿Haciendo planas y planas? ¿Alfabéticamente? ¿Por sonido? ¿Por dibujo y palabra? ¿Por palabra o sílabas?, etc. Con estos cuestionamientos se llegó en un primer momento a las siguientes aseveraciones:

Alguno de los promotores señaló: "Si se enseña sólo en castellano los niños no comprenden el significado de lo que se les enseña y al no comprender lo que se les transmite en la escuela se convierten en sujetos 'objetos' del proceso educativo, coartando el proceso de construcción del conocimiento". Después de varias sesiones, se acordó que enseñar en lengua materna, (vid capítulo 3) comenzando con aquellas palabras que son significativas para el niño, retomadas del contexto diario de las prácticas comunitarias.

Cabe señalar que se llegó a esa reflexión, pero se cuestionaba la importancia de aprender a leer y escribir en castellano, pues al salir de su comunidad se enfrentan a que la lengua dominante es el castellano y por tal motivo en muchos lugares son discriminados y/o marginados y no sólo eso, se abusa de que no hablan castellano para ofrecerles menos por su trabajo ya sea artesanal o físico, así como también de sus derechos humanos.

En consecuencia, se convino en enseñar a leer y escribir en lengua materna y la castilla entraría oralmente, mientras los niños aprendían a leer y escribir su lengua, y ya dominada la escritura en lengua materna, empezar a escribir gradualmente la

castilla, hasta lograr poner a ambas lenguas en igualdad de condiciones, es decir, las dos lenguas deberán tener la misma importancia, al menos dentro de la escuela, aunque en el contexto comunitario se hable en tzotzil y fuera de la comunidad en castellano.

## Propuesta sobre lectoescritura

*“El debate sobre la educación básica para niños y niñas indígenas, particularmente sobre la calidad de sus aprendizajes en la escuela, surge de la certidumbre respecto a que son socialmente poco significativos, a que no consideran sus culturas de procedencia y que no responden a las exigencias para su desempeño en los distintos ámbitos de la sociedad.”<sup>64</sup>*

Por lo tanto la metodología de la propuesta (o método de alfabetización), tiene como finalidad que los niñ@s aprendan a partir de su propio entorno, incorporando aspectos de su cultura, de su historia, en sí, de su vida cotidiana. Apoyándose en la creación de sus propios materiales didácticos: dibujos, memoramas, dominós, loterías etc., que reflejen su cosmovisión, “su manera de ver y nombrar las cosas”, así como de materiales de lectura, elaborados por l@s promotor@s y/o con l@s promotor@s y los niñ@s, lo que motivará a ambos a expresarse libre y creativamente a través de lo que perciben en su realidad.

### Etapas para poder llevar a cabo la propuesta de lectoescritura

- Reflexión de la lengua materna
- Visualización:
- Análisis
- Aplicación

---

<sup>64</sup> SEP/ SEBN/ DGEI, *op. cit.* s/n

## Reflexión de la lengua materna

El primer paso en la iniciación a la lecto escritura, será fomentar la expresión oral y a partir de ésta se hará la reflexión sobre la lengua, la cual nos permitirá en un primer momento percibir las diferencias fonéticas, y gramaticales de las palabras y/o letras, para posteriormente analizar como se compone la estructura del tzotzil. Para ello partiremos de historias construidas por l@s promotor@s y l@s niñ@s y de relatos, leyendas y actividades cotidianas de la comunidad, etc.

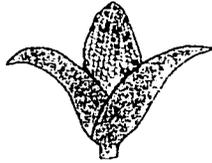
Desde el inicio se realizarán preguntas de comprensión de lectura y posteriormente sobre reflexión sobre la lengua, ya sea por parte del promotor@, o por los propios niñ@s.

## Visualización

La visualización, podrá ser la primera o segunda etapa del proceso, según el orden que se le dé: 1) Se puede partir de la elaboración por parte de l@s niñ@s y/o el promotor@ de la imagen que nos represente la palabra significativa, o bien, el promoto@ llevará ya la imagen previamente elaborada dando paso a la construcción de historias, cuentos o leyendas, y 2) A partir de la lectura de cuentos, leyendas o historias por parte del promotor@, el niñ@ realizará el dibujo de la palabra significativa. Ya sea que el cuento, leyenda, etc., motive a crear la imagen o que la imagen motive a la creación del texto. Por lo anterior, se podrá partir de uno de los siguientes elementos, lo importante es alternar las diferentes formas de trabajo, de acuerdo al tema y en función de las nuevas consonantes o palabra a trabajar:

- a) Se presentan el o los dibujos relacionados con la palabra o consonante nueva, y a partir de éstos se construyen los cuentos entre todo el grupo. Al terminar se realiza un ejercicio de comprensión de la lectura. ¿De qué trató el cuento? ¿Qué personajes participaron?, etc.

Al presentar la imagen, l@s niñ@s pueden sugerir todas las preguntas que deseen acerca de la palabra, por ejemplo; maíz = *ixim*, para que con la información obtenida ellos elaboren un cuento colectivo. Al terminar de escribir el cuento colectivo, el promotor@ realizará preguntas de comprensión de la lectura. Esto en un primer momento y, posteriormente, de reflexión sobre la lengua.



- b) Se pregunta qué animales, cosas o elementos de su comunidad empiezan con la letra que estén aprendiendo en ese momento, ya sea vocal o consonante. A partir de ahí los niñ@s elaborarán sus propios dibujos y entre todos, niños y promotor, elaborarán un cuento (oralmente). Al terminar, se realizará un ejercicio de comprensión de lectura.

### Análisis

Se pretende que el niñ@ vaya comprendiendo gradualmente cuáles son las grafías que componen las palabras y cómo se van combinando estas grafías para construir nuevas palabras y oraciones, se pondrá mayor énfasis en las letras y palabras que se vayan enseñando, es decir, la palabra - dibujo que represente la palabra - significativa y en específico a la letra que se vaya enseñando, con el objeto de facilitar la asimilación del alfabeto.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

La enseñanza de las grafías del abecedario podrá ser paulatina o bien, si lo considera más conveniente, el promotor podrá enseñar desde el principio todas las grafías y sonidos del alfabeto, esto queda a decisión de los promotores de educación.

Como ya se mencionó, la estructura del tzotzil es diferente al de la castilla, en dicha estructura los posesivos se encuentran unidos al sustantivo o al verbo, y al momento de formular las oraciones y los cuentos estamos hablando y o escribiendo con posesivos, por ejemplo:

|            | castellano | tzotzil       |
|------------|------------|---------------|
|            | mi zapato  | <i>jxonob</i> |
| posesivo   | mi         | <i>j</i>      |
| sustantivo | zapato     | <i>xonob</i>  |

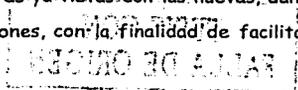
|            | castellano | tzotzil    |
|------------|------------|------------|
|            | su casa    | <i>sna</i> |
| posesivo   | su         | <i>s</i>   |
| sustantivo | casa       | <i>na</i>  |

|          | castellano          | tzotzil               |
|----------|---------------------|-----------------------|
|          | Pedro toma su trago | <i>Ta xu'ch Petul</i> |
| posesivo | Su                  | <i>x</i>              |
| verbo    | tomar               | <i>u'ch'el</i>        |

Otra forma de llevar a cabo la enseñanza de las grafías será seguir el orden programado en la propuesta y ver al mismo tiempo las grafías y sonido de las letras j - x - s - k - v, ( que actúan como posesivos) cuando éstas se presenten en las oraciones.

### Etapa de aplicación

En esta etapa se irá paso a paso, empezando por el apartado de vocales y posteriormente por los cuatro bloques de consonantes, se partirá de relacionar gradualmente las letras ya vistas con las nuevas, dando sentido a la construcción de más palabras y oraciones, con la finalidad de facilitar el proceso de asimilación del



conocimiento; esto no quiere decir que el conocimiento de la lecto escritura se vea parcializado y/o fragmentado. Se parte principalmente de imágenes que no son sólo significativas al contexto (realizadas por l@s promotor@s y/o de los niñ@s), sino a la propia cosmovisión de los indígenas tzotziles del Municipio Autónomo de Polhó, Chiapas.

El apartado correspondiente a las vocales tiene como principal objetivo familiarizar al niñ@ en la escritura ( en el mundo letrado) y reconocer, el nombre y la grafía de las vocales a partir de palabras significativas. Asimismo, se fomentará que los niñ@s identifiquen no sólo las vocales, sino la manera gráfica de escribir una palabra, en este caso la palabra que se esté utilizando como significativa. Se empezará por la letra l - *ixim* = maíz, por ser el maíz el elemento más importante no sólo para los indígenas, sino en la cultura mexicana, y el orden de las demás vocales fue el sugerido por los promotores de educación, a - *ajan* = elote, o - *om* = araña, e - *ejchej* = lagartija y u - *uli* = tirador / resortera.

Los bloques (*jtso'm*) de consonantes tienen como objetivo ir combinando sucesivamente las consonantes, de esta manera l@s niñ@s adquieren gradualmente el conocimiento, gráfico y fonológico de las palabras y de la letra como elemento más reducido; l@s niñ@s solos empezarán a escribir siete palabras o tal vez un poco más, comenzando con la primera consonante y así progresivamente se incrementará el aprendizaje de la lengua escrita, dando paso a la construcción de oraciones, recados, cartas, cuentos, leyendas (que él mismo construya / imagine o transforme), etc. Esto les permitirá a l@s niñ@s ver la utilidad de la lengua escrita.

Al final del apartado de vocales, así como de cada uno de los bloques, se realizarán una serie de ejercicios y/o juegos que corroborarán el avance del aprendizaje. Del mismo modo se realizarán una serie de evaluaciones.



Los bloques quedarían constituidos del siguiente modo:

El primer bloque lo conforman las consonantes "ch - ch' - k - k' - t - t' - p - p' - b".  
 Al terminó del primer bloque, el niño será capaz de escribir varias palabras apoyados de la imagen, por ejemplo:

Observa bien cada dibujo y escribe su nombre = *Ta xa ts'ibabeik sbi lok'ome.*



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

Asimismo con ayuda del promotor@ será capaz de escribir una palabra completa con la finalidad de completar oraciones.

El segundo bloque, está compuesto por las consonantes "l - m - n - x", desde el inicio de este bloque los niños podrán realizar oraciones sencillas por ellos mismos y/o con ayuda del *bats'i chanuntasvanej* (promotor "a"), ejemplo:

*Oy ta banamil li* \_\_\_\_\_



Hay lombrices en la tierra.

*Lek chi' ta lo'el li* \_\_\_\_\_



Esta muy dulce para comer la piña.

*Ta xkak' ta joltik li* \_\_\_\_\_



El sombrero se pone en la cabeza.

*Ta xtonin li* \_\_\_\_\_



La gallina pone huevos.

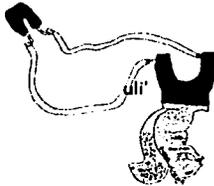
Siguiendo con el tercer bloque "s - ts - ts' - v - j", el niño ya puede empezar a escribir sus propios recados, pequeños cuentos, que el mismo construya, imagine o transforme, redactará oraciones más completas e incrementará la escritura de nuevas palabras, con las que podrá escribir historias o cuentos, como por ejemplo: "La historia del canastó y todo lo que se puede llevar en él".



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*Ja' ti moche oy stunel sventa xich batel sat te'etik jech k'ucha-al ch'umte, kajvel, narinxá xchi'uk chenekul-vaj. Jech k'ucha-al yantik lum ta stunesik sventa xk'aojinik. Li' moche ja' sjalben vinik jech k'ucha-al stot sme'ik.*

Al integrar el cuarto y último bloque "r - y", el niño posee ya todos los elementos, para realizar cualquier tipo de escrito, permitiéndole ver más claramente la utilidad de la lengua escrita. Será capaz de crear sus propias historias, preguntas, pequeñas investigaciones, etc., como por ejemplo escribir un cuento. "Cuento del niño que se fue a matar pájaro".



*Ibat ta mil mut jun kereme, yich'ajba yuni uli'. Ja' to smeltsan k'alal ik'ot ta te'tike. Jech och batel bu ven muk'tik ti te'tike, ja' ti mu'yuk ista jkotuk ti mute. Ven tsots ilin, ta jipot xut ti yuli'e. Tato st'un yu'un mu'yuk xa ista te ch'ay-o.*

### Procedimiento

Todos los elementos de la propuesta están estructurados de manera sumativa, es decir, se empezará por el conocimiento de las vocales, consecutivamente se incorporan

todas las letras del alfabeto, iniciando con el primer bloque de consonantes y así sucesivamente. En cada palabra significativa, señalaremos sus sonidos y grafías, considerando como suenan las consonantes con vocal antecedente (*ich* = chile) y precedente (*chi'* = dulce/salado); ya que en tzotzil esta forma de hablar es frecuente. La combinación sólo de la vocal y la consonante, en varios casos, es ya una palabra.

No obstante, coincidimos con Emilia Ferreiro, que para que los niños consideren sólo *tres letras sirven para leer, debe de haber transitado por un proceso de maduración e hipótesis sobre lo que sirve y no para leer*,<sup>55</sup> más aun si consideramos que en las comunidades indígenas, sobre todo de donde son originarios los desplazados, son pocos los anuncios letrados y como es regla frecuente los padres, no cuentan con libros y en las casas son prácticamente inexistentes, tal vez, si acaso, con un diccionario tzotzil español, para poder entender la castilla.

Se construirán inicialmente palabras sencillas y completas con la combinación de las vocales y la inclusión de la primera consonante propuesta y así sucesivamente, al combinar la primer consonante (ch -ch') con las vocales (antecedente y/o precedente) los niños aprenden desde el primer día a escribir palabras que tiene un significado real para ellos, lo cual hace más emocionante y atractivo el proceso de la lecto escritura, por ejemplo, las palabras que se podrán escribir al momento de enseñar la primera consonante serán: *uch, u'ch, ech, chuch, chi', ich, ch'o*, etc.

A partir de la segunda letra de las consonantes (k - k') ya podrá el niño ayudado por el promotor, combinar los elementos de ambas letras (ch -ch', y k - k') y formar nuevas palabras a través de los elementos silábicos, sin dejar de lado la utilización del saltillo, dado que existen palabras que se escriben igual y lo único que las diferencia es el uso del saltillo, por ejemplo: *uch* = tlacuache, *u'ch* piojo, *k'om* = mano, *kom* = quedarse, *takin* = seco, *ta'kin* = dinero, *batik ta kin* = vamos a la fiesta.

El proceso de alfabetización debe motivar, por una parte, el mecanismo de la recomposición y composición de nuevas palabras, y por la otra, fomentar la escritura para escribir su pensamiento *-su palabra-*.

---

<sup>55</sup> Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. *op. cit.*, p. 51

Al incorporar primero las consonantes que se consideran son las más frecuentes, el niño aprende a escribir más y más palabras sin tener la necesidad de aprenderse todo el alfabeto desde el momento que inicia al proceso de lectoescritura. Así, paulatinamente, aprende a escribir fácilmente aquellas cosas que ya conoce. No se trata de escribir nuevas palabras, sino de darle una grafía a las palabras que los niños ya conocen oralmente y a partir de la reflexión de la lengua, se comprenda el sentido y utilidad a la escritura.

Al apropiarse cada vez de más grafías, se posibilita en los niños la escritura y la lectura de sílabas (que ya en sí son una palabra) y palabras cada vez más complejas, hasta llegar a escribir pequeños diálogos, cuentos, oraciones, recados, etc. Esto no quiere decir que el niño tendrá que esperar a que pasen los cuatro bloques de consonantes para realizar esas actividades, ya que éstas se iniciarán desde el momento en que comiencen a trabajar con el primer bloque de consonantes.

La participación de los niños será gradual, en un principio, el promotor apoyará más el proceso y gradualmente dejará que los niños realicen solos sus actividades de lecto - escritura. Este proceso de lecto escritura estará apoyado por imágenes, que si bien en un primer momento el niño buscará el sentido en función de la imagen, paso a paso justificará su respuesta buscando índices que le permitan sustentar su interpretación. Es decir, el niño comprenderá los elementos de la lengua escrita.

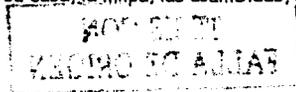
## Actividades

Se iniciará con actividades previas a la lecto/escritura, que faciliten el proceso de aprendizaje en l@s niñ@s , como sabemos la mayoría l@s niñ@s indígenas acuden a la escuela por primera vez pasados los seis años y sin haber cursado el nivel preescolar, por lo que el promotor@ deberá fomentar la confianza y participación de todos, a través de juegos y actividades. Asimismo, realizarán ejercicios previos a la lectoescritura:

- Ejercicios de maduración, psicomotricidad fina, ejercicios de ojo - mano
- Promover la expresión oral, mímica, etc.
- Fomentar la creatividad

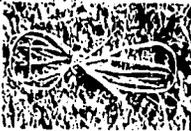
En esta propuesta l@s niñ@s juegan un papel muy importante, a través de su participación y su creatividad, ya que, como se mencionó anteriormente, construirán materiales que se utilizarán en el proceso de lecto- escritura, cuentos, tarjetas con dibujos, etc., que posteriormente darán paso a la construcción de un diccionario o simplemente servirán como juegos complementarios en su aprendizaje: memoramas, dominó. En la medida en que el niñ@ sea partícipe desde el primer momento del proceso de lectoescritura, al elaborar dibujos que den pie a la construcción de cuentos de los cuales se derivarán preguntas, oraciones y palabras, se sentirá motivado para **aprehender a escribir y leer lo escrito.**

L@s niñ@s al llegar a la escuela poseen saberes adquiridos de la experiencia, vivencia diaria en su comunidad, sin embargo, al promotor@ le toca ampliar los conocimientos lingüísticos que el niño posee, propiciando el desarrollo de la capacidad expresiva en forma oral y escrita. De este modo, el alumno podrá reflexionar en el medio natural donde vive, porque las cosas tienen significado y utilidad, las actividades estarán relacionadas con su casa, la milpa, las asambleas, etc.



Por tanto, no se trata de aprender mecánicamente las sílabas y los sonidos, por el contrario, comprender lo que se escribe para leerlo. No se trata de repetición de sílabas sin sentido, sino de aprender como suena la sílaba en una palabra y reflexionar su composición. Por ejemplo:

Con vocal al principio



*a*k = lazo

Con vocal después de la consonante



*ka'* = caballo

Con vocal al principio pero que funciona como una sílaba.



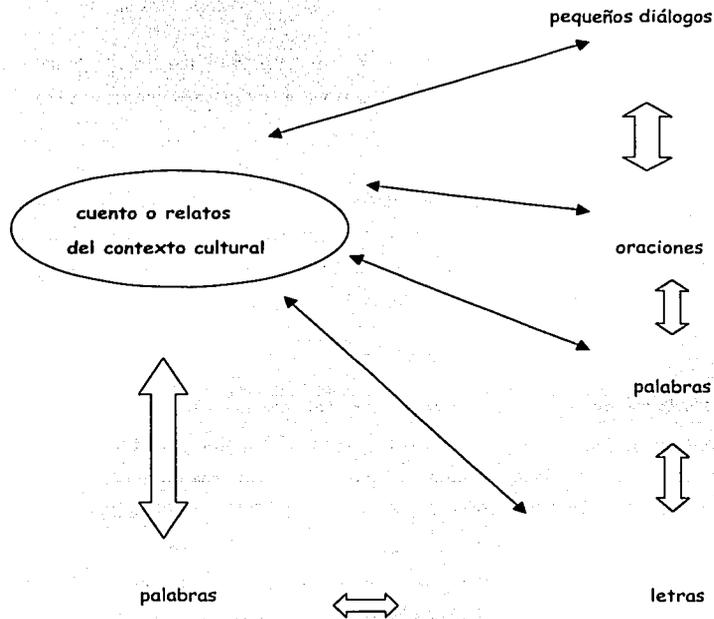
*e-k'e-'* = hacha

Pasos a seguir:

- Cuento
- Preguntas de comprensión de lectura
- Ejercicios de completar palabras
- Construcción de oraciones
- Crucigramas, sopa de letras
- L@s promotor@s podrán incluir todas aquellas actividades que crean necesarias y convenientes para reafirmar los conocimientos de l@s niñ@s

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

En el siguiente esquema se ve la relación que deberán tener las actividades para poder implementar la propuesta sobre lecto escritura.



Esto tiene su fundamento en lo que se llama educación objetiva, iniciada desde el siglo XIX, donde se pretende mostrar a los niñ@s objetivamente aquello que van aprender, si no puede ser real, al menos en estampas, figuras, dibujos, etc. Cabe señalar que en ésta propuesta sí nos apoyaremos en dibujos, pero serán los propios, hechos por los niñ@s y promotor@s. *"El dibujo cultiva la atención hacia las cosas en sus aspectos concretos, será de provecho, naturalmente, para la expresión escrita, la*

redacción. Sea que relate, sea que imagine, el niño que ve 'mentalmente' reproducirá pequeños textos más vivos, sustanciales.<sup>56</sup>

### Ejecución de la propuesta

Cuento.- Consiste en leer un cuento y/o hacer un cuento se comenzará con la palabra significativa y a partir de la construcción conjunta sobre el cuento, realizar una serie de preguntas relacionadas al mismo.

La utilización de los dibujos como apoyo a la lecto escritura, *"no significa reducir ésta al dibujo; la escritura mantiene relaciones muy estrechas con el dibujo y con el lenguaje, pero no es ni la transcripción del lenguaje, ni un derivado del dibujo".*<sup>57</sup> El dibujo (imágenes), es un elemento necesario en lugares donde los niños tienen poca referencia a la escritura.

Otra forma de llevar a cabo la realización del cuento, será pedirles a los niños que dibujen lo que ellos quieran sobre el tema que vayan a tratar, el cuál tiene que ver con la letra a conocer gráficamente. O bien, que el promotor lleve láminas relacionadas con el tema y a partir de estas actividades realizar, niños y niñas maestros, la construcción del cuento. El cuento se puede escribir en el pizarrón de tal forma que los niños vean la manera convencional de escribir, de izquierda a derecha, el promotor lo leerá en voz alta, destacará el sonido del saltillo, si lo hubiere. Posteriormente se hacen las preguntas relacionadas con el tema.

---

<sup>56</sup> J. Leif. *Didáctica de la escritura y de las asignaturas especiales*. p. 27

<sup>57</sup> Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, *op. cit.*, p. 83

Comenzando con el cuento se desprenderán:

- Preguntas de comprensión de lectura, con la finalidad de promover la capacidad reflexiva a partir de las ideas centrales del texto.
- Identificación de la palabra significativa, relación dibujo - palabra - sonido. Se pretende que el niño identifique las palabras a partir del dibujo y la palabra; (relacionar columnas) ¿Cómo se escriben? ¿Con qué letra empiezan? ¿Qué otras cosas conoces que empiecen con esa letra? ¿El nombre de alguno de ustedes se escribe con esa letra?. Si la respuesta es afirmativa, pasa a escribir al pizarrón, si al contrario es negativa, entonces se le pregunta ¿Conoces a alguna persona que cuyo nombre se escriba con esta letra?, etc. Al momento de escribir las palabras o nombres se introducirá la noción de letras mayúsculas y minúsculas.

¿Qué otras palabras conocemos que tengan la letra? (que se este trabajando). Aquí se pretende que l@s niñ@ (s) nos digan todas aquellas palabras que conozcan que lleven la letra que se está viendo y con ayuda de sus compañeritos y del promotor@ de educación, escriban las palabras. Y/o complete palabras, reconocerá cuál es el nombre de la letra que este utilizando para completar la palabra.

Construcción de oraciones, se podrá partir de dos formas:

1. Pedirles a l@s niñ@s que elaboren oraciones derivadas del cuento y tengan relación con la palabra significativa.
2. Pedir a los niñ@s que elaboren oraciones con las palabras que inicien con la letra que se esté aprendiendo.

El promotor escribirá en el pizarrón; al momento de escribir cada palabra dirá su nombre, dejará en blanco el espacio donde ell@s tengan que completar la palabra. Si el promotor lo considera necesario se pedirá a los niños que lo que lo copien en su cuaderno.

- **Material didáctico complementario.** El promotor@ con ayuda del mimeógrafo, y otros materiales que se encuentren en la comunidad podrá realizar material didáctico que complemente las actividades de lecto-escritura, el material lo podrá hacer el promotor solo o con ayuda de l@s niñ@s, se sugiere realizar materiales como: dibujos para que los niños escriban el nombre de cada objeto, hacer material con volumen utilizar material de reuso, loterías, memoramas, dominós, tarjetas con las letras del alfabeto y dibujos en cartulina o en cualquier otro material que tengan relación con las palabras significativas. Estos materiales ayudarán a reafirmar el conocimiento a través de reconocer y establecer relación entre los objetos y los conceptos.

La elaboración de crucigramas y sopa de letras, tienen la finalidad de reforzar el aprendizaje de lecto - escritura. Se combinarán varias palabras entre sí, que tengan relación con la letra a aprender. En los crucigramas lo que se busca es que los niñ@s completen palabras, mientras que en la sopa de letras se buscarán palabras, ya sea para encerrarlas en un círculo o para realizar su dibujo.

## Evaluación<sup>58</sup>

El objetivo de la evaluación escrita, será complementaria a la evaluación integral de todo el proceso de aprendizaje, se realizarán una serie de ejercicios para reafirmar el conocimiento.

- Relacionar nombre e imagen;
- Completar enunciados
- Escribir el nombre de cada objeto

Contestar preguntas relacionadas con los cuentos, leyendas, etc.

Presentamos un ejemplo de cómo poder llevar a cabo la propuesta, cabe hacer mención que el material presentado, es producto de la participación directa de los promotor@s y niñ@s. Este material, actualmente se encuentra en marcha, posteriormente evaluaremos los resultados y se realizarán las modificaciones que se consideren necesarias, ya que como sabemos, en el proceso de alfabetización en lenguas maternas indígenas hay mucho por hacer todavía, tanto en la metodología como en la parte didáctica.

1.- Cuento, historia o leyenda, se partirá de una palabra significativa, cuyo objetivo será:

- Reconocer la importancia del maíz en su comunidad, a partir de las preguntas: ¿Qué sabes acerca del maíz?, ¿cómo lo aprendiste?, ¿quiénes te lo enseñaron?, ¿cómo te lo enseñaron?, etc.
- Distinguir la palabra significativa, como elemento más integral y en específico la letra "i".

<sup>58</sup> El concepto de evaluación lo entendemos, como la evaluación integral del aprendizaje, se constituye de observar, registrar e interpretar las respuestas y comportamientos de los alumnos o preguntas y situaciones que exigen la utilización de los contenidos de aprendizaje. En otras palabras, es valorar de manera muy amplia a partir de todos los elementos informativos que posea el promotor@ de l@s niñ@s: notas de observación trabajos escritos, avances del alumno así como los conocimientos, habilidades, destrezas, etc., que se fueron llevando en el transcurso del periodo escolar.

\* Al final del capítulo se presentará, parcialmente, un ejemplo del primer bloque de consonantes.

- Señalar (por parte de los niñ@s y/o promotor@) que otras palabras conocemos que inicien con la letra "i".
- Señalar (por parte de los niñ@s y/o promotor@) que otras palabras conocemos que aunque no inicien con "i", sí se encuentre dentro de otras palabras.

Historia de cómo nació el maíz.



*Jech ta jlo'iltatik ava'ayik k'ux'elan ilok'tal li ixime*

*Ta xalik li mol-me'etetik vo'nee, li ixime te oxla oy ti ta banamile. Ja' no-oxla muto'ox la xotikinik li vo'nee venla ok'ilal laj yotkinik ti stak stunele te'oxla petsajtik ti ta te'etike. Ja' tola laj yilic li sna' satine tela laj sk'ajik, te sjapojik ta ve'el xchi'uk sjapojik ta bolesel, ja' jech la slakanik ta bi'in yu'un li ixime.*

*Ja' jech ti ta orae, ja' ta jve'tik ti ixime, ja' jech kuxul-o tal stsunuval li ixime.*

2.- Se realizarán una o varias preguntas relacionadas al cuento

Contesta la pregunta = *Tak'o li lo'il li'i*

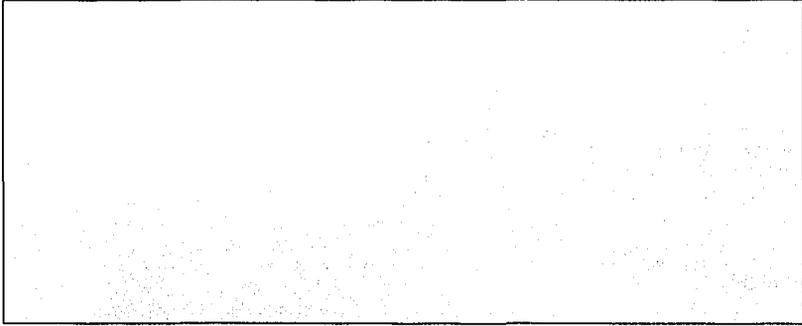
¿Qué fue lo que vieron los más ancianos que se puede comer y que nombre le pusieron?

= *K'usi laj yilic li bayuk moletik ti stak' ve'ele, k'usi sbi laj yakbi'ik*

3.- Realizar el dibujo del cuento, para ver gráficamente qué entendieron los niñ@s de la historia.

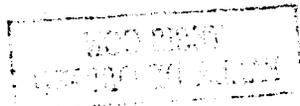
**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

Haz el dibujo del cuento = *Pasbo slok'obal li k'usi ta xal li lo'ile*



4.- A partir del cuento, se les pedirá a los niñ@s que elaboren oraciones, ya sea derivadas del cuento o de otras palabras que inicien con la letra "i". El promotor@ escribirá las oraciones en el pizarrón, se escribirá de izquierda a derecha para que los niños vean cómo se escribe, a su vez el promotor@ leerá la oración, palabra por palabra, con la finalidad de que los niños visualicen como se escribe la palabra maíz - *ixim*-. Después de haber escrito en el pizarrón 2 o 3 oraciones se les pedirá a algunos de los niñ@s que encierren en un círculo la palabra maíz.

Copiarán en su cuaderno las oraciones y harán su dibujo, esto podría quedar de la siguiente manera:



*Chano li k'usi cha sjabot li'i, jech seto ti bu ep ta alele.*

*Ta jpasik ta vaj li ixime.*  
Se hace tortilla con el maíz.



*Ta xkuch'tik ta mats li ixime.*  
Tomamos pozol de maíz



*Ta jpasik ta ul li ixime.*  
Se hace atole del maíz.



Se invitará a los niños que realicen dibujos de cosas que empiecen con la letra "i", utilizaremos de cuatro a ocho dibujos, las demás se guardarán para otras actividades así como para formar memoramas o el diccionario. Con estos dibujos se pretende:

- Jugar a buscar la palabra y dibujo, o
- Poner en dos columnas el dibujo seguido del nombre para relacionar las figuras iguales.
- Presentar las mismas imágenes que se ocuparon y pedir a los niños que busquen el nombre de cada objeto y lo escriban debajo de la imagen. Ejemplo:

Relación de columnas: objetivo - Identificar las palabras - imágenes señalar con una línea las que son iguales.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*Tumbo xchi'il li k'usitik li'i*



ixim



ik'al



itaj



ich



ich



ixim



ik'al



itaj

Observa el ejercicio anterior, identifica el nombre de cada imagen y escríbelo donde corresponda = *Tumbo sbi bayuk li ta kajal, ja' xa ts'iba ta yolon*



|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|



|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|



|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|



|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

Desde el inicio de los ejercicios anteriores, se presentan varias figuras en el pizarrón y se pedirá a los niños que escriban la letra que falta; se preguntará cómo se llama y cómo suena cada letra.

Completa la oración y menciona como se llama la letra que falta.

*Cha ts'akumtasik sbi jujun lok'ometike ja' cha tunesik ti letra "I - i"*

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
|  |  |  |  |
| __x__m  | __ch  | __taj   | __k'al  |

Se preguntará a los niños que otros animales, u objetos conocen que contengan la letra "i", y a partir de ellas realizar un ejercicio para complementar palabras, identificar la letra "i".

*Cha ts'akumtasik sbi jujun lok'ometike, ja' cha tunesik ti letra "I - i"*



ch\_j



p\_xkolal



k'\_s



b\_n



ts'\_



ch\_l



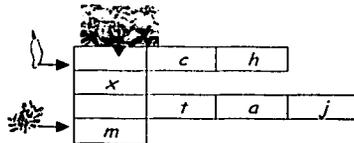
n\_ch\_m



v\_n\_k

## Sopa de letras o crucigrama.

El - la promotor@ realizará en el pizarrón o en hojas impresas<sup>59</sup> ejercicios como sopa de letras o crucigramas. La primera, se puede realizar de dos formas distintas; una consistirá en presentar letras desordenadas que los niños tendrán que escoger, para poner el nombre a los dibujos requeridos, y dos, formar equipos y a cada uno de ellos darle una gran cantidad de letras: cada letra en una tarjetita así como varios dibujos ya elaborados previamente por l@s niñ@s y/o el promotor@, y pedirles que armen palabras junto a los dibujos. El promotor podrá utilizar su creatividad para modificar o implementar otra serie de ejercicios.

*Cha ts'akumtasik lo'iletik*

En relación con lo anterior, se les pedirá a los niños que dicten oraciones, para que el maestro las escriba en el pizarrón o se les pedirá que completen las oraciones, ya previamente elaboradas por el promotor@, como por ejemplo:

*Ts'akumtasik lo'iletik*

*Stak' pasel ta vaj li* \_\_\_\_\_  
Sirve para hacer tortillas el \_\_\_\_\_



*Ta stak' ti'el li* \_\_\_\_\_  
Se puede comer el \_\_\_\_\_



*Stak' lo'el li* \_\_\_\_\_  
Se puede comer la \_\_\_\_\_



<sup>59</sup> El material impreso lo podrá realizar en el mimeógrafo manual.

sopa de letras- Presentar en el pizarrón o en hojas impresas la sopa de letras, pedir a los niños que busquen las palabras que se encuentran ahí y encerrarlas en un círculo.

*Cha t'unik sbitat li ta kajal bu k'apbil ti letraetike ja cha k'elik ti lokometik ta alone*

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| o | e | i | x | i | u | c | h | x |
| l | u | c | j | t | o | t | i | k |
| o | k | h | h | a | j | a | n | s |
| l | u | s | n | j | r | u | b | a |
| j | m | e | t | i | k | p | s | k |

|   |               |
|---|---------------|
|  | <i>ech'</i>   |
|  | <i>uk'um</i>  |
|  | <i>ich</i>    |
|  | <i>ixim</i>   |
|  | <i>ajan</i>   |
|  | <i>jtotik</i> |

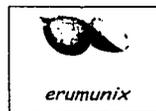
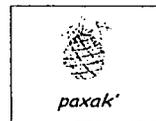
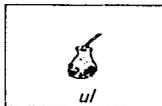
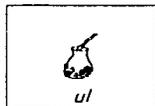
|   |                |
|---|----------------|
|  | <i>jme'tik</i> |
|  | <i>na</i>      |
|  | <i>itaj</i>    |
|  | <i>olol</i>    |
|  | <i>uch</i>     |
|  | <i>us</i>      |

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

## Juegos de complemento del bloque de vocales

Se tomarán los propios dibujos de los promotor@s y/o de los niñ@s, para realizar las actividades lúdicas. Podría ser un memorama, tarjeta con dibujo y nombre ( *ejchej / ajan / ul / on / ixim / olol / erumunix / ich / uli* ), se podrán hacer con más figuras, eso queda opcional a decisión del promotor@.

*Pak'o ta jun kartulina xchi'uk tuch'o, ja' yu'un cha vixtalanik xchi'uk a chiiltak,  
jech cha sa'ik bu'oy slok'obaltak xchi'uk sbitak.*



Evaluación: Relación de columnas, objetivo - Identificar la palabra con la imagen, con la finalidad de ver si l@s ni@s identifican la vocal que hace referencia a cada imagen.

Abi (nombre) \_\_\_\_\_

Otol k'ak'al (fecha) \_\_\_\_\_



*Cha kitsik bu'oy sbi*

erumunix

on

ul

ixim

ants



Los niñ@s complementarán las oraciones. El promotor leerá cada una de las oraciones y les dará tiempo, a que los niñ@s contesten cada pregunta. Se les explicará que deben buscar el nombre completo de cada imagen en el ejercicio anterior.

*Ts'akumtasik lo'iletik*

Ta xuch' \_\_\_\_\_ ul \_\_\_\_\_ jtot



Ta jpasik vaj ta \_\_\_\_\_



Ta xchan \_\_\_\_\_ Petule



Ta xpoxta van li \_\_\_\_\_ ilole



Ta slo' \_\_\_\_\_ li vinike



**TESIS CON FALLA DE ORIGEN**

Ejercicios de evaluación: Relaciona la imagen, nombre y letra con la que inicia; finalidad ver si el niño ya reconoce las vocales minúsculas y mayúsculas.

Abi \_\_\_\_\_

Otol K'ak'al \_\_\_\_\_



*Cha kits bu'oy sbi xchi'uk cha t'un k'usi letra sbie*



*olol*

A - a



*mut*

E - e



*ech'*

I - i



*nichim*

O - o



*paxak'*

U - u

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

Ejercicios de evaluación: presentar en hojas impresas un ejercicio donde los niños tendrán que recortar la imagen y pegarla a donde se encuentra la palabra del dibujo.

Abi \_\_\_\_\_

Otol kak'al \_\_\_\_\_



*Pasbik' slok'obal ti bu ta xk'ot chavilike, k'elik k'usi chal jujun chop ts'ibabil ta jujun cuadroe xchi'uk pak'ik ti slok'obale.*

|       |      |       |
|-------|------|-------|
| ek'el |      | i'kal |
|       | uli' |       |
| olol  |      | akuxa |



**TESIS CON FALLA DE ORIGEN**

## La función del - la promotor@

El - la promotor@, como su nombre lo indica, deberá de promover en l@s niñ@s las habilidades lingüísticas del tzotzil, para ello deberá propiciar la:

- Confianza y comunicación entre l@s niñ@s y con él.
- Participación de l@s niñ@s en la construcción de materiales didácticos, así como en la selección y construcción de temas relacionados a partir de palabras significativas.
- Respetar todas las opiniones y sugerencias por parte de los niñ@s, y llegar por medio de asambleas a determinar el tema a tratar, de acuerdo a la palabra significativa y al orden establecido en los bloques de consonantes.

### Proceso de alfabetización

Como ya se mencionó los niños y el promotor realizarán dibujos con relación a la letra a enseñar, la cual tendrá como eje principal una palabra significativa. Subsecuentemente estos dibujos servirán para la construcción de historias o cuentos de los cuales se identificará la palabra significativa, y posteriormente según sea el caso se pondrá énfasis en la vocal o consonante que se esté aprendiendo.

Una vez que l@s niñ@s tengan identificada la grafía y el sonido de las vocales, se seguirá con el primer bloque de consonantes, cuyo proceso se irá dando paulatinamente, se empezará por la primer consonante del bloque sumando la siguiente, hasta terminar con las letras que componen ese bloque.

Al concluir cada bloque se realizará una evaluación, cuyo objetivo es confirmar, si los conocimientos que ha adquirido el niño hasta ese momento, justifican pasar al siguiente bloque o si es necesario reforzar con otros ejercicios escritos o a través de juegos.

El - la promotor@ al presentar la palabra significativa la escribirá en el pizarrón poniendo énfasis en la letra o consonante que este trabajando, por ejemplo: si está viendo la consonante *ch*, dentro de la palabra *chuch* = ardilla, empezará por enseñar la grafía y su nombre, como suena la consonante sola (*ch*), con vocal precedente (*chu*) y se hará mención brevemente de las demás consonantes. Posteriormente se les pide a los niños que dicten palabras con esta consonante, y se escriben en el pizarrón.

*ich* = chile i - ch

*ach* = nuevo a - ch

*ech* = un tipo de planta demasiado común en la comunidad e - ch'

*uch* = tlacuache u - ch

*uch'* = piojo u - ch'

*och(an)* = entrar o - ch

*chi*' = dulce/ salado

*ch'ak* = pulga

*chak'* = nalga

*che* - nek = frijol

*chuch* = ardilla

*ch'o* = ratón

*chi*''

*ch'* - ak

*ch* - ak'

*che* - nek

*chu* - ch

*ch'* - o

El - la promotor@ explicará como suena la vocal acompañada de la consonante, la consonante acompañada de la vocal, así como la consonante sola y como suena con y sin saltillo, lo cual no quiere decir que los niños al escribir tengan que hacerlo correctamente desde el principio. Lo importante es que el niño incorpore poco a poco el uso del saltillo.

El procedimiento será el mismo para cualquier consonante, el único factor determinante para avanzar al siguiente bloque, se hallará en función de la asimilación y reflexión del bloque que se esté enseñando. No se trata de hacer que el niño repita varias veces como suena la consonante con la vocal de una manera aislada, sino como suena dentro de una palabra que conocemos, que diferencia hay si se escribe *ich* en lugar de *chi'*, se ocasionará que el niño reflexione sobre el proceso de lecto-escritura, ¿Por qué si se invierte la vocal se está hablando de un objeto distinto?, ejemplos:

*ich* = chile

*och(an)* = entrar

*o-ko-ts* = una especie de lagartija

*ak'* = lazo

*i'k* = negro - *ik* = aire

*ep* = mucho

*ul* = atole

*o-lo-l* = bebé

*om* = araña

*on* = aguacate

*chi'* = dulce/ salado

*ch'o* = ratón

*Kots* = gallo

*ka'* = caballo

*k'is* = hormiga arriera

*pek* = mecapal

*luk* = palo para hacer surcos

*lo'bol* = plátano

*moch* = canasto

*no* = hilo

En el momento en que los niños, sean capaces de leer, escribir, reflexionar y analizar su lengua, se encuentran listos para la enseñanza paulatina de la escritura del castellano.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Relación de la propuesta de lecto - escritura con la propuesta curricular hacia una educación alternativa.

La propuesta de lecto - escritura, deberá ser parte integral de la propuesta curricular que se está elaborando conjuntamente con l@s promotor@s, el hecho de que se encuentre estructurada por bloques de consonantes, no quiere decir, que los conocimientos se vean de manera fragmentada, sino por el contrario, el promotor@ podrá realizar las adecuaciones que crea pertinentes tomando en cuenta aquellos temas propuestos por los alumnos en asambleas.

El promotor planeará los temas de acuerdo a la estructura propuesta. Se pretende alcanzar una educación que rompa con los esquemas que la escuela tradicional impone, cuyo énfasis se centra en una enseñanza unidireccional, que reproduce el autoritarismo, asistencialismo, paternalismo y la dependencia del exterior. Su función es sólo informativa ya que concibe al docente como mero transmisor de conocimientos y al estudiante como un objeto pasivo-reactivo, evaluado sólo por su capacidad de memorizar a base de repeticiones.

Ante esto cabe la pregunta: ¿Cómo implementar la propuesta de lecto-escritura con relación al currículo?

Se pretende que la enseñanza sea global considerando todos los ejes de conocimiento que integran el currículo: *lengua materna, la castilla como 2da. lengua, matemáticas, entorno natural, entorno social e identidad.*

Enseguida expondré un ejemplo de cómo se podría llevar en la práctica esta relación de aprendizaje según los ejes de conocimiento:

**Tema:** El cafetal - *kajvel* (si estamos trabajando con la consonante k - k')

**Objetivos:**

- **Conocer:** la planta del café, así como las diferentes plantas y flores que se siembran o que nacen cerca del cafetal, sus características, el uso que se les da, el nombre de los animales y plantas comunes al entorno, su uso y su cuidado.
- **Comprender:** ¿por qué la comunidad cuida los cafetales?
- **Cultivar hábitos y habilidades:** observación, reflexión y expresión.
- **Desarrollar habilidades para:** planificar paseos, elaborar conclusiones, expresarse en forma oral, por escrito y por medio del dibujo.
- **Cultivar actitudes de:** aprecio por el medio, cuidado del bien común.

**Actividades vinculadas a los ejes de conocimiento**

**La castilla como 2da. lengua:** El conocimiento de la castilla será sólo oral<sup>60</sup> Se explicará como se le nombra al cafetal y a las demás plantas en castellano. Se les dirá como se llaman los números del 1 al 9 en castellano.

**Matemáticas:** clasificación por forma, color, tamaño, utilidad. Noción de conjuntos.

*Conteo, pesas y medidas:*

- ¿Cuántas matas de café hay por brazada?
- ¿De qué color hay más granos de café -rojos, verdes o negros?
- ¿Son grandes o pequeñas las matas del café?. Etc.

---

<sup>60</sup> El castellano o español, se irá introduciendo gradualmente en forma oral y cuando l@s niñ@s ya sepan leer y escribir en tzotzil entrará el aprendizaje de la escritura del castellano.

*Los números sus relaciones y sus operaciones.*

Si los niños saben ya contar del 1 al 9, se realizarán pequeñas sumas y restas (contar para agregar y quitar) con los datos que ellos proporcionen de su observación.

- Enseñar los números en *bats' K'op* del 1 al 9
- Antecesor y sucesor de un número (1-9)

**Entorno natural:** Se propicia actitudes para el cuidado del ambiente y el conocimiento de la naturaleza circundante.

*Plantas*

- Reflexionar en cuanto a las diferencias y semejanzas que hay entre la planta de café y otras plantas. ¿Son iguales? ¿Qué hay de diferencia? ¿Qué diferencia hay entre plantas-ellas? ¿Por qué lugares pasamos cuando vamos al cafetal?, etc.

**Entorno social:** Se fomenta la relación con el medio social, el trabajo colectivo, de ayuda a la comunidad, y se fomenta el sentido de responsabilidad.

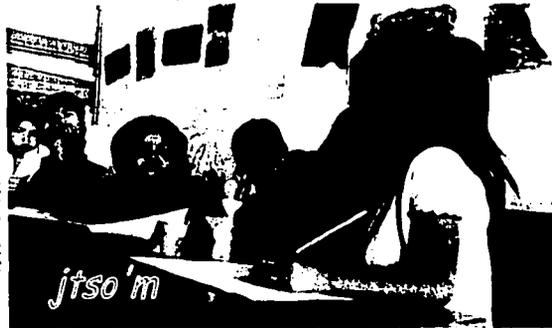
*La participación y colaboración en el estudio y en el juego.*

- Trabajar en equipo, a partir de los aspectos comunitarios, por ejemplo realizar asambleas, elegir representantes para cumplir las distintas tareas de la escuela y su vínculo con la comunidad, así como reflexionar sobre la importancia que tiene trabajar en equipo en la pizza del café, etc.

**Identidad:** Fomentar actitudes como la solidaridad, la responsabilidad y el respeto.

Se fortalecerá la identidad, a través de las siguientes reflexiones:

- ¿Por qué es importante ayudar en la pizza del café?
- ¿Por qué es importante tener un terreno para cultivar café?
- ¿Todos los pueblos indígenas que están a nuestro alrededor cultivan café?
- ¿Por qué es importante para nosotros cuidar las matas de café?, etc.



*jtso'm*

Ejemplo parcial del primer bloque

ch - k - t - p - b



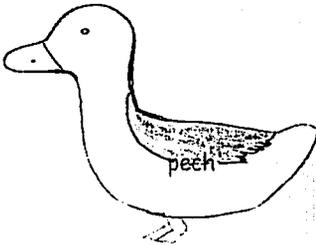
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Presentaremos únicamente el ejercicio de la letra - p - p' - así como la evaluación general del primer bloque de consonantes.

1.- Cuento - el pato = *pech* - tiene por objetivo:

- Conocer todo lo relacionado con los patos, a partir, de las preguntas: ¿Cómo es?, ¿Dónde vive? ¿Qué come? ¿Cuántas patas tiene? ¿Qué hace? ¿Cómo se comunica con los demás patos?, etc.
- Distinguir la palabra significativa (*pech*), como un elemento más integral y en específico como suena la vocal antecedente de la " p - p' y precedente, así como descubrir que otras palabras se pueden formar en relación con las demás consonantes ya antes vistas.
- Señalar (por parte de los niñ@s y/o promotor@) que otras palabras conoce, que inicien con la letra (p - p')
- Señalar (por parte de los niñ@s y/o promotor@) que otras palabras conoce, que aunque no inicien con la consonante (p - p'), sí se encuentra dentro de otras palabras.

*Lo'il sventa pech'*



*Oy to ox jkot pech' ta xnuxij tas snabil  
stsanlej na'm te ta toyolaltik, ta smak'lintasba ta  
choy. Oy jun kak'al ilok' batel ta na'm, ibat ta  
toyolaltik te sta jun vinik ta sa' mut sti' xchi'uk  
yala'm xnich'na'm, ja' to la yil xvililet k'otel jkot  
pech', toj ven muk' la jyil pech'e, smeltsan li stuke',ti  
k'usba stuk'a ti pech', yu'un la smil ti xpech'al li nabe.*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

2.- Realiza un dibujo relacionado con el cuento.

*Pasbo slok'obal k'usi ta xal li lo'ile*

3.- Iniciando con el cuento, se realizaran una o varias preguntas relacionadas al cuento, donde como finalidad será reconocer y escribir la palabra significativa *pech'*. El promotor@ leerá cada una de las preguntas y dará tiempo para que los niños contesten cada una.

Contesta las preguntas = *Tak'o ti k'usi cha sjakbot li'e*

a).- *¿Boch'o te ta xnuxij ta nabe?* ¿Quién se fue a nadar en el mar?

R= *pech'* = el pato

b).- *¿Boch'o ta xnuxij to'ox na'm?* = ¿Quién nadaba en el mar?

R= *pech'* = el pato

c).- *¿K'usi la smil li jpxal vinike?* = ¿A quién mato el cazador?

R= *pech'* = el pato

4.- Al terminar de contestar las preguntas, pedir a l@s niñ@s que elaboren oraciones derivadas del cuento. El promotor@ escribirá las oraciones en el pizarrón, se escribirá de izquierda a derecha para que los niños vean como se escribe, a su vez el promotor@ leerá la oración, palabra por palabra, con la finalidad de que los niños visualicen como se escribe cada una de las palabras. Después de haber escrito en el pizarrón 2 o 3 oraciones pedir a algunos de los niñ@s que encierren en un círculo la palabra que se

repite en las dos o tres oraciones, por ejemplo:

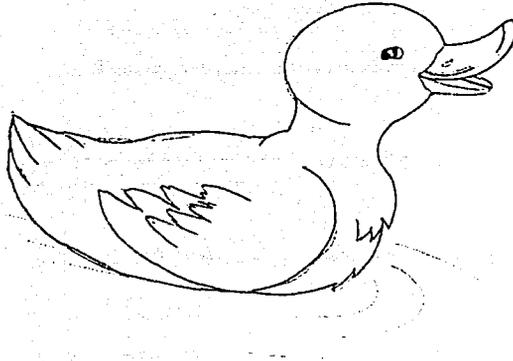
*Chano li K'usi cha sjabot li'i, jech seto ti bu ep ta alele.*

*Sna' xvil li pech'e*

*Sna' xnuxij li pech'e*

5.- Iluminarán el pato, (ya sea elaborado previamente por él - la promotor@, o hecho por l@s niñ@s).

Ilumina el pato = *Bono li pech'e*



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

6.- Señala (por parte de los niños y/o promotor@s) que otras palabras conoces que inicien con la letra (p - p'), solicitar que realicen los dibujos de las cosas, animales u objetos que conozcan que empiecen con la letra (p - p'). Al terminar colocarlas en el pizarrón y/o en la pared, etc. Con la finalidad de que los niños complementen la palabra con la sílabas de la consonante (p - p') o con la vocal presidida de la consonante p - p', asimismo que escriban el nombre completo de las cosas que tengan que ver las consonantes, ya antes vistas. Por ejemplo:

*K'elo li lok'ometike cha ts'akumtasik sbi o pasbo sbi.*

|  |             |  |              |
|--|-------------|--|--------------|
|   | _____xak'   |   | _____s_____s |
|   | _____       |   | _____n       |
|   | _____xkolal |   | _____y       |
|   | _____la     |   | _____        |
|   | _____yuch'  |   | _____toj     |
|   | _____ra     |   | _____        |
|   | _____y      |   | _____        |
|  | _____rol    |  | _____        |

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

7.- Utilizar los dibujos hechos por los niños y el promotor, realizar ejercicios de discriminación auditiva. El promotor coloca tres dibujos en línea horizontal en el pizarrón antecediéndole una palabra, realizar varios ejercicios; leer las palabras con la finalidad de que los niños encierren, tachen o quiten del pizarrón la figura que corresponde al nombre. Por ejemplo:

*T'uno li lok'ometik ti bo'oy xchi'uk li lo'iletik xchi'ik cha set ta set set*

|                 |  |   |   |
|-----------------|--|---|---|
| <i>pepen</i>    |   |  |  |
| <i>paxak'</i>   |   |  |  |
| <i>poy</i>      |   |  |  |
| <i>puyuch'</i>  |   |  |  |
| <i>poch'</i>    |   |  |  |
| <i>pera</i>     |   |  |  |
| <i>pixkolal</i> |   |  |  |
| <i>paxon</i>    |  |  |  |

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

8.- Elaborar oraciones con palabras que inicien con la letra (p - p'). El promotor@ escribirá las oraciones en el pizarrón, dejando una raya en las palabras que tengan que completar. Se escribirá de izquierda a derecha para que los niños vean como se escribe, a su vez el promotor@ leerá la oración, palabra por palabra. L@s niñ@s copiarán en su cuaderno las oraciones y harán su dibujo, por ejemplo:

Ta xtonin li \_\_\_\_\_ 

Lek chi' ta lo'el li \_\_\_\_\_ xake 

Ta jok'tik banamil ta \_\_\_\_\_ 

Ta xti'van ta ak'ubaltik li \_\_\_\_\_ 

Ta si'mtasvan li \_\_\_\_\_ kuje 

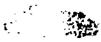
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

9.- Realizar ejercicios con las consonantes ya antes vistas donde:

a) L@s niñ@s lean poco a poco dos palabras e identifiquen el nombre correcto del dibujo que se les presente, ejemplo:

*Chano li sbi chi'm k'usitike xchi'uk cha pas jun slok'obal ti bu cha k'ane xchi'uk seto li bu ja' sbie*

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p><i>jtotik</i></p>  <p><i>te'tik</i></p> | <p><i>ak'</i></p>  <p><i>ka'</i></p> | <p><i>ech'</i></p>  <p><i>ich</i></p> |
|---|---|--|

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><i>tok</i></p>  <p><i>tuk'</i></p> | <p><i>pech'</i></p>  <p><i>poch'</i></p> | <p><i>chuch</i></p>  <p><i>uch</i></p> |
|--|---|---|

b) Complementar oraciones, elaboradas previamente por el promotor@. El promotor escribirá las oraciones en el pizarrón, dejando una raya en las palabras que tengan que completar. El promotor@ leerá cada una de las oraciones y dará tiempo para que los niños copien en su cuaderno y contesten cada pregunta. L@s niñ@s podrán escribir correctamente el nombre que falta, sin ayuda del promotor pues se realizaron los enunciados con palabras que ell@s ya puedan construir, por ejemplo:

*Cha ts'akumtasik li bu sk'an to sbie*

*Sventa ta jok'tik lum ta \_\_\_\_\_* 

*Ven yox li \_\_\_\_\_* 

**TESIS CON FALLA DE ORIGEN**

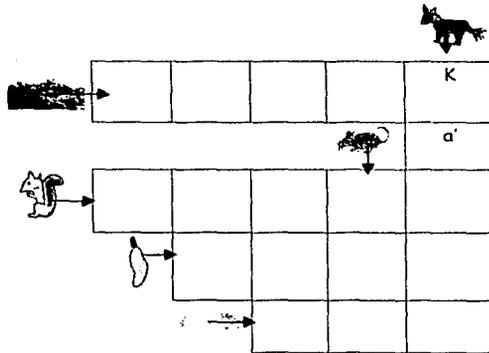
Ta xk'ux ixim li \_\_\_\_\_ 

Ta xak' vo' li \_\_\_\_\_ 

Sna' xti'van li \_\_\_\_\_ 

c) Completa el crucigrama. Las palabras serán dictadas por l@s niñ@s o elaborado previamente por el promotor@. El promotor lo presentará en el pizarrón, dejando en blanco aquellos espacios que tengan que completar l@s niñ@s. El promotor@ leerá cada una de las palabras e indicará por medio de una flecha la dirección de cada palabra, los niños lo copiarán en su cuaderno y lo contestarán. Al terminó de la actividad se pedirá a uno o varios niños completar el que esta en el pizarrón. por ejemplo:

*Tsak'umasik li sbitake*



**TESIS CON FALLA DE ORIGEN**

d) Sopa de letras. Realizar un ejercicio llamado sopa de letras; los niños buscarán en un cuadro con varias letras, la palabra que se encuentra en la parte de la izquierda del recuadro. Buscar los nombres de manera horizontal vertical o transversal. Los niños leerán solos cada una de las palabras y buscarán en el cuadro de letras en cerrando cada palabra con un círculo. El ejercicio lo llevará previamente elaborado el promotor o lo hará en el pizarrón, por ejemplo:

*Cha t'unik li lo'iletik xchi'uk setik*

*chuch*

*te'tik*

*te'*

*ch'o*

*ka'*

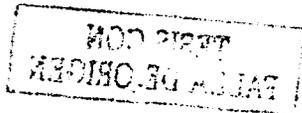
*tok*

*piko*

*ich*

|    |   |    |    |    |    |
|----|---|----|----|----|----|
| t  | c | h  | u  | c  | h  |
| e' | e | c  | h' | h  | t  |
| t  | t | e' | a  | o' | k  |
| i  | o | p  | i' | k  | o  |
| k  | k | p  | c  | t  | k  |
| n  | a | i  | h  | a  | a' |

Al terminó de estas actividades realizar juegos de complemento del primer bloque de consonantes. El promotor realizará conjuntamente con los niños un memorama, con la finalidad de que los niños ejerciten su memoria y reafirmen la escritura.

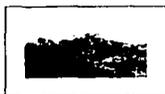
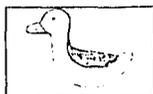


*Pak'o ta jun kartulina xchi'uk tuch'o, ja' yu'un cha vixtalanik xchi'uk a chi'iltak,  
 jech cha sa'ik bu'oy slok'obaltak xchi'uk sbitak...ch,k,t,p,b.*



*ech'*

*ka'*



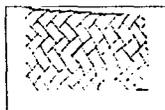
*pech'*

*te'tik*



*poch'*

*ch'o*



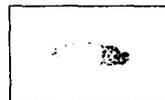
*te'*

*pop*



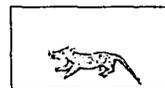
*cha'uk*

*ch'ak*



*uch'*

*tok*



*bus*

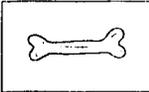
*uch*

**TESIS CON  
 FALLA DE ORIGEN**



*ak'*

*piko*



*bak*

*pek'*



*chuch*

*ich*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

La evaluación<sup>61</sup> general de este bloque está compuesta por ejercicios similares a los vistos en el bloque:

Abi \_\_\_\_\_  
 Otol K'ak'al \_\_\_\_\_



a) Lee los dos nombres que se encuentran debajo de cada dibujo y en el recuadro escribe el nombre correcto del objeto.

*Ts'imtao sbi ti bu leke ti lok'ometike*



*Ka' / k'o*



*pek' / pok'*



*pech' / poch'*



*tok / k'ok'*



*ich / ech'*



*chauk / xchi'uk*



*jtotik / te'tik*



*poy / puy*

<sup>61</sup> Las evaluaciones serán impresas (elaboradas en el mimeógrafo por l@s promotor@s)



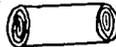
b) Lee cada una de las oraciones y complementa los enunciados.

Abi \_\_\_\_\_

Otol k'ak'al \_\_\_\_\_

*Ts'akumtasik li lo'iletike*

Ta xtun ta mochibal li \_\_\_\_\_



Oy \_\_\_\_\_ ta uk'um



Ta xti'van ta ak'ubal li \_\_\_\_\_



Ven k'ux xk'ak'al li \_\_\_\_\_



c) Lee los dos nombres que se encuentran en cada recuadro y encierra el que corresponda al dibujo.

*Cha setik bu'oy sbie*

|                        |                         |                       |                           |
|------------------------|-------------------------|-----------------------|---------------------------|
| <p>ech'</p> <p>ich</p> | <p>uch</p> <p>chuch</p> | <p>ak'</p> <p>ka'</p> | <p>poch'</p> <p>pech'</p> |
|------------------------|-------------------------|-----------------------|---------------------------|

|                           |                           |                        |                          |
|---------------------------|---------------------------|------------------------|--------------------------|
| <p>t'ul</p> <p>tuluk'</p> | <p>ch'ak</p> <p>chauk</p> | <p>pop</p> <p>piko</p> | <p>ch'o</p> <p>cho'm</p> |
|---------------------------|---------------------------|------------------------|--------------------------|

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

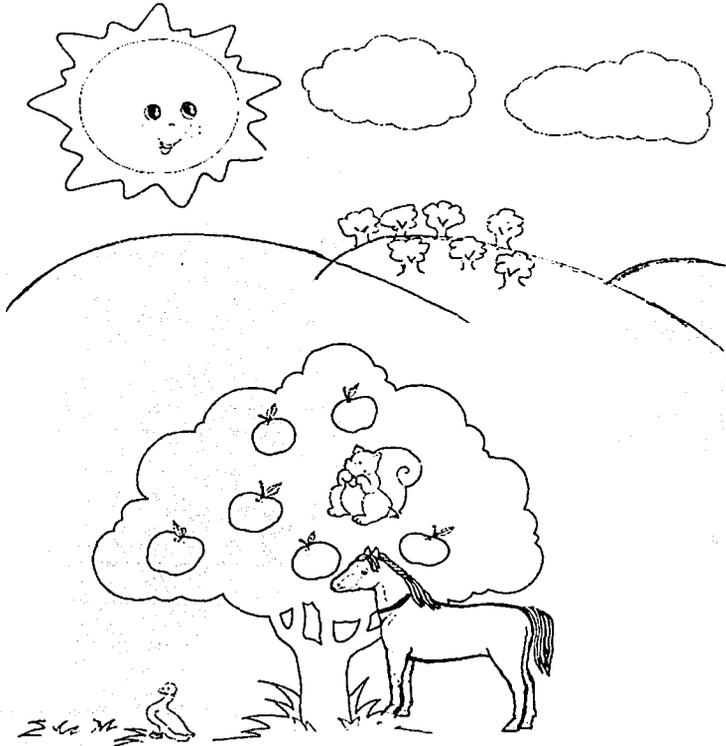
d) Observa los dibujos e ilumina y escribe su nombre.

Abi \_\_\_\_\_

Otol k'ak'al \_\_\_\_\_



*Cha bonik ta sbontak li lok'ometike xchi'uk ts'ibaik sbi li jujun chop lok'ometike*



**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

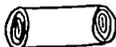
e) Observa cada dibujo y escribe el nombre de cada objeto.

Abi \_\_\_\_\_

Otol \_\_\_\_\_



Ta xa ts'ibabe sbi lok'ome



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

# Conclusiones

Durante mucho tiempo los pueblos indígenas han padecido el abandono y la marginación de sus comunidades, que han sido excluidas del resto del país. Ello ha sido un constante factor de tensión social y ha creado conflictos políticos, sociales y culturales.

Las condiciones de los pobladores del Nuevo Municipio Autónomo en Rebeldía de San Pedro Polhó, Chiapas, no son ajenas a ello, situación, por la que desde 1994, algunas comunidades antes, y otras después, forman parte de las bases de apoyo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Ya que por siglos han vivido esta exclusión y abandono, y hoy dicen *Basta*: luchan, resisten, no sólo por lograr una educación verdadera, sino por lograr la autodeterminación de los pueblos indígenas, que se cumpla el convenio 169<sup>61</sup> y que se reconozca en la práctica que México es un país pluricultural.

Los indígenas de todo el país y del mundo, siempre han estado al margen de la construcción de la nacionalidad, siempre se les ha visto como objetos a ser incorporados, aculturalizados, etc., a una determinada cultura. Hasta ahora, no son vistos como sujetos que poseen su propia cultura, cosmovisión, su forma de *ver, sentir y vivir el mundo*. La educación debe contribuir a fortalecer su propia identidad, no a negarse a sí mismos, preexistiendo como objetos a ser incorporados a una determinada cultura, -la dominante-, para ser considerados sujetos.

---

<sup>61</sup> Ver anexo

No obstante que las políticas lingüísticas en materia de educación han cambiado y hoy en día se predica que la educación debe ser bilingüe e intercultural, en la realidad en muchas comunidades no opera este tipo de educación. Los motivos pueden ser diversos:

¿Por metodologías inadecuadas?, ¿Por qué la formación de los maestr@s indígenas sigue siendo bancaria?, ¿por falta de recursos didácticos?, ¿por la infraestructura?, ¿Por no considerar la cosmovisión y la estructura de las lenguas, al momento de estructurar propuestas de lecto-escritura?, ¿por el abandono de que han sido objeto los pueblos indígenas?, ¿por qué los gobiernos se comprometen en el discurso, más no en la práctica?, ¿porqué el propiciar una educación bilingüe, intercultural, obstaculiza el objetivo de promover la integración y la unidad nacional?, ¿Por qué se cree que las políticas nacionales (nacionalistas), verán perjudicados sus intereses?, etc. En fin, existen muchos más cuestionamientos al respecto.

Indudablemente, se requiere más allá de buenos deseos, por lograr que la educación sea bilingüe e intercultural; se demanda voluntad política y económica, para llevar en la práctica una educación que responda a las necesidades de los pueblos indígenas, donde sean los pueblos conjuntamente con los sectores encomendados de llevar la tarea educativa, quienes determinen contenidos escolares, metodología, etc.

Ante esto, surge la pregunta: ¿Qué podemos hacer los que nos dedicamos a la labor educativa? Indiscutiblemente, hay mucho trabajo por realizar y lograr que en la práctica se vea reflejado. El trabajo conjunto con las comunidades y con los demás sectores y especialistas (lingüistas, psicólogos, etc.) en la construcción y reconstrucción constante de una metodología que responda y favorezca el proceso de aprendizaje de l@s niñ@s, lo cual, sólo podrá ser posible, si la escuela es vista como parte de la comunidad misma.

Al aislar los contenidos educativos del contexto real de l@s niñ@s, se obstaculiza el proceso de aprendizaje, ya que no son contenidos significativos para ell@s. Ciertamente, en la medida que la educación, sea participativa bilingüe e intercultural, ésta será un medio efectivo para lograr que los pueblos indígenas sean dueños de su destino.

La construcción de una educación autónoma no pretende excluir a nadie, por el contrario, pretende terminar con la dependencia y el paternalismo. Esto no será obstáculo para que el castellano (español), que es idioma común en México y en Latinoamérica, se fortalezca como lengua franca que haga posible la comunicación entre los diferentes pueblos originarios y también la de éstos con los no indígenas. Este tipo de educación ya ha dado algunos frutos como el surgimiento de los escritores indígenas.

Esta propuesta de lecto escritura, no pretende ser una cartilla o un libro de iniciación a la lectura que tenga como objetivo nada más el intento de conjugar aspectos auditivos y/o visuales, a partir de un fonema (y su correspondiente grafema). Sino será a partir de palabras y /o historias, inventadas por los niñ@s, leyendas o algún hecho cotidiano de la comunidad, que los niñ@s recrearán su conocimiento, pues ellos desde que empiezan a hablar, establecen las diferencias entre fonemas, aunque los pequeños no saben *que saben*: se trata de permitirle al niño que se aproxime a la lengua escrita a través de la lengua oral.

Como ya se mencionó, aprender a leer y escribir, no es recibir desde fuera una habilidad acabada sino, que es un proceso de aproximación paulatina a las propiedades y a los usos de la lengua escrita. Si bien es cierto que los niños que provienen de un contexto social en donde están más cercanos a los libros y a las personas que los utilizan tienen mayores posibilidades de éxito en el proceso de lecto escritura, que

aquellos niños que provienen de contextos no letrados, donde son pocos los libros y las personas que los utilizan. Por ello es indispensable que el promotor(a) recree el aprendizaje de l@s niñ@s utilizando todo su contexto real, presentando así un aprendizaje más significativo a l@s niñ@s y dándole un valor y una función a la escritura.

Al ser la palabra esencialmente diálogo, el proceso de alfabetización debe ser la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos de la pedagogía del oprimido, es decir, debe ser elaborada con él y no para él.

La importancia de aprender a leer y escribir, reside en el sentido social y la función que tiene la escritura dentro y fuera de la comunidad. Para lograr este objetivo es necesario que l@s promotor@s de educación, conjuntamente con l@s niñ@s y comunidad en general, sean los actores directos de la construcción del aprendizaje.

La educación, los conocimientos y la formación que a través de ella pueden adquirirse, sin ser inmediata panacea, abrirán en definitiva el camino a la respuesta que todos buscamos: hombres y mujeres preparados, responsables, con sentido crítico y conciencia del legado de su historia y cultura, dueños de su presente y futuro.

La propuesta de lecto escritura, conjuntamente con el currículum escolar, plantea favorecer una educación que rompa con los esquemas que la escuela tradicional impone, cuyo énfasis se centra en una enseñanza unidireccional, que reproduce el autoritarismo, asistencialismo, paternalismo y la dependencia del exterior. Su función es sólo informativa ya que concibe al docente como mero transmisor de conocimientos

y al estudiante como un objeto pasivo-reactivo, evaluado sólo por su capacidad de memorizar a base de repeticiones.

Ésta ha sido la educación nacional que durante años ha mantenido contenidos únicos para todo el país, teniendo como propósitos implícitos la aculturación, adaptación y domesticación de los pueblos indígenas.

El papel que juega esta propuesta de lecto escritura en lengua tzotzil, para el nuevo Municipio en Rebeldía de San Pedro Polhó, más que contribuir a crear una nueva metodología de lecto -escritura, pretende lograr una educación que comparta los saberes de la comunidad y los saberes de la cultura occidental, donde ambas culturas se den en igualdad de condiciones, donde sean los propios hablantes quienes vayan reflexionando, analizando, construyendo y reconstruyendo su proceso de alfabetización.

En ese sentido, la propuesta de lecto escritura aquí expuesta, no pretende ser y no es, una propuesta acabada, evidentemente tendrá que someterse a evaluaciones constantes, por quienes resisten y luchan por su autonomía, dando paso a la construcción de una educación intercultural, participativa y liberadora.

*"La educación: es Aprender lo que es una verdadera educación autónoma o la educación liberadora de que quiere la comunidad."*

**Raúl promotor de educación**

# Bibliografía

ACEVEDO Conde, María Luisa, "Políticas lingüísticas en México de los años cuarenta a la fecha." en *Políticas Lingüísticas en México*. La jornada editores - Centro de investigaciones interdisciplinarias en ciencias y humanidades /UNAM, México. 1997. 363 pp.

ARIAS, Jacinto. *San Pedro Chenalhó. Algo de su Historia, Cuentos y Costumbres*. 2ª. Edición. Gobierno del estado de Chiapas, ICHC, Tuxtla Gutiérrez Chiapas, México. 1990. 210 pp.

ARIAS, Jasinto. (sic) *Tz'ib ta batz'i kop*. Edit. CELALI, Talleres Gráficos del estado de Chiapas, México. 1998. 40 pp.

BUENDÍA Eisman, Leonor. et al.. *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Edit. McGraw-Hill, España. 1998. 343 pp.

CNI. *3er. Congreso Nacional Indígena*. Nurío, (s.p.i) Pueblo Purhepecha, Michoacán, México 2, 3, 4 de marzo del año 2001.

CONAFE. Proyecto de atención a población indígena. *El diagnóstico Lingüístico*. 1ª. Impresión de 3ª. edición. México. 2000. 37 pp.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. 133ª edición. Edit. Porrúa, México. 2000.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetización. Teoría y Práctica*. Siglo XXI editores, México. 2001. 204 pp.

FERREIRO, Emilia. et al., *Haceres quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria*. Unidad de publicaciones educativas, Libros del rincón, México. 1998. 72 pp.

FERREIRO, Emilia. *Proceso de alfabetización. La alfabetización como proceso*. 4ª edición. Centro editor de América Latina, Buenos Aires. 1987. 133 pp.

FERREIRO, Emilia. y Ana Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. vigésima edición. Siglo XXI editores, México. 1999. 367 pp.

FERREIRO, Emilia. y Margarita Gómez Palacio, (compiladoras). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. 7ª edición. Siglo XXI editores, México. 1990. 354 pp.

FIERRO, Cecilia. *Ser Maestro rural ¿una labor imposible?*. Editorial Unidad de publicaciones educativas, Libros del rincón, México. 1991. 60 pp.

FREIRE, Pablo. *Extensión y comunicación*. 9ª edición. Siglo XXI editores, México. 1979. 108 pp.

FREIRE, Pablo. *Pedagogía de la autonomía*. 3ª edición. Siglo XXI editores, México. 1999. 139 pp.

FREIRE, Pablo. *Pedagogía de la esperanza*. 4ª edición. Siglo XXI editores, México. 1999. 226 pp.

FREIRE, Pablo. *Pedagogía del oprimido*. 16ª. edición. Siglo XXI editores, México. 1986. 245 pp.

GARCÍA de León, Antonio. *Los elementos del tzotzil colonial y moderno*. UNAM, México. 1971. 107 pp.

GÓMEZ, Pérez Alberto. *Kevo yu'un kajvaltik xchi'uk yalab snich'nab. Palabras para los dioses y el mundo*. INI, México. 202 pp.

GUITERAS Holmes, Calixta. *Los peligros del alma: visión del mundo de un tzotzil*. 1ª. reimpresión de 2ª. edición. Fondo de cultura económica, México. 1996. 245 pp.

HAVILAND, Jean Beard. *Sk'op-sotz'leb. El tzotzil de San Lorenzo Zinacantan*. Dirección general de publicaciones, UNAM, México. 1981. 383 pp.

HERRERA Labra, Graciela. "Los docentes indígenas Breve historia": en revista *Reencuentro Análisis de problemas universitarios*. UAM, México. núm. 33 mayo 2002 92 pp.

HURLEY, Alfa Viuda de Delgary. *Diccionario Tzotzil de San Andrés*. Instituto lingüístico de Verano, México 1973. 481 pp.

HURLEY, Alfa Viuda de Delgary. *Vocabulario Tzotzil de San Andrés*. Instituto lingüístico de Verano, México. 1973. 81 pp.

INEA. *Paquete de ejercicios recreativos para apoyar la enseñanza de la lectura y escritura del náhuatl de S.L.P.* México, 1996. 52 pp.

INEA. *Programa de atención a Grupos Étnicos*. San Luis Potosí, México. S/n de pp.

KALMAN, Judit. "La alfabetización cuando no hay escritura: el uso de la lengua escrita como practica social." en revista *Huaxyáac*; México mayo-agosto de 1994. pp. 37 - 43.

KAUFMAN, Terrence. *El Proto-tzeltal-tzotzil*. Universidad Nacional de México, Centro de estudios mayas, México. 1998. 161 pp.

LEIF, J. *Didáctica de la escritura y de las asignaturas especiales*. Edit. Kapelusz Buenos Aires, Buenos Aires. 1963. 235 pp.

MODIANO, Nancy. *La educación indígena en los Altos de Chiapas*, Coedición: Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes - Instituto Nacional Indigenista, México. 1990. 276 pp.

MOGUEL, Idolina y Graciela Murillo. *Nociones de lingüística estructural*. 8ª. reimpresión. De la 3ª. edición. Nuevas técnicas educativas México. 1981. 129 pp.

P. Carlino y D Santana (coordinadoras). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid, España. 1996. 195 pp.

PALOMO, Nellys. (compilación) "Conclusiones del encuentro Nacional de las Mujeres de la ANIPA" *Influencias del zapatismo en las mujeres indígenas*. K'inál Antsetik, A.C. México. 1996. 32 pp.

PELLICER, Dora. "Derechos Lingüísticos y educación plural en México". en *Políticas Lingüísticas en México*. La jornada editores - Centro de investigaciones interdisciplinarias en ciencias y humanidades /UNAM, México. 363 pp.

ROJAS Nieto, Cecilia y Lourdes de León Pasquel (coordinadoras). *La adquisición de la lengua materna*. UNAM - CIESAS, México. 2001. 280 pp.

ROJAS Soriano, Raúl. *Formación de investigadores educativos*, 9ª. edición. Edit. Plaza y Valdés, México. 2000. 252 p.

RUIZ Ávila, Dalia. "El estatuto legal y social de las lenguas en la educación indígena mexicana." en revista *Reencuentro Análisis de problemas universitarios*, UAM México. # 33, mayo 2002, 92 (19 -30) pp.

RUZ, Mario Humberto. *Vocabulario de la lengua Tzeltal según el orden de Copanabastla*. UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas, México. 1986. 520 pp.

SEP. *Bats'i k'op - primer ciclo*. 2ª. Reimpresión de 3ª. edición., Talleres de Grupo Mexicano MAPASA, México, 1997. 151 pp.

SEP. *Bats'i k'op -libro de lecturas primer grado*. 1ª. reimpresión. de la 2ª. edición. Taller Galas impresores, México, 1996. 91 pp.

SEP. *Juun ta tsotsil- Mi libro de tsotsil primer grado*. México, 1987. 122 pp.

SEP. Servicios educativos para Chiapas, Dirección de educación indígena. *Kramatica tsotsil*. México, 1999. 135 pp.

SEP. Servicios educativos para Chiapas. Dirección de Educación Indígena. *Sa'obil sk'oplal Bats'i k'op*. México, 2000. 340 pp.

SEP. Subdirección para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas. *Cómo conocer el uso y desarrollo de la lengua en la escuela y la comunidad*. México, DGIR; s/f. 68 pp.

SEP/ SEBN/ DGEI. *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas*. México, 1995.

TECLA. Jiménez, Alfredo y Garza Ramos Alberto. *Teoría, métodos y técnicas en la investigación social*. 13ª. Edición corregida. Sociedad cooperativa de producción "taller abierto", México. 161 pp.

VALIÑAS C., Leopoldo. *Las lenguas indígenas mexicanas: entre la comunidad y la nación*. UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas, México. (fotocopias) pp. 165-187

# Anexo\*

## **Convenio 169 sobre Derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales en países Independientes**

La Organización Internacional del Trabajo, luego de varios años de revisar los problemas de los pueblos y las propuestas de redacción de un convenio sobre derechos de los pueblos indígenas, logró la aprobación y la entrada en vigencia del convenio 169 de los Derechos de los Pueblos Indígenas, instrumento que ha sustituido al convenio 107 sobre poblaciones indígenas y tribales en países independientes, que estuvo vigente desde 1957.

El convenio 169 de la OIT, que fue ratificado por México en 1989, amplió el marco legal de protección a los pueblos indios. Este convenio 169 ratificado por México en 1991 y entrado en vigor en 1992, en su apartado I. Política General, artículo 2 apartado b) cita:

- Se promueva la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones y sus instituciones.
- Disfrutaran de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculo ni discriminación alguna (art. 3)
- Serán protegidos a nivel personal, en sus bienes, instituciones, medio ambiente (art. 4) y en sus prácticas, valores e instituciones sociales, culturales, religiosas y espirituales.
- Recibirán apoyo y cooperación del gobierno para enfrentar nuevas condiciones de vida y trabajo.

- Serán consultados cuando se pretendan adoptar medidas legislativas o administrativas que los pueden afectar (art. 6).
- No les serán impuestos los procesos de desarrollo económico y político que afecten sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual, lo mismo que las tierras que ocupan o utilizan de alguna manera (art. 7).
- Sus costumbres y normas deberán ser tomadas en cuenta cuando se les aplique una condena judicial (art. 10).
- Conservarán sus propias instituciones políticas, siempre que no sean incompatibles con los derechos fundamentales conocidos en el derecho internacional.
- Se respetarán los métodos que utilizan para castigar los delitos cometidos por sus miembros (art. 9).
- Contarán con un traductor durante el juicio (art. 12)
- Respetar la importancia que tiene la tierra para los valores espirituales de los pueblos indígenas (art. 13).
- El gobierno reconocerá y respetará el derecho que tienen los pueblos de conservar la propiedad y posesión de las tierras que ocupan tradicionalmente.
- El gobierno definirá las tierras que los indígenas ocupan tradicionalmente, para poder instituir los procedimientos adecuados en el marco del sistema jurídico nacional y solucionar las reivindicaciones de tierra que formulan los pueblos indígenas (art. 14)
- Participarán en la utilización, administración y conservación de sus recursos naturales (art. 15), y a no ser trasladados de las tierras que ocupan, salvo que sea realmente necesario.
- En el caso de reubicación el gobierno les dé a los pueblos la opción de reubicarse o de solicitar una indemnización en dinero o en especie (art. 16)
- Se respetarán las formas especiales de transmisión de derechos sobre la tierra que tienen los pueblos indígenas.

- Se deberá consultar a los pueblos sobre asuntos relativos a la venta u otras formas de enajenación de sus tierras.
- El gobierno evitará que personas extrañas a los pueblos se atribuyan la propiedad, la posesión o el uso de tierras pertenecientes a éstos (art. 17).

### En materia de educación

- El gobierno deberá adoptar medidas para garantizar a los miembros de los pueblos la posibilidad de adquirir una educación a todos niveles, en igualdad con los demás miembros de una comunidad nacional (art. 26).
- Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en colaboración con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y toda sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales (art. 27).
- Se les enseñará a l@s niñ@s de los pueblos indígenas, a leer y escribir en su propia lengua indígena (art. 28).
- Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y de la comunidad nacional (art. 29).