



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

**Las voces de los actores en el proceso de la lectura y la escritura: el caso
de localidades mayas.**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR

EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

JOSÉ GUADALUPE MAYO ROSADO

DIRECTOR DE TESIS

DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR
Universidad Pedagógica Nacional

COMITÉ TUTORAL

MAESTRA MARTHA CORENSTEIN ZASLAV
Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

DR. MARIO ALBERTO CASTILLO HERNÁNDEZ
Instituto de Investigaciones Antropológicas (IIA-UNAM)

DRA. MARÍA SOLEDAD PÉREZ LÓPEZ

Facultad de Estudios Superiores Aragón- UNAM, Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

DR. OLIVIER MEUNIER
Université D'lille, Francia

Ciudad de México, mayo de 2021.



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.

A mis familiares que siempre en sus pensamientos y oraciones independientemente de su credo religioso, estoy presente.

Iniciar y concluir no hubiera sido posible a falta de mis compañeros en los que vertí la etnografía, el grupo escolar, la profesora de grupo, profesores, autoridades educativas inmediatas y padres de familia.

A compañeros y amigos.

Agradecimientos

Finalizar esta investigación, no hubiera sido posible sin las orientaciones y sugerencias del comité de tutores, mis agradecimientos al Dr. Antonio Carrillo Avelar, quién siempre me brindó su tiempo y confianza para acompañarlo y aprender etnografía educativa durante la estancia en algunos lugares de América Latina (Brasil, Bolivia, Colombia, Chile y México) en esta misma sintonía también agradezco al Dr. Olivier Meunier, por haberme invitado a realizar investigación etnográfica en las localidades mayas de Quintana Roo, cabe señalar que en este marco de relación fui invitado y bien recibido en su casa en Francia, tiempo en el que realicé una pequeña estancia académica en su Laboratoire en la Maison de la recherche – Université d’Artois, continuando en esta partitura, de igual manera agradezco a la maestra Martha Corestein, por el tiempo en la lectura para la construcción y orientaciones que fueron oportunas así como elementales, también agradezco al Dr. Mario Alberto Castillo Hernández Subdirector del Instituto de Investigaciones Antropológicas, el cual y desde la experiencia en la antropología lingüística orientó el proceso de la investigación para tener mejor claridad del contexto, en este mismo tenor, mi gratitud a la Dra. María Soledad Pérez López, el sumo interés por fortalecer investigadores en el campo educativo, es una carta de presentación que etiqueta la trayectoria de su formación académica realizada en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, en Paris, Francia.

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS	6
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1. UNA VOZ EN EL TEJIDO DE LA INVESTIGACIÓN: APARATO METODOLÓGICO	24
1.1. Entorno al que hacer en la investigación	25
1.2. La voz en el aterrizaje del proyecto de investigación.....	29
1.3. La voz del enfoque en la investigación.....	31
1.4. El llamado de la etnografía como modalidad en la investigación educativa	35
1.5. La voz de las estrategias y técnicas en la recolección de información en el campo de estudio	40
1.5.1 El llamado del diario de campo como un instrumento de la observación participante	46
1.5.2. La voz de la entrevista como un campo epistemológico en la etnografía.....	49
1.6. Presentación de los datos, las voces.....	54
A manera de cierre	56
CAPÍTULO 2. LA VOZ DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO: MARCO GEO-REFERENCIAL	61
2.1. Quintana Roo: Entidad con presencia maya	62
2.2. Felipe Carrillo Puerto: municipio de la zona maya	72
2.2.1. Población	75
2.2.2. Servicios educativos.....	76
2.3. Tusik: Localidad maya.....	77
Los servicios educativos	85
2.4. “Mariano Matamoros”: La escuela primaria	85
2.5. El salón del primer grado	87
A manera de cierre	88
CAPÍTULO 3. LA VOZ DE LOS ESPECIALISTAS	90
3.1. Entorno al proceso de la lectura y la escritura	91
3.2. La voz de la lectura y de la escritura en la práctica docente	95
3.3. Leer en el primer grado: dilemas	117
3.4. La voz de los derechos de los infantes en el marco normativo del reconocimiento de los pueblos originarios en México	125

3.5. La voz de los derechos lingüísticos en los procesos del aprendizaje y de la enseñanza de la lectura y la escritura	133
A manera de cierre	136
CAPÍTULO 4. ESCOLARES MAYAS: CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO EN EL PROCESO DE LA APROPIACIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA	141
4.1. Las escuelas primarias generales inmersas en localidades indígenas de la zona maya. 142	
4.2. La voz de la niña y del niño: uso del idioma maya y sus contextos	143
4.3. Escolares y docentes mayas en el proceso de aprendizaje y la enseñanza	161
4.4. El salón de clases, voces mayas	170
A manera de cierre	193
CAPÍTULO 5. LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA: UN RECURSO PARA SUMINISTRAR LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA	196
5.1. La planeación didáctica, la voz en los dilemas cotidianos	197
5.2. La llamada a una práctica académica de investigación: La planeación didáctica desde la voz de los protagonistas	205
5.3. La voz de la planeación didáctica en los procesos de la enseñanza de la lectura y de la escritura	214
5.4. La voz de las autoridades inmediatas: la fiscalización pedagógica	223
A manera de cierre	227
CAPÍTULO 6. LA VOZ DEL NOMBRE PROPIO COMO ARTE PARA INVESTIGAR ..	230
6.1. El contexto y el aprendizaje	231
6.2. Aprendiendo el nombre propio: Desarrollo de la actividad didáctica	238
6.3. Corroborando el nombre propio	243
6.4. Todos escriben, por lo tanto, también leen	247
A manera de cierre	252
CAPÍTULO 7. ENTRE LOS ÁMBITOS DE ACCIÓN: GOBIERNO, DOCENTES, ALUMNOS Y TEÓRICOS.....	255
7.1. Entorno a la educación básica en el nivel de primaria y contextos socioculturales	256
7.2. Un acercamiento entre los escolares mayas y Vygotski	257
7.3. El salón de clases como un laboratorio en la investigación	262
7.4. La lengua materna como derecho y su práctica en el salón de clases	264
7.5. Elementos para favorecer una propuesta que contribuya a la formación docente.....	268
CONCLUSIONES GENERALES.....	272
REFERENCIAS	283

Anexo B. Atención al servicio de educación primaria mediante la organización de sectores y supervisiones escolares en el estado de Quintana Roo.....	299
Anexo C. Croquis de la escuela “Mariano Matamoros”	300
Anexo D. Guion de entrevista para docentes a cargo del primer grado, directores y supervisores.	301
Anexo E. Guía de preguntas dirigidas y abiertas para conocer sobre las inquietudes, saberes y formas de pensar del niño maya acerca de la escuela y el uso de su idioma	302
Anexo F. Guía de preguntas dirigidas y abiertas para saber inquietudes, demandas de los padres de familia cuando sus hijos ingresan al primer grado de educación primaria.	303
Anexo G. Diseño de la guía operatoria que permitieron hacer el registro etnográfico de las clases.	304

Lista de tablas y cuadros

Cuadro 4.1 Uso del idioma maya en contextos diversos.	156
Cuadro 5.1 Evidencia de desarrollo de una planeación didáctica.	213
Cuadro 5.2 Ejemplos de la práctica docente y los métodos en la enseñanza de la lectura y la escritura.	214
Cuadro 6.1 Proceso didáctico en función a la actividad relacionada al aprendizaje del nombre propio como estrategia para el aprendizaje de la lectoescritura.	237
Cuadro 6.2 Situación didáctica que permite conocer el proceso del aprendizaje de la lectura mediante el nombre propio como estrategia didáctica.....	245
Cuadro 6.3 Proceso didáctico en función a la actividad relacionada al aprendizaje de la lectura y escritura.	248
Cuadro 6.4 Proceso didáctico en función a la actividad relacionada a la lectura y escritura.	249

Lista de figuras e imágenes

Figura 2.1 Mapa de ubicación del estado de Quintana Roo.....	63
Figura 2.2 Mapa con división política del estado de Quintana Roo.	66
Figura 2.3 Mapa de división política municipal de Quintana Roo.	73
Figura 2.4 Mapa de ubicación geográfica de la localidad de Tusik, Quintana Roo.	77
Figura 2.5 Croquis de la localidad de Tusik, Quintana Roo.	79
Imagen 3.1 Situación léxica reflejada en la escritura.	99

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

Aa: Alumna.

Ao: Alumno.

Aos: Alumnos.

Ma: Maestra.

CREN: Centro Regional de Educación Normal.

EDT18/02/18: Entrevista docente, Tusik, 18 de febrero de 2018.

EATP18/02/18: Entrevista asesor técnico pedagógico, 18 de febrero de 2018.

EATP218/02/18: Entrevista asesor técnico pedagógico, dos, 18 de febrero de 2018.

RIEB: Reforma Integral para Educación Básica.

SEP: Secretaría de Educación Pública.

CONAFE: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

DGEI: Dirección General de Educación Indígena.

EZLN: Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

PISA: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Por sus siglas en inglés,

ENLACE: Evaluación Nacional de Centros Escolares.

PLANEA: Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes.

OCI: Olimpiada del Conocimiento Infantil.

INTRODUCCIÓN

Leer como escribir son requerimientos que la sociedad demanda a sus colectivos, representan una necesidad básica y elemental en las prácticas sociales de comunicación, el aprendizaje de la lectura, así como el de la escritura se generan mucho antes de que el niño y la niña asistan a las instituciones escolares, según Vygotski (1995) esto tiene sus orígenes en el gesto. Pero una vez que el escolar se encuentra institucionalizado, en el proceso de adquisición del sistema de escritura y de lectura, interfieren diversos actores mismos que vierten sus propias voces para trazar el rumbo y mundo de este aprendizaje, y en esta arena de babel, unas sobresalen de las otras, pero son las voces de los infantes las que menos se toman en cuenta en las tomas de decisiones académicas. “En la docencia se expresan fragmentos de voces sociales heterogéneas que los maestros hacen suyas en un proceso dialógico. La resonancia de algunas de esas voces se encuentra presentes en los saberes que los maestros ponen en juego al enseñar (Mercado, p. 372; en Rueda, 1994), desde una mirada educativa sustentada bajo parámetros institucionalizados.

Una realidad, en muchos lugares, es la voz del estado, mediante su política emancipadora rige curricularmente la formación de los escolares, en este sentido, “Las voces que entran en contacto en el diálogo no son voces de individuos aislados y sin historia; son perspectivas ideológicas” (Bakhtin, 1981, p. 304), en esta acción, por lo regular, muchas voces de la comunidad escolar quedan silenciadas; así por ejemplo, en las localidades rurales, se prepara a la niñez académicamente sin tomar en cuenta su voz, ni mucho menos el contexto sociocultural y las demandas que a veces se hacen necesarias abordar para contribuir de la mejor manera el aprendizaje de la lectura y de la escritura; sin embargo, la educación

pareciera que estuviera vinculada a preparar a los escolares tanto para desenvolverse así como para incorporar social y laboralmente a los estilos de vida urbanizados, sesgando de una u otra forma la voz del infante, por un lado, por otro, considerado esto, como una cuestión meramente de carácter cultura nacional, y que no es exclusivo de México, por lo menos, ocurre también en ciertas escuelas de algunos países de Latinoamérica en donde existe la presencia de población indígena, como lo expresa Gasché (2010):

Los pedagogos interculturales no toman en cuenta, con la seriedad que deberían, el hecho de que el modo de vida indígena requiere sus propias competencias y habilidades, que el niño empieza a adquirir en su familia y que la escuela comunal debería desarrollar; proponer, promover y revalorar la cultura indígena, pero sólo por la palabra –limitándose en la escuela a hablar de los elementos culturales–, no por acciones, es decir, sin que la escuela participe en las prácticas socioculturales de la comunidad (p. 116).

Como bien lo señala el autor, es un derecho del ser humano preservar la historia de su cultura, compartir los conocimientos tradicionales o comunitarios tanto a sus nuevas como a las otras generaciones, es por lo tanto una función de los docentes ambientalizar y movilizar la enseñanza-aprendizaje a favor de ello. Además, en este proceso de transmisión de saberes y legados culturales, la lengua materna debe ser un medio, un recurso elemental para que, a través de las prácticas de las tradiciones orales, se promueva la riqueza que encierran los legados comunitarios, así como los conocimientos que distinguen a los pueblos indígenas, al menos, en México, esto se estipula en el Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica (SEP, 2012), desde el campo educativo, pero esto tiene sus bases en el artículo tercero constitucional.

Las instituciones educativas, a través de sus profesores y sus voces, deben ser agentes principales, en la medida en que tienen la obligación de promover y dar la voz a la lengua materna de sus escolares en los diferentes niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Esta condición, en el caso de educación primaria, debería darse desde el ingreso de los escolares a primer grado, a la par de la enseñanza en el desarrollo del aprendizaje de la lectura, así como de la escritura, teniendo en cuenta que es un proceso sistemático y gradual en el cual interfieren diversos factores (Braslavsky, 2003; Ferreiro y Teberosky, 1979; Teberosky y Soler, 2003; Goodman, 1991; Gómez, 1995; Kaufman, 2013; Nemirovsky, 1994; Soares, 1989).

En México, en casi todas sus localidades rurales, se puede decir que es a partir del nivel preescolar que los escolares se involucran en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, pero de manera oficial, este proceso se formaliza en el primer grado de educación primaria. En este país, la educación básica se integra por los niveles de preescolar, primaria y secundaria, estos a su vez y de acuerdo a ciertas características corresponden a diferentes tipos y modalidades, en lo que se refiere al nivel de primaria, las escuelas se pueden dividir en dos grupos que son: escuelas generales (federales y estatales) y escuelas interculturales bilingües, aunque ambas funcionan bajo las mismas lógicas y tipo de administración, en cuestiones de organización se clasifican en unitarias, multigrados o de organización completa, dentro de este grupo, una de las características que distingue a las escuelas interculturales bilingües,¹ es entre otras cosas, que los docentes deben dominar la lengua

¹ El enfoque actual en el que teóricamente se sustenta, apareció de manera oficial en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, impulsado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

materna de los escolares y la enseñanza debe ser en función a ésta y el español como segunda lengua.

Cabe señalar que en algunas entidades de la República mexicana estos tipos de escuelas no siempre corresponden al tipo de población que deberían atender ya que muchas de las localidades con población indígena son atendidas por escuelas primarias generales. Durante el trabajo exploratorio y de campo, se pudo constatar que y como características de estas escuelas es que, por lo regular los profesores adscritos, ante la presencia de escolares indígenas, muestran poco interés a las demandas lingüísticas de los niños y de las niñas; otro aspecto es que también, pese a la voz explícita institucionalizada jurídicamente que respalda y garantiza los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, la actitud de los docentes, en gran parte, deja mucho de qué hablar, por diferentes razones, entre las cuales y como ejemplo se puede argumentar que, en ciertos casos, desconocen la lengua materna de los alumnos a su cargo. En esos casos es más notoria la imposición de la voz como autoridad en una doble hélice en el sentido que el docente representa y se posesiona, la mayoría de las veces, de la voz de la SEP, que da vida a la reforma educativa que esté vigente, al mismo tiempo, protagoniza como autoridad en el salón de clases, su propia voz sobre el escolar, en otras circunstancias, se da el caso, que aun siendo hablantes de la misma lengua que los niños y niñas (Aguirre, 1973; Carrillo, 2017²; Hamel,1983; Meunier, 2019; Paulin, 1974) simplemente hacen caso omiso de la condición lingüística que presentan los escolares.

Se puede decir que, con esta acción y práctica pedagógica, entre los profesores, se propicia el desplazamiento de las lenguas maternas, esto aunado a la voz del programa de estudio,

² Durante el desarrollo de todo el texto, se cita tanto al Dr. Carrillo Antonio como al Dr. Meunier Olivier pues de una u otra manera, durante el acompañamiento en sus investigaciones etnográficas y constante diálogos, conocí desde esta experiencia datos e información en el andar de la investigación.

aunque no solamente ocurre en las escuelas primarias generales, también existen evidencias e investigaciones que se generan en las mismas prácticas pedagógicas de los docentes adscritos a ciertas escuelas primarias interculturales bilingües que prestan servicios en las localidades indígenas del país (Barriga, 2018; Hamel, 1983; Pellicer, 1999; Scanlon, 1992). Pese a la predominancia de estas características y problemáticas que se viven en cada plantel educativo, sobre todo en las localidades con alta presencia de población indígena, se reconoce que “hoy en día, el peso fundamental en los procesos de enseñanza de la lengua escrita recae en la escuela tal como lo confirma Chartier (citado por Rodríguez, 2017, p. 19), cuando plantea que éste es uno de los principales objetivos que persiguen los sistemas educativos desde las primeras etapas de la escolarización [...]” (Rodríguez, 2017, p. 19).

En el estado de Quintana Roo, ubicado geográficamente al este del centro del país, en particular en el municipio de Felipe Carrillo Puerto, en diversas localidades con población maya, el servicio educativo a nivel primaria corresponde al tipo de escuela general.³ Los profesores adscritos a ellas, casi todos son oriundos de las localidades mayas tanto del municipio como de la península yucateca y por lo tanto en algunos casos maya hablantes, no obstante, la actitud lingüística que tienen hacia los alumnos se limita al uso del idioma español, generándose de esa manera la imposición de una voz sobre la otra, jerárquicamente, son pocos los profesores que en el desarrollo de sus actividades didácticas hacen un uso consciente de la lengua materna de las niñas y de los niños con la finalidad de que exista una mayor claridad en la explicación de las actividades a desarrollar, o se comprenda de la mejor

³ En el municipio de Felipe Carrillo Puerto existe un total de 245 localidades, según el archivo del departamento de planeación de la secretaria de educación de Quintana Roo, la cobertura está integrada por: 34 escuelas primarias interculturales bilingües, 104 escuelas primarias generales y 10 módulos de CONAFE, (Datos obtenidos de los documentos que maneja el departamento de educación básica).

manera posible lo que se está realizando⁴ en torno a la enseñanza, siendo esta acción una práctica docente que genera un aprendizaje contextualizado de interés, como bien lo defendía María Bertely “Dar voz a la cultura” (2017),⁵ en relación a esta premisa, cabe señalar que existen profesores conscientes de su función, pues van más allá, de lo que seguramente y por lo regular la Secretaria de Educación Pública (SEP) no exige a los docentes vinculados a las escuelas primarias generales, como por ejemplo: el dar la voz a la lengua materna del escolar, el ejercer una práctica en la alfabetización en todos los contextos y no sólo en lo referente a las prácticas sociales comunicativas, en este sentido, se genera una acción dialógica, tal y como lo expresa Mercado 1994, cuando dice que “Los fragmentos de esas voces se articulan de diferente manera en las acciones docentes, según su engarce con la historia personal del maestro y con el contexto cultural e institucional en el que trabaja” (p. 373, en Rueda, 1994). El paso como profesor en algunas escuelas primarias rurales me permitió conocer que en estas instituciones se castigaba al niño o a la niña si se les escuchaba hablar maya, por lo que una de las principales funciones de los profesores del primer grado giraba en torno a la castellanización, habilidad lingüística que le permitiría a los escolares que en el segundo grado aprendieran a leer y escribir, pues en aquellos tiempos, para que los profesores pudieran promoverse en el programa de carrera magisterial⁶ a sus alumnos también se les

⁴ Aunque en la práctica docente existe la flexibilidad y atención de la demanda lingüística de los escolares, es utilizada como un puente que le permite a los profesores lograr el desarrollo de los aprendizajes esperados de cada una de las asignaturas que integran el programa de estudios del grado escolar, por lo que no es común que en la sintonía de la lengua materna de los escolares se aproveche para profundizar en la riqueza cultural que encierran los saberes comunitarios.

⁵ Durante el congreso Internacional de la RED FEIAL, realizado por la UFG universidad Federal de Goiás, en la ciudad de Goiania, Brasil 2018, fueron diversos momentos que tuve la oportunidad de convivir con la Dra. María Bertely, en el cual, los conversatorios fueron entorno a la educación intercultural en el cual siempre, ella dejó en claro, la importancia de la cultura y voz en el proceso educativo de los pueblos indígenas.

⁶ El programa fue creado a partir del Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB), suscrito en mayo de 1992 por el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), como un sistema de estímulos para los profesores de Educación Básica (preescolar, primaria, secundaria), el propósito era contribuir a elevar la calidad de la educación, mediante el reconocimiento y *apoyo a los docentes, así como el mejoramiento de sus condiciones de vida, laborales y educativas. Carrera Magisterial es un sistema de promoción horizontal, en donde los profesores participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse, si cubren todos los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*

aplicaba una prueba escrita (examen). Por lo tanto, y con relación a lo planteado, en primer término, era necesario saber el idioma español para aprender a leer y escribir en los grados superiores, ya que de ello dependía una parte de la evaluación del profesor. Cabe señalar que en esa década desde 1990 hasta el año 2000, en casi todo el territorio mexicano, también existía una política del lenguaje que signaba de inferioridad a los idiomas indígenas frente al español (Carrillo, 2004).⁷

Hoy en día, a pesar de las luchas y movimientos históricos de los grupos indígenas respecto a la reivindicación de las lenguas originarias de los pueblos (Dietz, 2012; Baronnet, 2015), a pesar de las constantes divulgaciones de los derechos humanos por parte de las organizaciones internacionales, a la modificación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el aspecto de los derechos lingüísticos de las niñas y niños indígenas, entre otras normas jurídicas, en la práctica académica de muchas escuelas primarias generales respecto a la atención lingüística de los escolares como sujetos de derecho ha avanzado muy poco en su favor. Aún es notorio que en un gran porcentaje de los docentes que laboran en escuelas ubicadas en localidades indígenas no toman en cuenta la voz de las niñas y de los niños mayas, cuando éstos son portadores de una diversidad de saberes y conocimientos comunitarios que giran en torno a la naturaleza del contexto geográfico y a los legados de su cultura, en lo referente Bertely y Gasché lo plantean desde su teoría pedagógica conocida como método inductivo intercultural, en este tenor y parafraseando la voz de Bertely se puede decir que “para la formación académica de los escolares es necesario reconocer, aprender y vivir los saberes culturales comunitarios que ellos portan, en otras palabras, leer y escribir su

⁷ El Dr. Antonio Carrillo Avelar, profesor UNAM – UPN, y tutor de la presente investigación, en su trayectoria como investigador, ha sido testigo directo de este proceso, pues tuvo la oportunidad de experimentarlo durante su trabajo de campo de investigación desde el año 1990 a la fecha, tiempo en el que ha visitado diferentes escuelas primarias ubicadas en diferentes estados del país.

mundo, acción pedagógica” (comunicado personal, 2018), puedo argumentar que el planteamiento descrito coincide también con la postura académica de la profesora Maria Do Socorro Pimentel (2017, 2018), que desde la amazonia brasileira, ha desarrollado una trayectoria educativa.

Esta investigación permite mostrar que existen escuelas primarias generales en donde el aprendizaje de la lectura, así como el de la escritura se generan a partir de prácticas docentes que se caracterizan por considerar como punto de partida, la voz del escolar y con ello los saberes culturales comunitarios, sin olvidar de lleno la voz de los otros integrantes de la comunidad escolar, así como la voz de lo institucionalizado, tanto curricularmente como en el plano de lo jurídico, que respalda los derechos lingüísticos. Por lo que para ello fue necesario, plantearse:

En las escuelas primarias generales ubicadas en las localidades rurales mayas del municipio de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo, México, las prácticas docentes entorno a la enseñanza de la lectura y de la escritura se desarrollan por lo regular en el idioma español, sin embargo, un gran porcentaje de los escolares, al ingresar a primer grado están poco familiarizados con este idioma, lo que conlleva a que en el desarrollo de las actividades didácticas, los escolares hagan el uso de dos idiomas (el maya y el español), proceso en donde la intervención docente es determinante, sea como un aliado a la demanda lingüística del escolar o como un factor más que conduce al desplazamiento de la lengua durante la enseñanza y el aprendizaje de la lectura así como la escritura en los escolares mayas.

Este planteamiento llevó a interrogantes como las siguientes:

¿Cómo y en qué momento son las intervenciones de los escolares en lengua maya?

¿Cuál es el sentido del uso del idioma maya de los alumnos en el salón de clases?

¿Qué factores socioculturales son los que más interfieren en el proceso del aprendizaje y la enseñanza de la lectura y de la escritura; de qué manera los enfrenta la profesora?

¿Cómo y de qué manera la profesora atiende didácticamente la demanda lingüística del escolar maya para la enseñanza de la lectura y de su escritura y por qué lo hace, da realmente la voz a los alumnos?

La profesora del grupo de primer grado al aplicar sus actividades didácticas enfocadas al desarrollo de la lectura, así como el de la escritura, ¿en qué medida y cómo retoma las orientaciones didácticas relacionados a los derechos lingüísticos de los escolares mayas contemplados en el Plan y programas de estudios de la RIEB 2011?

En este tenor, y con la finalidad de orientar la investigación, se estableció como objetivo principal:

- Explicar con base en la observación de las prácticas docentes, cómo se generan las voces de los actores que participan en los procesos de apropiación de la lectura y de la escritura ante las demandas lingüísticas maya y de qué manera las atiende la profesora de grupo de la escuela primaria general “Mariano Matamoros” de la localidad de Tusik, Quintana Roo, México, durante el ciclo escolar 2016 – 2017.

Cabe señalar que también fue necesaria la construcción fragmentada de objetivos particulares para dar un mayor sentido a la secuencia de la investigación, entre los cuales destacan los siguientes:

*Interpretar cómo la práctica docente atiende la demanda lingüística de los alumnos mayas durante el proceso de la enseñanza de la lectura y de la escritura, para ubicar el distanciamiento de la voz entre ellos.

*Analizar la práctica docente en torno a los procesos del aprendizaje y la enseñanza de la lectura y de la escritura para reconocer qué actividades didácticas involucran acciones que permiten al escolar promover o hacer uso de sus derechos lingüísticos y culturales.

*Distinguir la relación existente entre las actividades didácticas contempladas en el plan de clases de la profesora y las orientaciones didácticas que presenta el Plan y Programa de estudios en función de la lectura y escritura en torno a los derechos lingüísticos de los escolares para identificar aquellas actividades promovidas por la profesora, que llevan al ejercicio de éstos.

En este mismo tenor también se tuvo presente la pregunta:

Cuando los escolares aprenden en la propia voz de su contexto, ¿Es más fácil aprender el idioma nacional y con ello la lectura y la escritura?

La enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas primarias generales ubicadas en las localidades indígenas, como un proceso educativo funciona para generar que los estudiantes se adapten a la dinámica de la vida moderna y su sistema capitalista, pero, ¿La capacidad de aprender los contenidos nacionales, es mayor cuando se aprende a leer y escribir desde el contexto propio?, ¿Qué voces se vierten en este proceso de aprendizaje?

En secuencia de lo planteado líneas arriba, se deja en claro que esta tesis está fundamentada a partir de un estudio de caso (Aguirre, 1997; Cohen, 2002; Gundermann, 2008), lo que significa y como lo plantea Gundermann 2008, “estar en el caso”, para lo cual fue necesaria la construcción de la etnografía educativa (Bertely, 2000; Erickson, 1989; Rockwell, 2009; Stake, 2010; Woods, 1987).

Desde la perspectiva de la investigación cualitativa se documentan las prácticas académicas generadas en un salón de clases de primer grado de la escuela primaria general “Mariano Matamoros”, ubicada en la localidad de Tusik del municipio de Felipe Carrillo Puerto,

Quintana Roo, durante los ciclos escolares 2016 - 2017 y 2017 - 2018. La investigación se deriva en lo particular de las prácticas sociales del lenguaje en donde entran en competencia dos lenguas, voces que se matizan orquestando para un solo fin en el salón de clases en función del aprendizaje y la enseñanza de la lectura y de la escritura, tiempos y espacios en donde los protagonistas principales, que son los educandos mayas en compañía de la profesora que se hace cómplice en el proceso de la apropiación del sistema de la lectura así como de la escritura, pese a que en la vida cotidiana en estas instituciones educativas, las políticas educativas y lingüísticas no se promueven conforme a derecho.

En consideración a la importancia de esta investigación, se trata de contribuir a las aportaciones pedagógicas que conlleven a propiciar sensibilidad ética profesional en los profesores para contribuir al desarrollo lingüístico que presentan las niñas y niños mayas como embajadores de su cultura, por otra parte fragmentar el estigma que prevalece en los docentes como ejecutores de una voz constituida mediante el programa de estudios de la SEP, en función a la enseñanza de la lectura y la escritura que deja fuera la voz de los actores en dicho proceso académico.

Por lo tanto, las representaciones de las prácticas académicas que se socializan, son un derrotero para promover el cambio de cultura docente que favorezca, en sentido amplio, la adquisición de la lectura y de la escritura desde el contexto sociocultural, con el fin de favorecer el potencial lingüístico propio de los estudiantes; en este contexto y como corolario, se pretende promover, así como fortalecer la identidad de los escolares, mediante la voz que los caracteriza en el proceso de aprendizaje de la lectura y de escritura.

El trabajo de campo implicó la presencia y asistencia al centro educativo durante dos ciclos escolares, pero el periodo más denso se llevó a cabo de manera intensiva y sistemática

durante los meses de septiembre hasta diciembre del ciclo escolar 2016 – 2017, a través de la estrategia “observación participante” (Flick, 2007; Tarrés, 2013; Taylor, 1984). Posteriormente, los periodos de trabajo de campo fueron con el propósito de realizar entrevistas, consultar archivos, entre otros; durante estas temporadas, se logró registrar la práctica docente del primer grado grupo único de la escuela primaria general “Mariano Matamoros” ubicada en la localidad de Tusik, Quintana Roo, México,⁸ además y como parte de este proceso también se realizaron diversas entrevistas (Flick, 2007; Taylor, 1984, Camarena, 2018)⁹ a la profesora del grupo, a profesores de escuelas vecinas, a asesores técnicos pedagógicos, a padres de familias y alumnos.

Para esa etapa fue de suma valía el auxilio de los instrumentos de la investigación etnográfica (Vela en Tarrés; 2013; Guber, 2015); en este sentido, se describen los procesos y los obstáculos que a lo largo de la etapa de la investigación de campo se enfrentaron. En el análisis e interpretación de los resultados se consideraron como referente las aportaciones del enfoque del interaccionismo simbólico retomando las aportaciones tanto de Blumer (1982) como de Goffman (2006, 2001), quienes nos permiten interpretar desde la cotidianidad las interacciones interpersonales “cara a cara” (Goffman, 1991, p. 175), pero al mismo tiempo dan elementos teóricos que permiten interpretar cómo se ha estigmatizado al niño maya ante el aprendizaje escolar, en el particular proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura, lo que lleva a considerar que es posible de manera paralela el desarrollo lingüístico tanto del idioma maya como del idioma español.

⁸ Ver mapa 1 en el apartado de anexo.

⁹ La asistencia al seminario Entrevistas: reconstruyendo la oralidad I, coordinado por el Dr. Eugenio Camarena durante el semestre 2018 – 1, del programa de posgrado en Pedagogía, también permitió consolidar la forma y manera de concebir la estrategia de realizar entrevistas, así como el análisis de éstas.

El análisis de los resultados permite, entre otras cosas, conocer y comprender con una mayor precisión lo invisible de la cotidianidad en el aula (Rockwell, 1995) en función de las prácticas académicas haciendo uso de lengua materna (Barriga, 2018), lo que conlleva a una mejor apropiación de la lectura así como de la escritura entre los escolares mayas en atención a sus derechos como niños indígenas, teniendo presente que los saberes y habilidades que poseen son un recurso aprovechables pedagógicamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con ello se pretende apuntalar el interés en promover la política de la lengua materna en favor de los escolares como sujetos de derechos en apego a las normas jurídicas que rigen los derechos lingüísticos, a partir del ingreso de los escolares a primer grado y a la par de la enseñanza de la lectura y de su escritura, procesos que permitirán a su vez el fomento de la identidad e implícitamente dar un giro a las tradicionales prácticas docentes así como sus estilos didácticos de enseñanza, con el fin de cambiar la estigmatización del quehacer docente que etiqueta a los profesores adscritos en escuelas primarias generales ubicadas en localidades mayas. Con este tipo de acciones se procura también que la niña y el niño maya no sólo sean un reproductor de conocimientos académicamente de afuera hacia adentro, ante la dinámica de la vida moderna, sino que su identidad y cultura sean inherentes a las características que lo distinguen como persona, en otras palabras, ser igual a los otros sin dejar de ser lo que son.

Ahora, siguiendo el rigor disciplinario de toda investigación, a continuación, y de manera general, se desglosa la estructura de las partes que integran el contenido de este documento. Como inicio, en el primer capítulo se anuncia el aparato metodológico y sus procesos con lo cual se pretendió siempre la originalidad, este constructo permitió hacer uso de estrategias e instrumentos de la etnografía aterrizados en un contexto particular, como lo fue el trabajo de

campo en sus diferentes etapas y periodos, la información y datos recabados, en antesala, se ordenaron para la fase siguiente que fue el análisis en donde se entretajieron diversas habilidades para conformar un todo, pero atendiendo particularidades presentadas en cada uno de los momentos. Con la presentación de los datos, como una parte de este apartado, se procedió al desarrollo del trabajo de campo.

Para continuar con la dinámica de la metodología y dar secuencia a la presentación de los datos se desarrolla el marco contextual y espacial, se describe geográficamente el lugar donde se ubica la escuela primaria, localidad demarcada y adscrita políticamente a un municipio y a un territorio conocido como estado, por lo que se comparten algunos aspectos, así como elementos que integran y constituyen la unidad espacio-temporal, inmersa en dimensiones tanto sociales, culturales, políticas y económicas que conforman la cotidianidad y de ese modo dar cuenta de la dinámica comunitaria, aspectos y elementos que deben ser conocidos para comprender los horizontes de una sociedad, de una comunidad, de una cultura.

En el tercer capítulo, y como parte de lo referencial, se da lugar a la voz de los especialistas desde cuyas aportaciones se realizó la construcción de un marco teórico referencial. La intención es precisar, así como delimitar claramente las categorías temáticas del estudio, el diálogo con estos autores a través de sus aportaciones teóricas y la comprensión de los textos, permite a su vez, dar rigurosidad epistémica a las unidades o categorías de análisis que fueron generadas en la investigación de campo, para la comprensión de la dinámica y el sentido de la tesis que se proyecta.

En el capítulo cuarto, y como preámbulo al contexto sociolingüístico, se da voz al aspecto cotidiano que se refleja en el escenario áulico, se realiza el análisis de los datos recabados durante el trabajo de campo etnográfico en sus diferentes etapas y mediante la aplicación de

instrumentos de investigación, como lo fueron las entrevistas y la observación participante mediante el uso del diario de campo.

Para continuar en el contexto de los protagonistas en el capítulo 5 se plantea como una de las facetas de la *praxis* docente, la planeación didáctica, actividad que en el medio del magisterio en este nivel escolar, se vive como una labor meramente de carácter administrativo pero que, sin duda alguna, representa una voz en donde se matizan voces institucionalizadas de la SEP y la voz del propio docente, lo que la hace una verdadera actividad pedagógica con demanda de recursos como son: tiempo, espacio, análisis y debate intelectual en el constructo del propio docente por querer generar los ambientes idóneos de aprendizaje en el contexto áulico, en este apartado se describe lo que implica la elaboración de la planeación didáctica así como los elementos que deben considerarse para el desarrollo de una clase desde la propia voz del docente y para ilustrar este evento, se socializa el testimonio del protagonista de esta investigación etnográfica, que es la profesora.

En el capítulo sexto se socializa el desarrollo de una parte de la planeación didáctica en la que se abordan actividades que favorecen la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, a partir del nombre propio.

Para cerrar la parte estructural se presenta el capítulo 7, en donde se argumentan algunos datos, producto de la etnografía, así como aportaciones de teóricos para llegar a conclusiones que permiten y dan pauta a la búsqueda de una mejor práctica docente.

Como parte final, se tiene la conclusión en donde se hace una reflexión crítica, en torno tanto de la investigación desarrollada y los factores que incidieron en su realización, como de los planteamientos epistémicos que se construyeron en función de los supuestos. También se da respuesta a los objetivos establecidos, se debate críticamente sobre los supuestos establecidos

en el proyecto, en este sentido, se parte como base que ciertos elementos concretos, como lo es la toponimias de los pueblos, los nombres de especies tanto de la flora como de la fauna así como los apellidos de las personas están en maya, situación lingüística que refleja un panorama sobre la práctica social y comunicativa que prevalece en las localidades rurales mayas de Quintana Roo, en un contexto micro, en el contexto educativo se aprecia que la mayoría de los escolares hacen uso tanto del idioma maya como del español, sin embargo, la realidad es que en el contexto de las escuelas primarias generales de la zona maya de Quintana Roo, no existe documento alguno que ante los derechos lingüísticos de los niños y de las niñas indígenas, estipule como obligatorio la impartición del idioma maya como oficial para la enseñanza escolar, en la práctica, estos derechos se ven violentados en todos los sentidos, lo que conlleva a que los procesos de aprendizaje de la escritura y de la lectura se convierten en procesos complejos pues de inicio, en la mayoría de los casos se les impone un idioma al que están en proceso de desarrollo y dominio, en este sentido, se tiene que tener en cuenta que, cuando se trata del aprendizaje y la enseñanza de la lectura, algunos estudiosos proponen que, “El dominio de la lengua oral es una condición básica para dominar la lengua escrita, de tal modo que una deficiencia en la primera (pobreza de léxico, mala articulación, etc.) acaba reflejándose en la segunda” Calero, 1997, p. 27).

Continuando con esta línea de los derechos lingüísticos, en el ámbito educativo, el programa de estudio de educación primaria (RIEB, 2011) hace referencia a estos derechos, más no lo establece como obligatoriedad para ejercer en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas primarias generales.

En los escolares con habilidades bilingües, pero en donde la enseñanza del idioma español se oficializa, el ritmo del aprendizaje de la lectura y de la escritura puede verse un poco más

lento, es necesario que el docente desempeñe con ética profesional su práctica docente en función de la lengua materna de los escolares, para encauzar e involucrar el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Por ende, el propósito debe estar enfocado a promover el derecho lingüístico, movilizar los saberes culturales comunitarios, rescatar algunos aspectos cotidianos de relevancia que han reflejado resultados benévolos en la sociedad, pero que sin duda alguna se han estado desplazando al plano del desuso y por lo tanto en el olvido.

CAPÍTULO 1. UNA VOZ EN EL TEJIDO DE LA INVESTIGACIÓN: APARATO METODOLÓGICO

En este apartado se describe tanto el proceso como las etapas que implicó el desarrollo de la investigación, desde los primeros datos empíricos que contribuyeron a la consolidación del proyecto y el desarrollo de la investigación de campo principalmente, hasta la presentación de los datos. Se explica “la cocina de la investigación”, en donde comparto algunas experiencias de la práctica como investigador novel (Rueda, 1994; Goffman, 2006; Woods, 1998), en algunos casos, como investigadores principiantes, nos vemos inmersos en el bosque académico tratando de cazar aportaciones teóricas planteadas por expertos, aunque después de esa persecución intelectual, en los hechos, ante la realidad en el contexto y en función del tema, podemos percatarnos de lo faltante que no permite lograr el *gourmet*, pero al final esto se alcanza, con la puntual orientación de los tutores, como se describe en los apartados que integran este primer capítulo, mismo que tienen como finalidad ubicar al lector en los caminos de la etnografía que se recorrieron para el logro en general de la tesis.

1.1. Entorno al que hacer en la investigación

Involucrarse en la investigación es una decisión comprometedora, implica la responsabilidad de crecer en la construcción y producción de conocimientos con criterios originales, actividad intelectual que no es nada fácil pero tampoco imposible, en esta sintonía, se hace necesario tener en cuenta que “La investigación debe tener una base empírica, estar fundamentada en datos y proporcionar suficiente sustancia para que el lector pueda llegar a una conclusión diferente a la del autor” (William, G. en Aguirre, 1997, p. 44); la investigación es un todo que en sí misma debe mostrarse coherente y consistente independientemente de las conclusiones del lector. Si lo realizado está bien, el lector puede estar de acuerdo o no, pero el trabajo cumple con los requisitos de una investigación de tesis. La teoría elegida le da sustento al trabajo y muchas veces los lectores son partidarios, por otra parte y siguiendo esta misma línea, cabe señalar que el acercamiento a las producciones teóricas de expertos en el *corpus* de acuerdo al tema de investigación permite sustraer los elementos de las orientaciones teóricas y metodológicas, con lo que a su vez, sutilmente, permitirá el acercamiento de la manera más natural posible al contexto y a los informantes clave (Denzin y Lincoln, 2012; Flick, 2007; Geertz, 2005; Rockwell, 2009; Rueda, 1994; Tarrés, 2013; Strauss y Corbin, 2002) que faciliten involucrarnos en los escenarios para generar las relaciones socio-comunicativas así como la confianza entre ellos, ambiente que favorecerá conocer la cotidianidad, las realidades, los pensamientos y formas de actuar ante los procesos que incumben nuestro tema de estudio, esas subjetividades e intersubjetividades (Berger y Luckman, 1998; Bertely, 2000; Rockwell, 2009) permitirán entonces la comprensión de una realidad ante una situación dada en tiempo y espacio, como lo es en nuestro caso, las voces

de los protagonistas que intervienen en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en los escolares del primer grado de educación primaria, tomando en cuenta que:

La meta de la investigación es menos examinar lo que ya se conoce bien (por ejemplo, teorías formuladas con anterioridad) que descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente. Además, la validez del estudio se evalúa con referencia al objeto analizado, y no sigue exclusivamente los criterios académicos abstractos de la ciencia como en la investigación cuantitativa. Por el contrario, son criterios centrales en la investigación *cualitativa* que los hallazgos se fundamenten en material empírico y que los métodos se hayan seleccionado y aplicado apropiadamente al objeto en estudio. La relevancia de los hallazgos y el poder de reflexión de los procedimientos son criterios adicionales (Flick, 2007, p. 19).

Como bien lo señala el autor, hacer investigación es evitar montarse sobre teorías para validar lo que ya se sabe, más bien, lo principal es que los hallazgos del trabajo de campo (datos y/o información) trasciendan de lo cotidiano y conocido, a su vez, sean el sustento que permita la construcción epistémica de los hechos, basados en los propios criterios que rigen la investigación cualitativa, en función de un objeto de estudio.

Por otra parte, una investigación en el campo educativo implica considerar que la educación y la pedagogía son construcciones sociales y en este sentido, Carrillo aclara que “la pedagogía se comprende en el sentido que va más allá de un discurso de la educación y que ésta se dedica más a prácticas que a teorizarlas” (comunicación personal, 2018, 2019), lo cual permite pensar en que si bien, para aproximarnos a nuestro objeto de estudio partimos

primeramente desde una aproximación teórica, es necesario también mirarlo desde la construcción del otro, tener en cuenta que es un proceso social en donde intervienen múltiples factores endógenos y exógenos, además, es único porque cada individuo es producto de su entorno y de su yo interno, en este sentido, las apropiaciones de subjetividades en la vida cotidiana, van conformando saberes, conocimientos, prácticas, costumbres y tradiciones, lo que habremos de asignar en el campo de las construcciones sociales.

El entramado de este proceso metodológico, demanda extraer de la base de datos e información del contexto, lo sustancial, que permita hacer novedoso lo cotidiano con un sentido pedagógico y científico en función de la información recopilada, por lo tanto, en su conjunto, la construcción de conocimientos que muestre, cómo se apropian los escolares bilingües de los procesos de lectura y de escritura, en las escuelas primarias generales adscritas en localidades indígenas y, conocer las voces de los protagonistas que interfieren en dicho proceso.

La presente investigación cualitativa se desarrolla teniendo como base el enfoque que caracteriza lo interpretativo en el quehacer etnográfico (Aguirre, 1997; Hammersley y Akinson, 2001; Geertz, 2005; Rockwell, 2009; Rueda, 1994; Strauss y Corbin 2002) a partir de un estudio de caso (Cohen, 2002; Gundermann, 2008) en donde se documentan procesos generados en las interacciones comunicativas en función del aprendizaje y de la enseñanza de la lectura y de la escritura en un aula escolar integrada por niños y niñas mayas de primer grado de educación primaria general, en esta misma línea, se deja en claro que un estudio de casos se inserta en la tradición de investigación a la que usualmente se califica como cualitativa.

Cabe señalar que, en el desarrollo de la investigación, una de las ventajas, por una parte, fue el acercamiento y familiarización con el contexto educativo en el nivel básico, como bien lo señala Strauss y Corbin:

La experiencia profesional es otra fuente fuerte potencial de conocimiento.

Aunque puede fácilmente obstaculizar la percepción, también es posible que le permita al investigador dirigirse a un área más rápidamente porque no tiene que gastar tiempo familiarizándose con los entornos o acontecimientos (2002, p. 53).

En este sentido, se considera que la experiencia en el campo laboral permitió, en parte no perder el hilo conductor del proyecto a desarrollar, también el conocer el medio académico en el nivel educativo favoreció comprender situaciones de los rituales pedagógicos y didácticos que se viven en las escuelas, por lo tanto, lograr el objetivo del estudio de la investigación.

Cabe señalar que, de igual manera y como parte de la rigurosidad epistémica de este proceso metodológico, tuve la oportunidad de estar cerca e involucrarme en el trabajo etnográfico realizado por el Dr. Carrillo tanto en diversas localidades de México como en algunos países de América Latina como Brasil, Bolivia, Colombia, Chile, entre otros países, en esta misma sintonía también se dio la oportunidad de acompañar al Dr. Meunier en algunas localidades de la zona maya de Quintana Roo, México. El acercamiento a estos investigadores me permitió, entre otros aspectos, conocer y aprender lo que implica el trabajo de campo etnográfico.

Otra de las actividades en el desarrollo de esta investigación, y como parte de la vigilancia epistémica en el constructo de su validez, fue la estancia académica realizada en la

Universidad Federal de Goiás, ubicada en la ciudad de Goiania, Brasil, asistir al seminario contextual “Procesos de alfabetización” coordinado por la Dra. María do Socorro Pimentel da Silva fue de suma valía en este proceso de formación académica, asimismo durante la estancia en Brasil y gracias a la invitación de la Dra. Rossani Moreira Letao, pudimos tener un acercamiento geográfico y convivir con Guajajaras grupo étnico del estado de Marañón así como con los Terenas ubicados en estado del Mato Grosso do Sul, esta experiencia permitió conocer las prácticas docentes en relación a la enseñanza de la lectura y escritura a la par de la formación docente indígena en educación básica en esas regiones.

1.2. La voz en el aterrizaje del proyecto de investigación

La consulta a una gran cantidad de referencias bibliográficas sobre el tema de investigación, me permitió relacionar posturas teóricas, dar vida a la vigilancia epistémica, del *corpus*, de los cuales, concluí que muchos autores coinciden en los planteamientos de sus aportaciones metodológicas con enfoques claros desde el campo de estudio al que pertenecen, como bien lo señala Tarrés, “Estas metodologías deben de conducir a la comprensión de la experiencia vivida por los seres humanos que, pese a la influencia de las estructuras, poseen espacios de libertad y son sujetos portadores y productores de significados sociales o culturales” (2013, 47), por lo que, en esta sintonía, corresponde al investigador:

Aprehender las formas en que los sujetos de estudio producen e interpretan su realidad para aprehender sus métodos de investigación. Pero, como la única forma de conocer o interpretar es participar en situaciones de interacción, el investigador debe involucrarse en estas situaciones a

condición de no creer que su presencia es totalmente exterior, ni que su interioridad lo diluye. La presencia del investigador constituye las situaciones de interacción, como el lenguaje constituye la realidad. El investigador se convierte, entonces, en el principal instrumento de investigación y producción de conocimientos (Heritage, 1991, p.18; C. Briggs, 1986, en Guber, 20015, p, 45).

La presencia y participación del investigador en el trabajo de campo es determinante, involucrarse guardando un distanciamiento tal y como lo pusieron en práctica tanto el Dr. Carrillo como el Dr. Meunier durante sus investigaciones de campo (2016, 2017, 2018) se hace imprescindible, en este sentido, Freire (2012) señala que tomar distancia epistemológica significa tomar el objeto en nuestra manos para conocerlo en las interacciones sociales, culturales, lo que permite un acercamiento a la comprensión de la cotidianidad en esos procesos de las relaciones que se generan entre los sujetos, las formas subjetivas de la realidad en esos momentos y espacios, contribuye a una mejor direccionalidad del proceso metodológico de la investigación.

Cabe señalar que el proyecto de investigación es un proceso dinámico, sistemático y al que se le tiene que dar tiempo y vigilancia epistémica, en donde muchas veces se tienen que ir haciendo adecuaciones conforme se van presentando las necesidades y los tiempos, por lo que, en este sentido:

Significa que el individuo se halla ante un mundo que debe interpretar para poder actuar y no ante un entorno frente al que responde en virtud de su propia organización. Tiene que afrontar las situaciones en las que se ve obligado a actuar, averiguando el significado de los actos ajenos y

planeando su propia línea de acción conforme a la interpretación efectuada

(Blumer, 1982, p. 11).

El investigador por lo tanto se convierte en un integrante más de su propia investigación, lo que implica participar en los procesos que se generan, vivir en la medida de lo posible lo cotidiano en ese tiempo y espacio enmarcado por los objetivos que constituyen su objeto de estudio, es necesario por lo tanto ser un buen observador, involucrarse en las interacciones que sean necesarias para comprender como lo señala Blumer (1982), el significado de los actos, el significado y sentido de las cosas, en el ambiente académico, esto conducirá a poder explicar con base en las prácticas docentes, cómo las estrategias didácticas que implementa la profesora favorecen la apropiación de la lectura y de la escritura en los escolares mayas del primer grado de la escuela primaria general “Mariano Matamoros” de la localidad Tusik, Quintana Roo, México, durante el ciclo escolar 2016 – 2017.

1.3. La voz del enfoque en la investigación

En la investigación en las ciencias sociales, cada vez son más las aportaciones teóricas que se suman al estado de conocimiento, en este sentido y en función de los procesos metodológicos, el *corpus*, permite discernir posturas teóricas pertinentes que favorezcan a la investigación de un tema, teniendo en cuenta que una investigación, “se va construyendo poco a poco a través del tiempo” (Woods, 1998, p. 73, Carrillo, 2017, 2018; Corenstein 2016, 2017; Meunier, 2017, 2018); en este sentido, y como parte del proceso teórico-metodológico, se desarrolla dando sentido y direccionalidad a la tesis, se parte del enfoque epistémico que permite desde su flexibilidad ir hilvanando los diversos hilos teóricos y empíricos que se tienen en la investigación misma.

Dentro del entramado que encierra la investigación cualitativa, se considera elemental las aportaciones y aproximaciones interpretativas de los acontecimientos en el campo educativo durante las últimas décadas, ya que, y como bien lo señalan Bertely, 2000; Rockwell, 2009; Woods, 1998, permiten comprender los procesos de aprendizaje que se generan en las aulas, en las comunidades, en las culturas, en las identidades, así como los estilos de tomar decisiones, estrategias comunicativas, formas de gestionar tanto la información como el conocimiento, distintos modos de integrar su tejido socio-relacional que, en suma, terminan configurando su capacidad educadora. Por lo que, dando credibilidad a las aportaciones de los especialistas, se consideró andar entre estos mismos paralelos teniendo presente tanto el objeto de estudio, su contexto, así como los objetivos pues son elementos que enmarcan y dan pauta a la brújula para navegar en el océano del quehacer etnográfico.

En sintonía con ello, y teniendo en cuenta que la investigación interpretativa, plantea que se “tiene en cuenta tanto la realidad de la organización local de la enseñanza y el aprendizaje en el nivel del aula como la realidad de las presiones externas ejercidas sobre la organización en el aula” (Erickson en Wittrock, 1997, p. 243) el sustento de esta idea permite señalar la razón que motiva a compartir lo invisible en la cotidianidad del aula respecto a las prácticas académicas en función de la atención a la demanda de los aprendizajes de la lectura y la escritura que presentan los escolares mayas.

Involucrarse desde una perspectiva interpretativa a las problemáticas educativas vivenciales de los escolares del primer grado de educación primaria, ante el aprendizaje de la lectura y de la escritura, requiere un planteamiento epistemológico que guíe el rumbo como investigador hacia objetos de estudio de carácter relacional para observar, registrar y analizar el diario de campo, que en esos contextos acontecen, dinámica que implica, el uso de un

proceso cuya estrategia permita obtener una descripción densa (Geertz, 2005) asumiendo que las conclusiones alcanzadas, ayudan a comprender e interpretar el fenómeno analizado. En este sentido, como parte del estudio se construye un conocimiento comprensivo e interpretativo acerca de los hechos que tienen lugar en un contexto real del cual se derivan determinadas experiencias pedagógicas orquestadas por sus protagonistas (los escolares mayas ante el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y de la escritura, así como otros personajes que intervienen y que, sin estar físicamente en las aulas escolares, son sus voces las que hacen eco al proceso). Siguiendo estas líneas, interesan los motivos, las demandas académicas de los actores, la cotidianidad en sus acciones sociales antes que los modelos externos, que son las prácticas tradicionales, a la que se alinean los profesores de las escuelas primarias generales ubicadas en las localidades indígenas de los Estados Unidos Mexicanos. Cabe señalar que, para este proceso, se parte de lo perceptivo, las particularidades que se dan en la cotidianidad de la práctica docente en función de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura, así como el resto de la comunidad escolar, como factores esenciales para la comprensión de esas realidades educativas. Por tanto, atendiendo la vigilancia epistémica que se requiere para la comprensión de los datos mencionados, se toma en consideración y como un referente teórico que posibilita una mejor comprensión el proceso metodológico, al interaccionismo simbólico (Blumer, 1982; Goffman, 1996), pues éste aporta un marco apropiado para el análisis de los diversos datos relacionados a las prácticas académicas desde el paradigma del observador implicado. Es decir, las escenas que se registran como observador desde una perspectiva y no desde otra, toman una determinada forma.

En síntesis, se entiende que el enfoque teórico del interaccionismo simbólico señala elementos indicados para comprender desde la realidad social la participación, el

conocimiento del contexto, se entiende que no se puede comprender desde afuera y desde la “neutralidad”. Más aún, teniendo en cuenta que el contexto genera condiciones específicas, problemáticas, limitaciones, demandas o sentidos a la indagación. Por lo que, proyecto un diseño que responda a las siguientes intencionalidades:

- a) Hacer presencia en el contexto.
- b) Organizar estrategias que permitan estar en el panorama de las situaciones académicas para explorarlas, describirlas y comprenderlas a partir de los conocimientos que tienen los diferentes sujetos involucrados.
- c) Avanzar en la comprensión de cómo los actores viven y construyen su realidad social desde su intersubjetividad cotidiana.
- d) Construir conocimiento relevante mediante procesos de indagación en contexto de interacción social.

Por otra parte, los fundamentos epistemológicos y metodológicos relacionados al enfoque interpretativo en la investigación cualitativa, plantean que se “tiene en cuenta tanto la realidad de la organización local de la enseñanza y el aprendizaje en el nivel del aula como la realidad de las presiones externas ejercidas sobre la organización en el aula” Erickson en (Wittrock,1997, p.243), el planteamiento de ésta tesitura permite sustentar la razón que motiva compartir lo invisible de lo visible (Rockwell, 2009) que hay en la cotidianidad del aula respecto a las prácticas académicas en función de una mejor atención a la demanda lingüística de los aprendizajes de la lectura y de la escritura que presentan los escolares mayas.

1.4. El llamado de la etnografía como modalidad en la investigación educativa

La modalidad de la investigación etnográfica ofrece orientaciones adecuadas que permiten indagar en los contextos culturales, sociales y educativo, en esta sintonía también es necesario tener en cuenta que:

La etnografía tiene otro fin: conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros. Si bien en todo registro está presente la persona que lo realizó, también deben estar los demás. Cuando esto se logra, es posible volver a ver desde otro lugar lo que sucedió y comprender su significado desde una perspectiva cercana a la local. Hacer etnografía cobra sentido cuando se logra agregar al acervo registrado otras maneras de mirar, entender y transformar la vida local (Rockwell, 2009, p. 51).

El registro de lo desconocido, en algunos casos, cuando se trata de conocer las interacciones de los protagonistas, implica que su voz sea el hilo conductor en la construcción de lo que se quiere conocer, de su realidad cotidiana en un tiempo y espacio, subjetividades que se hacen necesario comprender para reconstruir desde la vigilancia epistémica que implica hacer una investigación.

Para ello es necesario aplicar habilidades etnográficas como investigador, teniendo en cuenta que la lupa del observador permite acercarse a los sujetos en el escenario que se investiga para describir detalladamente situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, así como, registrar lo que los participantes dicen de forma textual, para tener una base de datos que permite posteriormente realizar el análisis en función de los objetivos planteados.

Las nuevas posturas, así como las aportaciones epistemológicas de la etnografía incursionada en el ámbito de la educación, Rockwell (2009), facilita desde otros enfoques científicos la construcción de conocimientos de acuerdo a la realidad del contexto, del tiempo y lugar, para con ello elaborar alternativas que ofrezcan a las prácticas de enseñanza, opciones al quehacer cotidiano ante las problemáticas académicas suscitadas, ello implica conocer la cultura con sus interacciones, por lo que, esto es posible a través del uso de las herramientas adecuadas para el trabajo de campo de estudio desde “afuera”, y mantener una inmersión en la vida cotidiana del mismo.

La etnografía ofrece por lo tanto la posibilidad de explorar lo que es considerado de poco interés y abandonado por las tradiciones del consenso ortodoxo; conocer la cotidianidad social, cultural o educativa desde los aspectos no documentados conlleva al registro en los contextos más generales así como particulares que le otorgan sentido y por lo tanto la esencia de ser documentado, por otra parte, el análisis de los sucesos al interior que pueden ser contradictorios, pero que son recurrentes y marcan tendencias de la vida cotidiana.

En esta sintonía, la modalidad etnográfica da pauta a que en el trabajo de campo se registre lo que aún no está documentado, en este sentido los aspectos relacionados con interacción en la vida social o cultural del grupo, y que por lo regular se pueden conocer, pero no se hacen públicos, que tienen una relevancia en la medida en que estas situaciones y aspectos de la realidad educativa estudiada se hacen visibles en función de una problemática a explorar.

Lo que permite construir conocimientos relacionados y en función de los intereses que no se han hecho por escrito, dar a conocer los modos de conocimientos que los sujetos generan en los contextos de su vida diaria. Por lo tanto, se considera, que la modalidad etnográfica es colaborativa con los objetivos de esta investigación pues ofrece alternativas para focalizar

actos de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura, así como recabar datos e información de los protagonistas que interfieren en ese evento.

Debe quedar claro que el investigador-etnógrafo no va al campo para confirmar lo que ya creía saber, sino para construir nuevos conocimientos a partir de perspectivas ajenas (Guber, 2015; Paradise, 1979; Rockwell, 2009). Al mismo tiempo, se asume que no se trata de una modalidad de investigación aséptica ni neutral pues el investigador aporta sus concepciones implícitas acerca de cómo se construyen las representaciones sociales y prácticas académicas (en el caso de la presente investigación, el papel de la profesora ante la enseñanza de la lectura y escritura y por otro lado la presencia lingüística de los escolares) lo que da sentido a partir de la comunicación con quienes habitan una localidad (Geertz, 2005), también —en esta investigación, el aula escolar- de esta manera, el observador-investigador puede realizar la búsqueda selectiva de datos en los distintos escenarios (trabajo de campo en las aulas en las que se desarrollan procesos de observación participante; grupos de discusión con el profesorado; entrevistas; análisis de producciones escritas, etc.), para la interpretación, así como para la comprensión, traducidos en unidades de análisis que expresen los procesos interactivos (Guber, 2015; Strauss y Corbin, 2002) de dichos contextos. Para ello se elige una perspectiva intensiva de descripción densa (Geertz, 2005), que a su vez permita una explicación desde las características que distinguen a la etnografía en sí misma, teniendo en cuenta que los resultados no serán por tanto generalizables, sino que, buscan ofrecer diferentes niveles de análisis que ayuden a comprender la realidad estudiada.

El enfoque de la etnografía orienta a la importancia de estudio al conocimiento local (Hamersley y Atkinson, 2001; Geertz, 2005), entendiéndose que éste conlleva a las representaciones, la cotidianidad y las expectativas que representan y producen los sujetos

involucrados en las prácticas y relaciones que son objeto de análisis. Por tanto, este conjunto se torna relevante -la cotidianeidad contextualizada-, para acceder al conjunto de conocimientos y significaciones que co-construyen los sujetos-implicados en el campo de estudio. Es un modo de obtener “datos convergentes” (Geertz, 2005) que difiere de las estrategias de tipo “directivas” que acceden a cierta información extensiva en encuentros únicos y limitados con los sujetos.

El proyecto es obtener información lo más real, procurar no estandarizar el campo de estudio, dar oportunidad de analizar y explicar diferentes procesos en la medida en que los sujetos que la producen se hayan implicados unos con otros. Se trata, en palabras de Geertz (2005), de “una red mutuamente reforzada de comprensiones sociales” que pueda contrastarse y complementarse con la obtenida a través de otras fuentes primarias”. En este sentido, la implementación de la modalidad etnográfica en el presente estudio permitió realizar las acciones como:

- a) Desarrollar la capacidad de “observación”, desde una postura de estar dentro y fuera del grupo.
- b) Elaborar el registro secuencial de lo cotidiano en el contexto.
- c) Aplicar entrevistas.

Hamersley y Atkinson (2001, p. 130), plantean que el etnógrafo tiene que "vivir en dos mundos simultáneamente, el de la participación y el de la investigación". El mundo de la participación implica "ser uno más" en el grupo, tratando de interferir lo menos posible en el modo de vida de los sujetos estudiados. El mundo de la investigación supone, además del trabajo de despacho, no olvidarse del rol de investigador que se asume y, por tanto, mantener cierta distancia con aquello que observa. Es debido a ello, que muchos hablan de que el

etnógrafo asume una identidad de nativo marginal, nunca es uno más en el grupo que estudia, pero tiene que intentar integrarse lo máximo posible para realizar adecuadamente su investigación.

Cabe señalar que la investigación desde la perspectiva de la etnografía refiere a la modalidad de hacer de la investigación de campo las bases para la construcción de conocimientos como producto final de la investigación (Carrillo, 2018; Guber, 2015; Paradise, 1979; Rockwell, 2009; Strauss y Corbin 2002), en este sentido, se hace necesario, tener en claro las etapas, las estrategias de estudio de campo, que permitan orientar la modalidad o enfoque metodológico que incluye método y teoría. Por otra parte, cabe señalar este proceso implica un juego de habilidades y conocimiento para poder armar el entramado, que den sentido a este proceso, como lo comparte Rockwell:

Si bien la etnografía supone ciertas condiciones mínimas para ser considerada como tal, no ofrece métodos preestablecidos que se puedan aplicar sin mayor reflexión. Siempre se abren preguntas acerca de la ubicación y duración del trabajo de campo, las interacciones del investigador con los habitantes locales, la relación entre lo observable y lo concebible, las formas... (2009, p. 41).

La apertura que ofrece la etnografía es por lo tanto un espacio que permite aprender en la práctica, acción que a su vez conlleva a la construcción de conocimientos en una línea o tema de investigación, sin métodos preestablecidos aplicables a la situación que se presente, en un tiempo y en un contexto.

1.5. La voz de las estrategias y técnicas en la recolección de información en el campo de estudio

Existe una gran cantidad de investigadores los cuales coinciden y comparten la idea de que la observación participante es una de las estrategias que se ajusta al trabajo etnográfico, “El método más importante en la etnografía es la observación participante, que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos o más bien un estilo de investigación” (Rockwell, 1995: 49), en este sentido y considerando la objetividad de la investigación, el contexto y los propósitos a lograr, enmarcaron a la observación participante como la principal estrategia para el acercamiento al espacio-tiempo del estudio de caso, para lo cual fue de suma valía el diario de campo.

La observación participante implicó desarrollar la estrategia de presencia-ausencia en el salón de clases, presencia debido a que físicamente ocupaba un lugar, por lo que, y en esta sintonía los escolares del grupo, reconocían la presencia como un profesor ante lo cual, en todo momento se dirigieron con la actitud de respeto, por otra parte, el margen de distanciamiento marcaba la ausencia, actitud indispensable para realizar con rigidez y vigilancia epistémica el trabajo de investigación, a su vez, no generar o ser un factor que interviniera obstaculizando el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Haber elegido y hacer uso como estrategia la observación participante tiene un sentido de científicidad que va en correspondencia a un sustento epistémico generado a partir de objeto de estudio:

En el uso de la técnica de observación participante, la participación supone desempeñar ciertos roles locales lo cual pone en evidencia, como decíamos,

la tensión estructurante del trabajo de campo etnográfico entre hacer y conocer, participar y observar, mantener la distancia e involucrarse. Este desempeño de roles locales conlleva un esfuerzo del investigador por integrarse a una lógica que no le es propia. Desde la perspectiva de los informantes, ese esfuerzo puede interpretarse como el intento del investigador de apropiarse de los códigos locales, de modo que las prácticas y nociones de los pobladores se vuelvan más comprensibles facilitando la comunicación (Adler y Adler 1987, en Guber, 2009, p. 61).

Como bien lo señala Guber al referir las palabras de Adler y Adler, 1987, la observación participante demanda la integración al contexto, al grupo y a los sujetos en torno al objeto de estudio, pues el solo hecho de la presencia (dependiendo de contexto) genera la participación en el grupo, en el sentido que a más de uno se le ocurrirá interrogarse ¿Quién es él?, ¿Qué hace acá, entre nosotros?, ¿Qué interés tiene por nosotros?, otros no se quedarán con las dudas y se dirigirán a preguntar directamente, en la medida en que el investigador se vaya involucrando en los contextos y ambientes también ayudará en aclarar las dudas planteadas y con ello la aceptación al grupo social.

La observación participante en una institución educativa implica conocer los rituales pedagógicos específicos tanto de la escuela como los que se realizan en el interior del salón de clases, así por ejemplo y con relación a las actividades en las que se participaron en la escuela fueron:

- Los homenajes realizados cada lunes por la mañana,
- Las actividades de limpieza en general, realizados cada viernes por la tarde,

-Asistir a las reuniones de padres de familia para la toma de acuerdos en los eventos tradicionales,

-y participar en los ensayos generales con motivo a días de conmemoración nacional como son: la Independencia nacional, el día de la revolución mexicana, así como la actividad del “*Hanal Pixán*” o día de muertos, entre otros.

La participación en el grupo implicó sumarse a ciertas actividades generales como lo es la limpieza del salón, en el sentido de contribuir para que el lema de la profesara tuviera cabal final, “la limpieza es una tarea de todos” (comunicado personal, 2017), en algunas dinámicas fue necesaria mi participación, como uno más del grupo, en otras como externo y profesionalista, me invitaron a formar parte de una mesa de jurado en ciertas competencias realizadas en los pequeños grupos del salón, entre otros; cabe señalar que, aun siendo parte de estos procesos, es necesario mantener el distanciamiento para no generar algún acto que altere el ritmo de lo cotidiano, el investigador debe estar consciente de lo que busca y,

Si no están familiarizados con los individuos, los observadores pueden recoger indicios de su conducta y aspecto que les permitirán aplicar su experiencia previa a individuos aproximadamente similares al que tiene delante o, lo que es más importante, aplicar estereotipos que aún no han sido aprobados (Goffman, 2001, p. 13).

Efectivamente, como menciona Goffman, la observación es la base para la recopilación de información sobre la actitudes y desplazamientos en el escenario de la vida, estos referentes permitirán tener un bosquejo para entender lo que ahí ocurre y en función de qué, Sánchez en Tarrés menciona que la observación participante,

No es tarea fácil, puesto significa efectuar una labor detallada, minuciosa y disciplinada, para lograr una comprensión adecuada de los fenómenos sociales y de sus significados. Todo esto a través de la perspicacia del investigador ya que la observación participante permite recoger aquella información más numerosa, más directa, más rica (p. 93, 2013).

El observador debe ser inteligente para realizar sus registros, tiene que estar atento en todo momento y en todos los espacios en donde se desplace, ya que cada contexto permitirá conocer una forma propia de la vida de las personas, como si fueran tiempos fragmentados, al respecto, también Erickson (1989) establece que:

Observar y participar supone la presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos. A mi juicio el etnógrafo es observador porque no interviene de modo directo en el desenvolvimiento natural de los sucesos. Su función es participativa, sin embargo, porque su presencia modifica necesariamente lo que sucede en el espacio observado. Estas modificaciones, más que considerarse como inferencias deben valorarse como datos significativos (p. 214).

Efectivamente registrar cada momento y proceso de las interacciones entre las personas en las que está enfocada la investigación requiere de la presencia del investigador, situación que, a su vez, modifica el espacio, el contexto ya que el solo hecho de ser una persona ajena al ambiente, genera curiosidad en el grupo, en la localidad, situación que puede generar alguna

reacción en el comportamiento en diversos grados en cada uno de los integrantes de ese grupo.

Pese a esos retos, la investigación es una actividad que requiere decisión, empeño e insistencia en el trabajo de campo, que permita dar a conocer situaciones desde la misma realidad de los sujetos.

En este sentido, en el trabajo de campo, la disposición de la profesora se visualizó al momento de ofrecerme la libertad de ocupar una de las sillas, de las cuales yo opté por ocupar una ubicada en la contra esquina de la puerta de entrada del salón, tuve mis motivos: tener la mayor visibilidad posible, y poder observar el desarrollo de la práctica docente, de alguna manera, evitar la mirada cara a cara con los escolares lo que pudiera generar un factor de distracción para ellos, posible nerviosismo cuando tuvieran que participar de manera individual así como evitar momentos de diálogos prolongados lo que pudiera afectar que desatendieran las actividades didácticas que estuvieran realizando en ese momento de la clase.

De los profesores adscritos al centro de trabajo, la profesora además de ser la única mujer se distinguía por ser la primera en llegar a la escuela, las prácticas sociales siempre fueron limitadas a la función de las actividades y temas académicos del plantel. La confianza generada por la profesora motivó a que, también yo asistiera a la par de ella, para entrar al salón de clases, de esa manera logré observar su ritual pedagógico-administrativo, tarea que consistía en avanzar con los documentos de los escolares de carácter administrativo, solicitados por la Secretaría de Educación, completar los materiales didácticos a utilizar, acomodar las sillas de acuerdo a la dinámica de la actividad didáctica a desarrollar durante las primeras horas, entre otros.

Fueron contados los actos y momentos en que la profesora mostró interés y curiosidad por conocer sobre el proyecto de investigación, más bien y de manera específica se remitió a las preguntas sobre datos generales, datos personales, antecedentes de estudios, procesos para realizar el doctorado, el transporte utilizado en ese día, entre otras cuestiones.

Cabe señalar que, en ningún momento, mostró esmero por realizar una clase escenificada o como se conoce en el medio docente, “una clase modelo”, pero cuando era necesario se refería al grupo que se apuraran, ya que yo estaba anotando en el cuaderno los nombres de los que no se apuran.

El proceso de la práctica docente era guiado en función del programa de estudios, documento que utilizaba la profesora para organizar sus planeaciones didácticas, en función de las necesidades que se presentaban en su grupo, elaborando el material didáctico respectivo, en este sentido:

La idea central de la participación es la penetración de las experiencias de los otros o institución... la partición contribuye a la valoración. Al mismo tiempo el investigador se convierte en miembro y puede operar por reflexión y analogía, analizando sus propias reacciones, intenciones y motivaciones cómo y cuándo ocurren en el curso del proceso del que forma parte (Woods, 1995, pp. 49- 50).

Como parte de la observación participante, también logré realizar notas sobre la cotidianidad de los escolares mayas en el contexto familiar, las actividades lúdicas que en la actualidad predominan en las localidades, las relaciones entre los mismos compañeros, y por último las entrevistas tanto a la profesora de grupo como a algunos niños y niñas del grupo escolar.

1.5.1 El llamado del diario de campo como un instrumento de la observación participante

Realizarlo generó un reto debido al problema de discapacidad auditiva que presento, fueron días muy cansados pues tuve que concentrarme cada segundo que transcurría en el salón de clases y escribir lo más rápido posible, cuando los diálogos eran muy fluidos tuve que auxiliarme utilizando signos como claves y palabras a medias, posteriormente, al concluir la clase completar las frases, volvía a leer para saber si era la palabra correcta, luego, por las tardes-noches, realizar la transcripción al programa de *office Word* y leer de nuevo para cotejar con lo guardado en mi memoria.

En la actualidad existen muchas propuestas que orientan sobre cómo realizar un diario de campo (Bertely 2000, Rockwell, 2009, Carrillo, 2017-2018,) desde enfoques y campos de estudios diversos, pero todas apoyadas en fuentes antropológicas y etnográficas, un diario en el ámbito educativo se convierte en un instrumento de uso práctico cuando se tiene claridad y es acotado el tema de investigación.

Lograr la objetividad de la tesis precisa estar presente en las aulas escolares para conocer los procesos de cómo se genera el aprendizaje y la enseñanza a partir de ciertas características que enmarcan al docente en una dimensión personal ante una realidad dada y desde un discurso institucionalizado; la postura académica de esta dimensión gira en función de características que distinguen el estilo profesional del profesorado en la enseñanza de un tema y de un contenido, pero también este será determinado de acuerdo a la formación institucional del docente, si se trata de un profesor egresado de una universidad pedagógica, una escuela normal u otra institución formadora de docente.

La función del investigador, como observador participante, en el cual, se limita a utilizar el diario de campo, implica una fuerte labor, la que puede ser más digerible cuando se tiene muy acotado el tema de interés, pues estar inmerso en el aula escolar en donde a veces existe más de una participación al mismo tiempo, las voces se mezclan para impedir la claridad de las palabras de una sola voz, se tiene que desarrollar la habilidad de distinguir las voces de los distintos actores, son momentos tensos para la escritura, observar, escuchar y escribir se convierten en una habilidad que debe desarrollar el investigador, en una primera etapa, pues seguida o a la par de ello, hay que estar en la misma sintonía del tema para comprender el proceso de la práctica docente.

En el salón de clases, hay cosas que no están previstas, nada se puede dar por hecho, pues todo puede ocurrir, desde la inasistencia de algún escolar, a la presencia del algún tutor para pedir permiso para que su hijo se retire de la clase, por otra parte, los niños también reflejan los problemas vividos en sus casas, por lo que los estados de ánimos son diversos y espontáneos, estos se convierten en factores que pueden incidir en el aprendizaje; entonces el investigador deberá tener un panorama general de esa cotidianidad para poder escribir ciertas anotaciones específicas en su diario de campo, además requiere tener nociones sobre el tema, el objetivo de la asignatura, tener conocimientos de los aprendizajes esperados y de las competencias a desarrollar como es el caso del plan de estudios y programa curricular de la educación básica en México, en sí implica conocer el contexto, para una mejor comprensión y sentido de las relaciones comunicativas que se generan, de lo contrario, puede quedar como subjetividades sin sentido pedagógico o meramente como un supuesto.

El diario de campo, se convierte en el reto de realizar el registro del desarrollo de las actividades didácticas de todos los días, durante el tiempo considerado para la investigación,

cabe señalar que esta tarea debe tener una orientación, hacer anotaciones sobre la interacción entre los integrantes del grupo, formular preguntas en función de las interacciones y las subjetividades que se observan, para que posteriormente se consulten, a los informantes claves, son algunas de cosas y cuestiones irrelevantes que se viven en espacios y tiempos de la investigación.

Uno de los retos del etnógrafo educativo estriba en comprender, desde dentro y de situaciones específicas, las representaciones sociales –oficiales y no oficiales, escritas u orales, informadas o fundadas en la opinión pública- que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada. Esto no implica encontrar una verdad, sino inscribir e interpretar las múltiples verdades que ponen en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico y que permiten desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y los vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar (Bertely, 2000, p. 34).

Llegar a los puntos señalados por Bertely, implica como se ha mencionado con anterioridad, una entrega al trabajo de campo, mantener los sentidos y uno más, para estar al cien, en el caso del uso del diario de campo, es un trabajo doble, realizar los registros de los diálogos en un grupo de primer grado de primaria se hace complicado, ya que en algunos casos, la pronunciación de palabras no son claras, hablan despacio, o gritan todos los actores al mismo tiempo, en este caso particular, el uso de dos idiomas en los escolares fue otro factor que incidía en el registro del diario de campo.

El instrumento en donde se realizó el registro de las secuencias de las practicas docentes fue un cuaderno de los que se conocen como profesional, también se dispuso de lapiceros con tinta de colores: negro, azul, rojo y verde, los cuales fueron de suma importancia pues los utilicé para escribir palabras en clave o en abreviatura, en ciertos momentos cuando los diálogos eran muy fluidos, para escribir notas extras, preguntas y dudas, que surgían en el desarrollo de la clase.

Pese a la diversidad de modelos de presentación para elaborar diarios de campo, no opté por ninguno en especial, como investigador, el interés es conocer todo lo que ocurre en los procesos de aprendizaje en el primer grado, poniendo mayor énfasis en la lectura y la escritura, se consideró el espacio y el momento como una oportunidad de registrar todo, ya que en primer término fue difícil conseguir las facilidades de acceso, el costo de traslado que implicaba asistir todos los días a la escuela, entre otras cosas.

Por lo que en el diario se vertió tal y como se generaba la secuencia académica, pero al momento de realizar el análisis, me aboqué a poner mayor atención a los procesos sistemáticos que genera la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

1.5.2. La voz de la entrevista como un campo epistemológico en la etnografía

La entrevista fue otro de los instrumentos de suma valía para acercarme a la realidad cotidiana entre los sujetos involucrados en la presente investigación, la voz de los sujetos en los hechos de las construcciones sociales sobre el objeto de estudio guió las estructuras que se superponen en las prácticas constituyentes de los conceptos a investigar. Con este instrumento, sitúe la idea de recuperar la voz de los sujetos en los hechos, por lo que significó,

retomar la palabra de los sujetos y cuestionar cómo interiorizan, explican, exteriorizan y viven lo que dicen, es decir, su palabra, la recuperación sobre el decir de los sujetos, me aproximó a las redes semánticas propias de los procesos implicados en la construcción del objeto de estudio, situando aquí que el proceso de sistematización significó una forma de organización que diera referencia de las posibilidades y de la flexibilidad de los procesos y de cómo los viven los sujetos para la construcción social del conocimiento, no solamente se trata de acercarnos a la voz de los sujetos, sino a su contexto y a su realidad, es decir, a sus formas de percibir y a sus disposiciones mentales (Bourdieu, Chamboderon y Passeron, 1996), lo cual implica realizar un tratamiento sociológico del objeto para romper con la rutina del discurso pedagógico, acto en el que es necesario un ejercicio constante de vigilancia epistemológica para abrir procesos, más que para cerrar conceptos.

El comprender cómo se construyen las frases de un tema, es hablar de los saberes del conocimiento local y específico, por lo que esta acción nos conduce a una construcción epistemológica; a diferencia del conocimiento de las teorías aisladas de las prácticas de los sujetos, y en este contexto adquieren relevancia los procesos como el estar inmerso en el conversatorio, el distanciamiento, pero a su vez, el ordenamiento de los diálogos para generar una disposición, pensar de otras formas y reconocer las lógicas de construcción de los conceptos, en el entramado de procesos como la construcción, la deconstrucción y la reconstrucción.

La presencia y ausencia forman una doble hélice para reconocer cómo nos involucramos y cómo nos alejamos de nuestro objeto de estudio en relación a nuestras propias experiencias, percepciones y conocimientos, es decir, de acuerdo a nuestras propias apropiaciones. En este marco, la deconstrucción es un proceso que requiere de mayor implicación y de menor

distanciamiento, mientras que la reconstrucción requiere de mayor distanciamiento y de menor implicación.

En este entramado, se comprende que los ejes de la construcción del conocimiento y la génesis del concepto son los conceptos vividos en un tiempo, en un espacio, y la deconstrucción de la teoría en lo empírico, en el cómo lo viven los sujetos, en sus experiencias, pero ¿qué implica hablar de experiencias?, nos permite pensar en que la experiencia hace referencia a la reconstrucción de la historia, en la cual se articularán campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad, es decir, elaboraciones interiorizadas a partir de un contexto entendido como los ordenamientos simbólicos, las significaciones y las prácticas presentes en la vida cotidiana de los sujetos (Berger y Luckman, 1998).

Por lo anterior, también será lo que expresan los sujetos sobre un tema, lo que permitirá aproximarnos a cómo construyen el sentido común, en tanto procesos de objetivaciones, procesos subjetivos y su interacción con el mundo intersubjetivo, es decir, a los referentes con los que interactúa el yo.

La interacción del yo, se sitúa en una cultura que limita, especifica y contiene las prácticas de los sujetos (Geertz, 2005), por lo que, para aproximarnos a la familiarización de la cotidianeidad de los sujetos, será necesario una descripción sobre los hechos y las prácticas de los sujetos a partir de la construcción de sus significados, haciendo así referencia a una descripción etnográfica como una posibilidad de conocer las estructuras significativas de las prácticas (Geertz, 2005) que se producen en un ordenamiento simbólico determinado.

Así, se confirma el por qué la entrevista es un campo epistemológico, un conocimiento del otro, de sus prácticas y de su cultura; es decir, de sus saberes y conocimientos. En este contexto, la entrevista es un dispositivo del conocimiento que nos permite escuchar al otro desde un marco de referencia que nos proporciona opciones para la construcción de categorías analíticas para ser complementadas con categorías teóricas.

En este sentido, la interpretación de lo que dicen los sujetos en las entrevistas y sobre el por qué y cómo hacen lo que dicen, apunta a involucrarnos con la imagen del otro, es decir, con sus pensamientos, sus sentidos, sus construcciones, articulaciones y estructuras.

De lo anterior, se entiende que la entrevista, como campo epistemológico, es un espacio simbólico que nos posibilitará la construcción de conocimiento sobre nuestro objeto de estudio con base en las apropiaciones, significados y las lógicas de construcción de los procesos de los sujetos que los viven en la particularidad de su discurso.

La entrevista como instrumento, permitió conocer desde otro ángulo los avatares de la práctica docente en función de la demanda lingüística que presentan los escolares mayas, la concepción de la profesora sobre las estrategias para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, así como la relación comprometida con los escolares. La aplicación de la entrevista se realizó durante la segunda fase del trabajo de campo, específicamente durante el ciclo escolar 2017 – 2018, para ello se elaboró un guión de entrevista enfocada al tema de la enseñanza de la lectura y de la escritura, se solicitó con anterioridad el tiempo y permiso a la profesora, la que concedió sugiriendo que fuera uno de los salones destinado como biblioteca de la escuela primaria, el tiempo de entrevista a profundidad fueron de dos horas aproximadamente.

Se sabe que la entrevista proporciona una gran cantidad de información y datos que permiten ir hilvanando un tema o dar orientaciones o *tips* que permitan comprender realidades en contextos y espacios específicos, así como también la interpretación de esa realidad desde el ángulo o postura del entrevistador

En determinadas circunstancias se puede utilizar la identidad social de las personas que están con el individuo como fuente de información sobre la identidad social de ese sujeto en particular, basándose en el supuesto de que él es lo que los otros son (Goffman, 2006, p. 63).

En la investigación, además de la entrevista realizada a la profesora del grupo en donde se realizó la observación participante, se tuvo la oportunidad de realizar entrevistas a dos profesoras más, una egresada de la licenciatura en educación primaria general y otra con la licenciatura, pero con el enfoque intercultural, todas egresadas del Centro Regional de Educación Normal, “Javier Rojo Gómez”, ubicado en Bacalar, Quintana Roo, en este mismo tenor también se realizaron entrevistas al director, al asesor técnico pedagógico, supervisor y padres de familia, como protagonistas en el devenir de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura.

De la misma manera, se realizaron entrevistas a niños y niñas del primer grado de educación primaria.

1.6. Presentación de los datos, las voces

El campo de la investigación etnográfica aterrizó en el primer grado grupo único, conformado el micro-universo de trabajo por 14 infantes de los cuales 10 son niñas y 4 varones, como parte de este escenario se incluye a la profesora de grupo de la escuela primaria general “Mariano Matamoros”, este plantel se ubica en la localidad de Tusik la que pertenece al municipio de Felipe Carrillo Puerto, el periodo abarcó dos ciclos escolares, 2016-2017 y parte del ciclo escolar 2017 -2018; durante el periodo escolar 2016 -2017, se realizó el trabajo más intenso, que consistió en la observación participante como estrategia, haciendo uso del diario de campo durante los meses de septiembre a diciembre, tiempo que permitió el registro de 43 observaciones de clases, de los días lunes a viernes durante el horario de clase que fue de 7:00 a 14:00 horas, excepto las clases de educación física, cabe señalar que las suspensiones de labores fueron varias, como se mencionan a continuación.

Los viernes de la última semana de cada mes se realizaron los consejos técnicos escolares, fechas señaladas en el calendario escolar de la SEP.

En el mes de septiembre se llevaron a cabo actividades previas o de preparación para realizar el desfile del 16 de septiembre, lo que generó la suspensión de algunas horas de las jornadas laborales durante varios días.

En el mes de octubre las clases también se vieron afectadas debido a la reunión con los padres de familia, la reunión interna del personal de la escuela, el consejo técnico escolar y la incapacidad médica de la profesora.

En el mes de noviembre las clases se vieron interrumpidas debido al festejo tradicional de *Hanal Pixán* o día de muertos, cabe señalar que el calendario escolar, marca suspensión de labores los días 1º y 2 por ser una tradición nacional, por otra parte, las ceremonias que

realizaron algunas familias en sus predios, fue motivo para que algunos escolares o casi todos, no asistieran a clases, en el transcurso del mes. En este mismo mes debido a que se realiza el evento conmemorativo del día de la revolución mexicana, las clases también fueron interrumpidas durante varios días para practicar el desfile.

En el mes de diciembre, a consecuencia de las fiestas guadalupanas, los niños y niñas también dejaron de asistir a clases ya que, a esa edad, les motiva presenciar los preparativos que hacen las familias en algunas casas en función a la patrona del pueblo que es la virgen de Guadalupe, para los que profesan la religión católica.

Amén de lo citado y como parte del proceso del trabajo etnográfico, en la investigación de campo se realizaron entrevistas, de manera informal y a profundidad, a la profesora del grupo, docentes de otras escuelas, asesor técnico pedagógico, supervisor, infantes del grado escolar y padres de familia, voces que en su actuar cotidiano permiten tener un referente sobre lo significativo que es el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura, así como lo que esperan al concluir el primer grado escolar.

La entrevista informal se realizó a la profesora de grupo aprovechando los espacios y el tiempo que ella disponía libre, por las mañanas cuando llegaba a la escuela, en cambio, para realizar la entrevista a profundidad fue necesario organizar y solicitar el tiempo a la profesora, quien indicó el día, la hora y el lugar, que fue en la biblioteca del mismo plantel educativo.

Las entrevistas a otros dos docentes, se aplicaron sin ningún contratiempo, estas se efectuaron en sus centros de trabajo en localidades adscritas a otras zonas escolares, con la autorización previa del director del plantel para acceder a las instalaciones respectivas, en cambio la entrevista al director, se realizó fuera del plantel, durante el tiempo de traslado de la localidad

de Tusik a la ciudad de Carrillo Puerto, las entrevistas a los asesores técnicos pedagógicos y supervisor también se realizaron fuera de sus horarios laborales.

Para realizar las entrevistas a las niñas y a los niños no se establecieron criterios, la participación fue voluntaria por parte de ellos, fue una actividad muy interesante, ya que todos querían participar, en cambio las entrevistas a los padres de familias fueron un poco más lentas y en varias ocasiones se pospusieron pues varios de ellos después de aceptar la invitación propuesta, declinaban, ante esta situación, cabe señalar que fue de suma valía la colaboración de la profesora para convencer sobre todo a las madres de familia, pues los padres de familia debido a la situación laboral se involucran poco en el proceso de atención escolar de sus hijos.

Otros de los instrumentos de apoyo para el trabajo de campo fue la cámara fotográfica, que permitió plasmar escenas, espacios y momentos de la cotidianidad escolar.

A manera de cierre

La investigación es un acto comprometedor, transitar su sendero implica responsabilidad de crecer en la construcción y producción de conocimientos con criterios originales, su *praxis* conlleva a un todo, en todo momento, sin perder el objetivo mismo del acto. Al final si la *pesquisa* está bien realizada, el lector puede estar de acuerdo o no, pero el trabajo cumple con los requisitos de un trabajo de investigación.

En el andamiaje de la investigación, el acercamiento a las producciones teóricas de expertos en el *corpus* de acuerdo al tema a tratar, permite sustraer los elementos de las orientaciones teóricas y metodológicas, que deben ser potencializados para un mejor acercamiento al escenario, hay que tener en cuenta que las producciones deberán trascender de lo cotidiano y

conocido, para ello, se tiene que reconocer que cada individuo es producto de su entorno y de su yo interno, en este sentido, las apropiaciones de subjetividades en la vida cotidiana, van conformando saberes, conocimientos, prácticas, costumbres y tradiciones, lo que habremos de asignar en el campo de las construcciones sociales; el investigador debe involucrarse en estas situaciones a condición de no creer que su presencia es totalmente exterior, ni que su interioridad lo diluye. La presencia del investigador constituye las situaciones de interacción, como el lenguaje constituye la realidad. El investigador se convierte en el principal instrumento de su investigación, también se convierte en un integrante más, lo que implica participar en los procesos que se generan, vivir en la medida de lo posible lo cotidiano en ese tiempo y espacio enmarcado por los objetivos que constituyen su objeto de investigación.

La investigación, desde la perspectiva de la etnografía, refiere a la modalidad de hacer de la investigación de campo las bases para la construcción de conocimientos como producto final (Carrillo, 2018; Guber, 2015; Paradise, 1994; Rockwell, 2009; Strauss, 2002), en este sentido, se hace necesario, tener en claro las etapas, así como las estrategias de estudio de campo, que permitan orientar la modalidad o enfoque metodológico que incluye método y teoría. La finalidad de la etnografía es, entre otros objetivos, conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros. Si bien en todo registro está presente la persona que lo realizó, también deben estar los demás; cuando esto se logra, es posible volver a ver desde otro lugar lo que sucedió y comprender su significado desde una perspectiva cercana. La etnografía ofrece por lo tanto la posibilidad de explorar lo que es considerado de poco interés y abandonado por las tradiciones del consenso ortodoxo; conocer la cotidianidad social, cultural o educativa desde los aspectos no documentados, conlleva al registro en los contextos más generales y

particulares sin perder un solo detalle, por otra parte, el análisis de los sucesos al interior que pueden ser contradictorios, pero que son recurrentes y marcan tendencias de la vida cotidiana. El investigador-etnógrafo no va al campo para confirmar lo que ya creía saber, sino para construir nuevos conocimientos a partir de perspectivas ajenas (Guber, 2015; Paradise, 1979; Rockwell, 2009). Al mismo tiempo, se asume que no se trata de una modalidad de investigación aséptica ni neutral pues el investigador aporta sus concepciones implícitas acerca de cómo se construyen las realidades.

La etnografía educativa implica la responsabilidad de documentar lo que aún no está socializado, involucrarse en la construcción y producción de conocimientos que contribuyan a una mejor comprensión de la pedagogía desde los escenarios locales, con criterios originales, aunque se parte del sustento de que toda investigación cualitativa debe tener una base empírica, esta debe estar fundamentada en datos y proporcionar suficiente elementos para que el lector pueda llegar a una conclusión diferente a la del autor como lo referencia William, G. en (Aguirre, 1997). Por otro lado, es necesario tener presente que el contexto y las situaciones que se van generando en el proceso de la investigación, conduce a tipificar el tipo de *pesquisa*, para ello, se reconoce que el estudio de caso en la modalidad de la etnografía, permite conocer específicamente, que ocurre y cómo se generan las relaciones entre sujetos y las subjetividades, para llegar a planteamientos próximos a esa realidad, supuestos que deben corroborarse mediante la información recopilada a través o auxiliándose mediante estrategias o técnicas de recopilación de datos, como lo puede ser la observación participante y la entrevista en sus diversas modalidades.

Por otra parte, y en el sendero de la misma investigación, mucho autores coinciden que la observación participante es una de las estrategias que se ajusta al trabajo etnográfico y por lo

tanto lo es en el estudio de caso, “El método más importante en la etnografía es la observación participante, que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos o más bien un estilo de investigación” (Rockwell, 1995: 49), en este sentido y considerando la objetividad de la investigación, el contexto y los propósitos a lograr, enmarcaron a la observación participante como la principal estrategia.

La observación participante implicó desarrollar la estrategia de presencia-ausencia en el salón de clases, presencia debido a que físicamente ocupaba un lugar, ausencia a la acción de no involucrarse en el proceso de la práctica docente. El observador-investigador puede realizar la búsqueda selectiva de datos en los distintos escenarios, observar y participar supone la presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos. Su función es participativa, pero se debe tener en cuenta que su presencia modifica lo que sucede en el espacio observado.

En el salón de clases, hay cosas que no se están previstas, nada se puede dar por hecho, pues todo puede ocurrir, desde la inasistencia de algún escolar, a la presencia del algún tutor para pedir permiso para que su hijo se retire de la clase, por otra parte, los niños también reflejan los problemas vividos en sus casas, por lo que los estados de ánimos emocionales son diversos, así como espontáneos y con ello un reflejo lo cual debe comprender y saber el investigador.

Hacer uso de la entrevista como instrumento de investigación etnográfica fue una estrategia que me ayudó a tener un acercamiento y comprender la realidad escolar vivida en la comunidad escolar. En esta sintonía logré situar la voz de los protagonistas en los hechos, por lo que significó retomar la palabra de los sujetos y cuestionar cómo interiorizan, explican,

exteriorizan y viven lo que dicen, es decir, su palabra, la recuperación sobre el decir de los sujetos,

En el constructo de la investigación, otro de los elementos como fuente potencial de conocimiento lo es la experiencia profesional, en este sentido la experiencia en el campo laboral contribuyó, en parte, a dar secuencia al hilo conductor del proyecto a desarrollar, conocer el medio académico en el nivel educativo favoreció comprender situaciones de los rituales didácticos que se viven en las escuelas, por lo tanto, lograr el objetivo del estudio de la investigación implicó involucrarse guardando un distanciamiento.

CAPÍTULO 2. LA VOZ DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO: MARCO GEO-REFERENCIAL

En este apartado se presentan datos geográficos así como algunas de las generalidades, *grosso modo*, sobre el proceso histórico-cultural y social que se fueron dando en la consolidación de la entidad quintanarroense, como parte de la investigación de campo, se consultaron documentos, archivos, mapas temáticos, entre otros; respecto a los mapas que referencian la geografía del estado así como a la localidad, se elaboraron en función de las direcciones electrónicas o servidores electrónicos del internet, las imágenes satelitales se descargaron y se trabajaron en función a los programas del sistema de información geográfica (SIG); teniendo de base el programa ArcGIS, se parte del bosquejo general para aterrizar contextualmente en la localidad que es el contenedor de la investigación, se describen de manera general aspectos sobre las actividades económicas, sociales así como los procesos de la dinámica cultural, para luego pasar a la representación de la escuela, el grado y los escolares que lo integran que son los niños y las niñas mayas, durante sus primeros días de clases, teniendo como uno de los ejes, el proceso en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

2.1. Quintana Roo:¹⁰ Entidad con presencia maya

Es una de las 32 entidades federativas que integran los Estados Unidos Mexicanos; la demarcación territorial cuenta con pocos años de nombramiento como estado (octubre de 1974); se localiza en el extremo este, en relación a la capital del país que es la ciudad de México, comparte límites internacionales con Centroamérica, además de ser el único extremo del país que se ubica dentro de la región del Caribe, limita al norte con el estado de Yucatán y el golfo de México (océano Atlántico), al sur con el país de Belice y en una menor proporción con Guatemala, al este con el mar Caribe y al oeste con el estado de Campeche, ver figura 2.1. Ocupa la porción oriental de la península de Yucatán, sus límites geostadísticos están demarcados entre los paralelos 17° 54" y 21° 36" de latitud norte y entre los meridianos 86° 45" y 89° 10" de longitud oeste del meridiano de Greenwich (INEGI, 2016, p. 28).

¹⁰ En año de 1902, tras la derrota de los sublevados mayas (1847-1901) y la toma de Chan Santa Cruz de Balam Nah, por el general Ignacio Bravo, en la franja costera oriental caribeña de Yucatán, fue creado el territorio federal de Quintana Roo, siendo presidente de los Estados Unidos Mexicanos, Porfirio Díaz. El estatuto territorial en Quintana Roo se mantuvo en vigencia de 1902 a 1974.

Figura 2.1. Mapa de ubicación del estado de Quintana Roo



Fuente: Propia, mapa elaborado a partir de la descarga de la siguiente línea electrónica: <https://www.google.com.br/search?tbm=isch&sa=1&ei=hV9AWpLLJYK0wwSaw4n4Bg&q=mapa+del+estado+de+quintana+roo+en+mexico&oq=mapa+del+estado+de+quintana> . 26 septiembre de 2018.

De acuerdo con las cartas geográficas temáticas del Anuario Estadístico del Estado (INEGI, 2016. pp. 35 - 37), predominan los climas cálidos subhúmedos con lluvias en verano en la mayor parte del territorio; la temperatura media es de 26°C; los meses que presentan una temperatura menor son los de diciembre a febrero, en donde se registran temperatura que van desde los 18° a los 24° centígrados, en cambio los meses más calientes van de mayo a septiembre con temperaturas que oscilan de 28° a 34°C,¹¹ por ello, las depresiones tropicales y ciclones se manifiestan durante los meses que van de junio a noviembre,¹² aunque en estos

¹¹ Cabe señalar que estos son datos oficiales, sin embargo, el acceso a los instrumentos modernos de medición de temperatura, existen días que la sensación térmica, es decir, la temperatura llega hasta los 38 grados centígrados.

¹² Debido al cambio climático, las fechas oficiales de alarma de huracanes se han visto prolongadas.

últimos años y debido a las consecuencias del cambio climático estas fechas pueden variar, la península de Yucatán se localiza cerca de cuatro regiones de huracanes.

Quintana Roo, junto con los estados de Campeche y Yucatán conforman la conocida Península de Yucatán,¹³ que es a su vez, la región fisiográfica número XI, denominada provincia de Yucatán,¹⁴ por lo que la totalidad de su origen se dio durante el periodo geológico conocido como cuaternario; dada la naturaleza de su formación está conformado por una plataforma de sedimentos de origen marino (rocas carbonatadas, o marinas terciarias), presenta una topografía casi uniforme donde predominan grandes llanuras y pequeños declives, en el estado de Quintana Roo, se localizan algunas pequeñas elevaciones hacia el este de la capital de estado, donde se sitúan los cerros como el Pavo y Becar que no superan los 320 metros de altura; debido a los procesos de formación¹⁵ carece de redes hidrológicas (cuenca) superficiales,¹⁶ excepto en el sur que se ubica el río Hondo y Ucum que es un afluente de éste; sin embargo, existen escurrimientos subterráneos, siendo una de las provincias fisiográficas que alberga la mayor cantidad de red fluvial con estas características.

Las condiciones físicas del relieve topográfico que conforman la península de Yucatán han sido uno de los factores que contribuyó para que desde la época prehispánica existiera una relación estrecha entre los diferentes grupos sociales hablantes del maya ubicados en los diferentes lugares de la región fisiográfica, en la actualidad y como reconoce Güemes “la

¹³ Esta extensión geográfica fue parte del amplio territorio donde se desarrolló y floreció la cultura maya (Barjau, 2011; Villa, 1998; Careaga, 1990; Thompson, 1962); actualmente, estas entidades federativas se caracterizan por el asentamiento de poblaciones que tiene sus orígenes o son descendientes de la cultura maya, conocidos ahora como maya-yucateco (Barjau, 2011; Villa, 1998; Thompson, 1962).

¹⁴ Es la provincia fisiográfica más joven de México, una de las características es que aún está en proceso de emersión, esto se puede comprobar en relación a los primeros faros marinos que cada vez quedan más lejos del litoral costero en el estado de Yucatán.

¹⁵ Presenta pocas elevaciones, en comparación con otras entidades.

¹⁶ Escurrimientos permanentes conocidos como río, arroyos o de tipo intermitentes escurrimientos que se generan en época o temporada de precipitaciones pluviales.

intercomunicación entre sus hablantes hace que sea una lengua viva, homogénea y con diferencias dialectales mínimas” (1999, p.5).

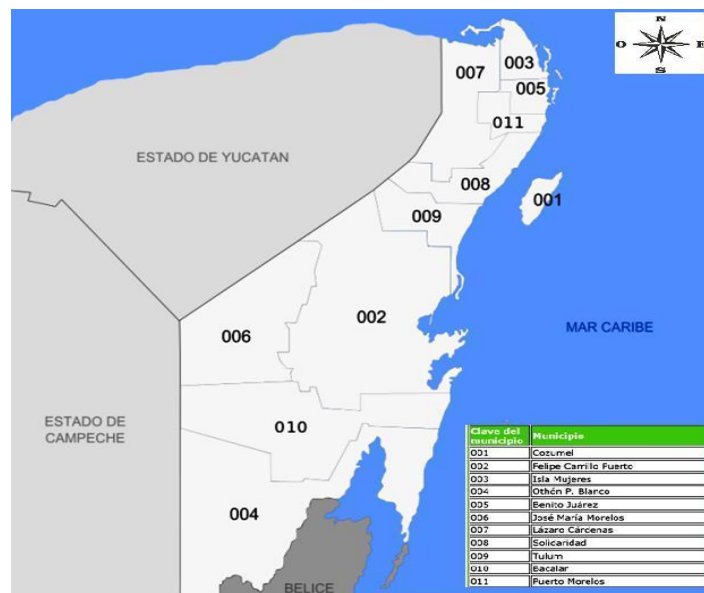
En la península de Yucatán, la lengua que se habla hoy día es conocida como maya peninsular, maya yucateco, o simplemente maya; en algunos lugares, los hablantes suelen llamarle *Imaaya t'aan*. En la clasificación general de las lenguas mayenses, esta lengua forma parte del subgrupo yukateco-lacandón. Este subgrupo está formado por el yucateco, el lacandón, el mopán y el Itzá (Kaufman, 1974). A su vez esta lengua es parte del tronco común lingüístico denominado Proto-maya que, en conjunto, integran la “familia lingüística maya” constituida por entre 26 y 30 lenguas.

Quintana Roo¹⁷ se divide políticamente en 11 municipios (ver figura 2.2, página 67), tanto la configuración como la extensión territorial, así como a la concentración de procedencia de sus primeros habitantes, se le ha dividido en tres áreas denominadas: zona norte, zona centro y zona sur, Villa Rojas también lo señala en su trabajo etnográfico, realizado durante 1935-36, “era posible distinguir en el entonces Territorio de Quintana Roo (sin incluir las islas adyacentes) tres zonas o regiones diferentes desde el punto de vista cultural. Según su posición geográfica podríamos llamarlas, respectivamente, la zona del norte, la zona centro y la zona sur” (Villa, 1995, p. 139), en la actualidad presentan características y dinámicas socioculturales así como actividades económicas muy propias, la zona norte que se integra por los municipios de Tulum, Solidaridad, Puerto Morelos, Cozumel, Benito Juárez, Isla

¹⁷ Durante la primera década del siglo XX, la administración militarizada del territorio la ejerció el general Ignacio Bravo, el mismo que había encabezado la ofensiva final contra las posiciones mayas. Deliberadamente, el general Bravo asentó su gobierno y su destacamento justo en el santuario maya, la localidad ubicada tierra adentro llamada Chan Santa Cruz (hoy Felipe Carrillo Puerto). En esos años y aún hasta 1913, Quintana Roo llegó a cobrar celebridad como tierra de reclusión y cautiverio, donde existía el trabajo forzado entre presos políticos procedentes del interior del país (tanto periodistas como seguidores de Francisco I. Madero y Emiliano Zapata). La dispersión de los mayas, la escasa población, la precariedad urbana de las localidades fronterizas con Belice, la ausencia de infraestructura de caminos y vías de comunicación permanentes y la férrea ocupación militar, impidieron cualquier foco sostenido de rebeldía e impusieron una barrera natural a la difusión de ideas revolucionarias. De hecho, los testimonios dispersos y escasos de inconformidad social en el territorio provinieron casi siempre de los estados vecinos: Yucatán y Campeche. Las escaramuzas de los federales con los mayas, en parajes remotos colindantes con Yucatán (entre julio y noviembre de 1910), difícilmente podrían inscribirse en el marco de un levantamiento.

Mujeres y parte del municipio de Lázaro Cárdenas se distinguen debido a la fuerte actividad económica terciaria derivada del turismo, la zona centro por lo contrario, debido a que en los municipios que la conforman se localizan la mayor cantidad de localidades con población maya y que una gran parte de su espacio terrestre es ocupado por la reserva de la biósfera de sian ka'an, las actividades económicas son las destinadas al cultivo de autoconsumo principalmente, por último, la zona sur, además de que ahí se localiza la capital de estado que es la ciudad de Chetumal, también es la sede de instituciones gubernamentales, las actividades predominantes son en primer lugar las actividades administrativas y también debido a los nutrientes que conforman los suelos de esta región, se genera la agricultura en donde el cultivo de la caña de azúcar es una de las principales especies cultivadas, destinadas a la fabricación de azúcar, dada la presencia del río hondo, y el sustrato edáfico que lo favorece.

Figura 2.2. Mapa con división política del estado de Quintan Roo



Fuente: Elaboración propia a partir de las cartas geográficas del Anuario estadístico de Quintana Roo, 2016.

El estado de Quintana Roo, y en específico la ciudad de Chetumal capital del estado, es conocido regionalmente como la cuna del mestizaje, se debe al matrimonio realizado entre Gonzalo Guerrero, náufrago español y la hija del representante del cacicazgo maya Nachán Ka'an,¹⁸ (Villa, 1995). En el estado, son pocos los archivos históricos para la consulta pública, del mismo modo, las investigaciones centradas en los procesos históricos son relativamente pocos, pero accesibles.

Hoy en día, Quintana Roo es una de las entidades en las que se ubican los espacios turísticos (corredor turístico Cancún - Playa del Carmen y la Riviera maya) de mayor relevancia de México, cuenta con una red de comunicación terrestre que enlaza a todas las localidades por muy retiradas que se ubiquen de las ciudades, que son cabeceras municipales, este aspecto ha favorecido para que a todas las localidades llegue el servicio público de electrificación y agua potable.

Los servicios educativos son administrados por la Secretaría de Educación, quien da cumplimiento a las funciones que le fueron asignadas al Gobierno del Estado a través, de la Federación de la Educación Básica y Normal en sus diferentes tipos y modalidades, como bien se estipula:

Convenio publicado en el Periódico Oficial del Estado en fecha 19 de mayo de 1992, celebrado de conformidad con el Acuerdo Nacional para la

¹⁸ De Gonzalo Guerrero, se dice que vive en "Chactemal, que es la Salamanca de Yucatán, y que ahí le recibió un señor llamado Nachancán, el cual le dio a cargo las cosas de la guerra en que hubo muy bien, venciendo muchas veces a los enemigos de su señor, y que enseñó a los indios a pelear enseñándoles a hacer fuertes y bastiones y que con esto y con tratarse como indio, ganó mucha reputación y le casaron con una muy principal mujer en que hubo hijos"... en Francisco de Terrazas, "Nuevo Mundo y Conquista" reproducción de Baltasar Dorantes de Carranza, Sumaria relación de las cosas de la Nueva España (México, 1612).

Modernización de la Educación Básica, se crea el Organismo Público Descentralizado denominado Sistema Educativo Quintanarroense. Posteriormente el 1° de octubre de 1999 se publica en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado la sustitución por Servicios Educativos y Culturales, SEyC (Manual de organización servicios educativos, 2010, p. 9).

Posterior a este proceso, el 08 de febrero de 2008, esta institución de gobierno vuelve a tener un cambio quedando como: Servicios Educativos de Quintana Roo, SEQ (Manual de organización servicios educativos. 2010, p. 9), razón social que aún sigue vigente, pese a las reformas políticas y educativas.

Como parte central del organigrama de esta institución SEQ, se encuentra la coordinación general académica en la cual se localiza la dirección de educación básica y en donde a su vez está adscrita la subdirección de educación primaria y los departamentos de los niveles educativos que integran la educación básica. Ver organigrama, anexo A.

Respecto al servicio de educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria), todas las localidades mayores a 50 habitantes cuentan con este servicio, atendidos ya sea por parte del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), o la dirección general de educación indígena (DGEI), a través del departamento de educación indígena (área que depende del departamento de educación básica), o de las escuelas generales que son las que predominan. El proceso histórico-educativo en el estado, no es denso ni complejo, en comparación de lo ocurrido en otras entidades, lo cual se debe a la ubicación geográfica tan distante del centro de país, las condiciones de aislamiento debido a la falta de sistema de comunicación terrestre (vías de comunicación), espacio sin intereses económicos, esta situación geográfica,

correspondió a que los primeros lugares transitados fueran las islas por ubicarse en las rutas comerciales marítimas: Cozumel, Isla Mujeres, Hol-box, lugares en donde desde 1835 se crearon las escuelas para atender la población escolar, en este sentido, se tiene el registro de cuatro escuelas en la Isla de Cozumel, una diurna para varones, la cual atendía a 56 niños, otra nocturna con 15 escolares, de igual manera, había una primaria para mujeres, con una matrícula escolar de 18 alumnas, en la misma isla, en la localidad conocida como El Cedral, había otra escuela para mujeres, con una matrícula escolar de 30 alumnas, dos en Isla mujeres, una para niñas y otra para niños con 36 alumnos, también por esas fechas, existía una pequeña escuela en la población conocida como villa de Tihosuco y otra escuela en la villa de Bacalar, pero durante el conflicto regional conocido como “Guerra de Castas” de 1847 -1850 (Lapointe, 1983), tuvieron que cerrarlas; otro registro oficial es el de 1903,¹⁹ cuando el gobierno federal inauguró el servicio de instrucción primaria en el territorio de Quintana Roo, siendo 13 escuelas primarias en total, ubicadas en diferentes lugares como fueron: Chan Santa Cruz de Bravo que era la capital del territorio, hoy Felipe Carrillo Puerto, Calderitas y Payo Obispo lo que hoy en día lo que es ciudad Chetumal, capital del estado, con el paso del tiempo las escuelas primarias rurales se fueron instalando pese a la resistencia de sus habitantes.

Los primeros maestros que fueron enviados a las escuelas del centro de estado (Felipe Carrillo Puerto, en ese tiempo funcionaba como capital del territorio), tenían la consigna de

¹⁹ Es importante señalar que, con la llegada de Othón P. Blanco a la zona sur de Quintana Roo, la Armada de México estableció el control de la soberanía territorial a partir de la cual inició la gestación del Territorio Federal de Quintana Roo, lo cual acaeció por decreto del presidente Porfirio Díaz el 24 de noviembre de 1902. El decreto de creación reformó el Artículo 43 de la Constitución mexicana, quitándole a Yucatán una extensión de 50 843 km² para la conformación del nuevo Territorio de Quintana Roo, cuya primera capital fue la localidad de Santa Cruz de Bravo (antigua Chan Santa Cruz, hoy Felipe Carrillo Puerto) y el General Ignacio Bravo su primer encargado de administración territorial. El Gral. Bravo había llegado a la región como jefe militar con la finalidad de apaciguar a los últimos mayas rebeldes.

castellanizar, de apaciguar a los sublevados a través de la escuela, por lo que existe el siguiente texto como ejemplo:

Días antes, el inspector había visto a esos mismos niños en los alrededores de la iglesia del poblado; el cambio de guardia en el templo de la Cruz Parlante era presenciado por varios mayas adultos y niños, con una especie de curiosidad fervorosa que el inspector llamó fanatismo. La siguiente instrucción que dejó anotada en el cuaderno de inspección escolar le pudo haber costado la vida; ordenó al profesor Santana, el maestro adscrito a la escuela local, que de manera sutil fuera introduciendo actividades que disminuyera el culto a la Cruz entre los indígenas. Detalladamente anotó Santana cómo debería proceder en este asunto: en la última hora de la tarde, o por la noche, así como los domingos, el maestro rural debía venir a la escuela y dirigirse a los indígenas que estaban en la guardia del templo y distraerlos con canciones, recitaciones, bailes, juegos, eventos dramatizados, diálogos, historias y cuentos amenos... con tal de “irlos familiarizando con actividades y manifestaciones propias de la civilización, para que cuando los maestros visiten sus pueblos no prosigan con las desconfianzas y reservas que hoy demuestran (Ramos, 2001, pp. 83- 84)

Varios fueron los intentos en atender los servicios de educación en la parte central de Quintana Roo, donde la población maya mostraba resistencia y se oponía a todo aquello que se relacionara con el gobierno del centro del país, “las escuelas que en los últimos años han venido funcionando aquí han tenido muy poco resultados y, aun, fracasos completos” (Villa,

1995, p. 141); sin embargo, entre las estrategias²⁰ de los inspectores a cargo de dar cobertura a este territorio poco a poco fueron contribuyendo, con ello fue cediendo la aceptación por parte de los habitantes y sobre todo sus representantes en aceptar a los profesores en sus localidades así como de enviar a sus hijos a la escuela.

La población originaria de Quintana Roo, corresponde a la familia del maya yucateco, al presente y de acuerdo con el INEGI (2016) existen 350 localidades mayas en todo el estado, siendo los municipios de José María Morelos, Felipe Carrillo Puerto los de mayor cantidad, siguiéndole Tulum y Lázaro Cárdenas en menor proporción, en cambio en el resto de los municipios son muy contadas, en el municipio de Bacalar además hay presencia de Mayas Kiché²¹ y de menonitas.²²

Cabe señalar que, desde hace unas décadas a la fecha, debido a las fuentes de empleo que se generan en el sector turístico, la inmigración ha sido un factor que ha favorecido para que en la actualidad personas de diferentes grupos étnicos de todo el país, hayan encontrado un espacio laboral, asentándose específicamente en los municipios de Benito Juárez, Cozumel, Puerto Morelos, Solidaridad y Tulum. De acuerdo con el registro poblacional del INEGI (2016), en el estado existen presencia de 60 grupos étnicos del país.

Sin embargo, habiendo presencia de diversidad cultural y lingüística en la entidad, existe poco eco en las políticas educativas por atender y promover mediante programas específicos las demandas en función de los derechos lingüísticos de los niños y de las niñas indígenas, adscritos a las escuelas de nivel básico, como lo sería la primaria.

²⁰ Una de las estrategias que implementaron fue enviar profesores que hablaran la lengua maya, ya que los primeros profesores que enviaron no sabían maya lo que generaba aún más difícil la negociación entre la resistencia por aceptar físicamente al profesor en las localidades y enviar a sus hijos a la escuela.

²¹ Al menos existen tres localidades que fueron creadas con la finalidad de dar un espacio a los refugiados guatemaltecos: Maya Balam, Blanca Flor y Cuchumataán, que llegaron al país como refugiados durante los problemas sociales y políticos de 1980 que vivió Guatemala.

²² Actualmente son residentes del ejido Nueva Salamanca, Bacalar.

2.2. Felipe Carrillo Puerto: municipio de la zona maya

Felipe Carrillo Puerto²³ ocupa el centro del estado (ver figura, 2.3, página 73), es el primero de mayor extensión territorial municipal (de los once que conforman el estado), de acuerdo a las cartas temáticas del Anuario estatal (INEGI 2016), se ubica en las siguientes coordenadas 19° 35' 00 norte y los paralelos 88° 03' 00 oeste, limita al norte con el municipio de Tulum, al sur con el municipio de Bacalar, al este con la costa del mar Caribe, y al oeste con el municipio de José María Morelos, además, debido a su configuración territorial es frontera con el estado de Yucatán, por lo que al noroeste limita con los municipios de Chikindzonot, Chichimilá, Tixcacalcupul y Valladolid.

El relieve topográfico del municipio es prácticamente plano, constituido por una planicie calcárea, carece de corrientes superficiales, pero cuenta una gran cantidad de cenotes y lagos, conocidos también como aguadas.

²³ La ciudad de Felipe Carrillo Puerto, lleva el nombre en alusión al periodista Felipe Carrillo Puerto, quién, se caracterizó por ser un líder social, años más tarde, “El primer presidente municipal yucateco que llegó a Santa Cruz de Bravo, Álvaro Vivas Marfil, logró entrevistarse con algunos jefes mayas, a quienes convenció de que el nombre de Chan Santa Cruz de Bravo estaba lleno de trágicos y desagradables recuentos para ellos, y que sería conveniente cambiarlo por el de Felipe Carrillo Puerto, el líder socialista yucateco. El decreto que cambió el nombre a la población fue expedido en 1932 por la Legislatura yucateca” (197).

Figura 2.3. Mapa de división política municipal de Quintana Roo



Fuente: Trabajo elaborado a partir de la descarga de imagen de la siguiente dirección electrónica, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=3980369>. Septiembre de 2018

La fauna y la flora representativa en el municipio es la que predomina en todo el estado, en el municipio se encuentra la Reserva de la Biosfera Sian Ka'an, una de las principales zonas protegidas del país, que incluye selva tropical, manglares, marismas y lagunas, declarada Patrimonio de la Humanidad por la Unesco.

La cabecera municipal es la ciudad de Felipe Carrillo Puerto, el proceso histórico de su fundación es muy reciente de los que se pueden distinguir dos momentos que tienen que ver con la asignación del nombre (toponimia), la primera relacionada con el aspecto cosmológico (cultural - religioso), específicamente su primer nombre “Chan Santa Cruz de Balam Nah”, asignado en función del cenote sagrado en donde apareció la pequeña cruz grabada en el tronco de un árbol de caoba, que adoptaron los mayas **cruzo'ob**, como símbolo y protector divino, posterior durante la guerra de Castas en 1847, décadas más tardes, en el año de 1901,

fue nombrado Chan Santa Cruz de Bravo, en honor a que esta persona había logrado la toma del espacio citado, por lo que le adjudicaron el apellido en reconocimiento a su acto, (haber derrotado a los mayas rebeldes), pero otra versión relata que “A mediados de abril un arriero en busca de una mula perdida se topó con unos edificios abandonados, fue así como las tropas federales se dieron cuenta que Chan Santa Cruz estaba desierta. El 3 de mayo de 1901, día de la Santa Cruz, Nicolás de Bravo entró en el santuario sin ninguna resistencia...” (Careaga, 1990, p. 139). En esa fecha el Gobernador de Yucatán (Cantón) a mediados de junio viajó a Chan Santa Cruz para felicitar a Bravo, momento que aprovechó para reconocer el trabajo militar y signar el apellido de Bravo al lugar, quedando Chan Santa Cruz de Bravo. Años más tarde, cuando Quintana Roo volvió a depender política y administrativamente del estado de Yucatán, se asignó para que Chan Santa Cruz de Bravo fuera el lugar para administrar los recursos de esta región territorial, a su vez, fue necesario un cambio de nombre, por lo que:

El primer presidente municipal yucateco que llegó a Santa Cruz de Bravo, Álvaro Vivas Marfil, logró entrevistarse con algunos jefes mayas, a quienes convenció de que el nombre de Chan Santa Cruz de Bravo estaba lleno de trágicos y desagradables recuerdos para ellos, por lo que sería conveniente cambiarlo por el de Felipe Carrillo Puerto, el líder socialista yucateco. El decreto que cambió el nombre a la población fue expedido en 1932 por la Legislatura yucateca (Careaga, 1990, p. 197).

Debido al auge e importancia que prevaleció desde que fue habitado a consecuencia de la guerra de castas y a partir del proceso religioso - cosmológico como santuario sagrado de la Cruz Parlante, dado el lugar que ocupa geográficamente se le reconoció a partir de 1902

como distrito centro,²⁴ el término de distrito fue sustituido posteriormente al concepto de zona, quedando de esa manera como zona centro así como también “zona maya” por ser uno de los municipios con mayor número de localidades con población maya, en la actualidad los municipios que integran esta zona, incluyen José María Morelos, algunas localidades rurales del sur del municipio de Tulum y Lázaro Cárdenas en menor proporción.

2.2.1. Población

De acuerdo al último censo de población y vivienda, el municipio cuenta con 88 000 habitantes, existen además 245 localidades, y el 95 % son indígenas, de acuerdo a las fuentes del INEGI (2016), la ciudad de Felipe Carrillo Puerto es el centro operativo de las pequeñas actividades comerciales, además de ser un lugar de mayor concentración poblacional.

La política municipal a través del H. ayuntamiento, ha contribuido para cubrir la demanda de los servicios públicos a todas las localidades: agua potable, luz eléctrica y medios de comunicación terrestre (carreteras), así como unidades de servicios médicos; en relación a este casi todos los habitantes de las localidades rurales cuentan con el programa nacional de salud conocido como seguro popular, en cambio el servicio de educación ha dependido directamente del estado.

²⁴ El 3 de junio de 1902, la XIX Legislatura de Yucatán secundó y aprobó el proyecto de reforma al artículo 43° constitucional y el 24 de noviembre de 1902 fue creado el Territorio Federal de Quintana Roo, por decreto presidencial. Quedó dividido en tres distritos: Norte, con los municipios de Isla Mujeres, Cozumel y Holbox; Centro, con el municipio de Santa Cruz de Bravo, y Sur, con los municipios de Payo Obispo, Bacalar, Xcalak e Icaiche, se determinó que la capital sería Santa Cruz de Bravo y el general José María de la Vega su primer jefe político (Careaga, 1990; 143-144).

2.2.2. Servicios educativos

En las localidades rurales, la demanda educativa es cubierta por el nivel básico principalmente, aunque en algunas de ellas, en las que la población de jóvenes que concluyen la telesecundaria es significativa, el gobierno de la entidad, durante estos últimos años, ha implementado la cobertura del nivel medio superior, a través del sistema de telebachillerato. En relación a la educación básica se encuentra integrada por los niveles de preescolar, primaria y secundaria²⁵ oficialmente, aunque en algunas de las localidades existe el programa de educación inicial; respecto a las escuelas de preescolar y primarias, existen dos modalidades, las conocidas escuelas interculturales bilingües y las escuelas generales, tanto el jardín de infantes como las primarias de esta modalidad, son coordinadas por el departamento de educación indígena que a su vez pertenece al departamento de primarias; mientras que las escuelas de preescolar de tipo general son independientes al departamento de educación primaria, en lo mencionado, ya sea de una modalidad u otra, lo que caracteriza a las localidades rurales es el nulo compromiso por el sistema educativo para atender a los escolares mayas con escuelas en donde los profesores adjuntados a ellas, brinden una educación de acuerdo a los derechos lingüísticos y culturales, ya que si bien, existen escuelas interculturales, predominan las escuelas generales, pero eso no lo es todo, los profesores aunque son oriundos de las localidades mayas, no toman en cuenta la lengua materna de sus alumnos.

²⁵ En relación al sistema de secundaria, las localidades rurales son atendidas por la modalidad de telesecundaria, mientras en las localidades urbanas se ubican las secundarias, técnicas y generales.

2.3. Tusik: Localidad maya

La localidad de Tusik se ubica al norte de la cabecera municipal que es Felipe Carrillo Puerto, aproximadamente a 35 kilómetros sobre la carretera Carrillo Puerto – Valladolid; a la altura de este kilómetro sobre el lado derecho de la carretera en sentido Carrillo Puerto – Valladolid se encuentra una intersección, misma que comunica a la localidad de Tusik y que dista a 3 kilómetros aproximadamente (ver figura 2.4. Mapa de ubicación geográfica).

Figura 2.4 Mapa de ubicación geográfica de la localidad de Tusik, Quintana Roo.



Fuente: Elaboración propia en base a las imágenes de Google earth.

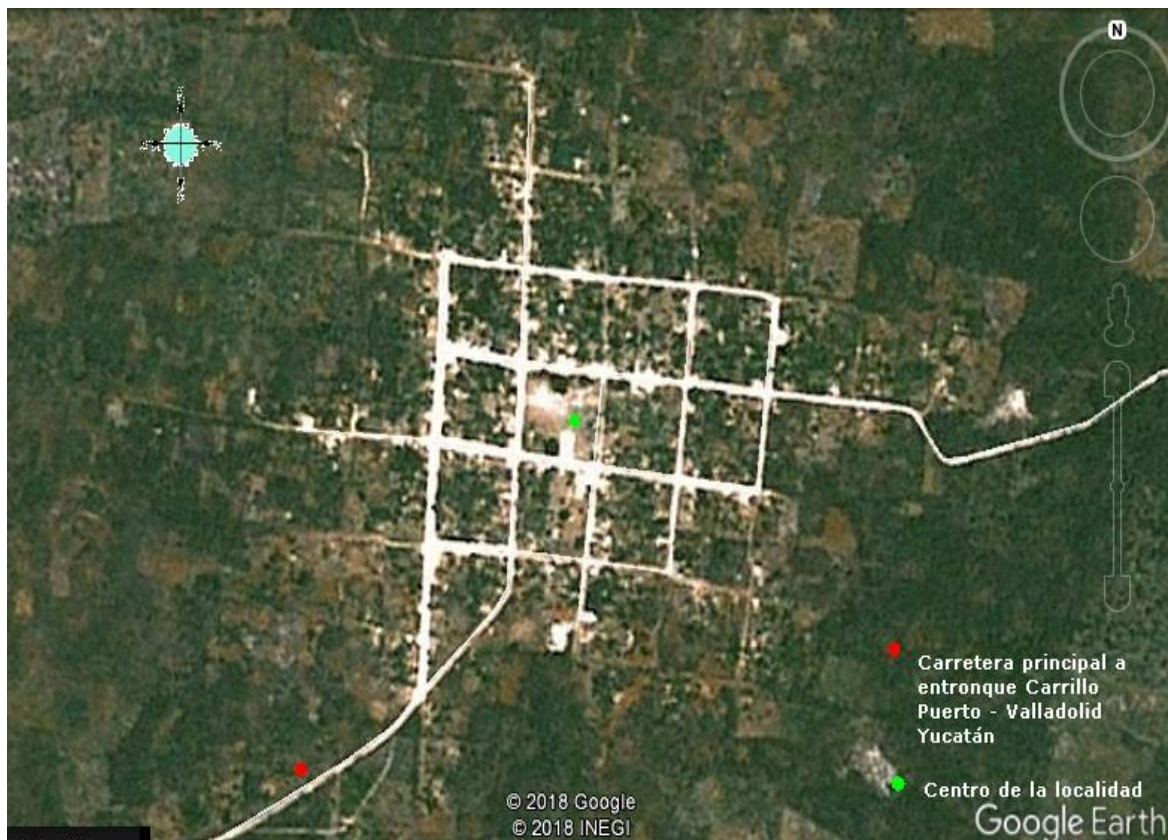
La localidad conforma una comunidad integrada por habitantes mayas descendientes de los mayas cruz o'ob, estos poseen una organización social, cultural, económica asociada a prácticas derivadas de sus antecesores, los encuentros que se generan en función de estas dimensiones, permiten detectar que existen lugares-espacios donde la comunicación en la lengua maya es esencial para los acuerdos y tomas de decisiones.

Cabe señalar que los habitantes han implementado una estructura de organización política local que es una secuencia de la estructura de poder municipal, caracterizada por la verticalidad y procesos de elección para nombrar a sus representantes, como se conoce (delegado, secretario y tesorero). A la par de estos mecanismos de poder y de control, existen otras formas de autoridad tradicionales, como lo es la figura del dignatario maya, conocido como general maya, cargo sacerdotal más elevado, quien tiene la facultad y función de representar a la comunidad ante cualquier evento religioso- tradicional, el nombramiento es hereditario, pero para concluirse este acto, tiene que ser aprobado mediante una reunión comunitaria, también existe la autoridad relacionada a la tenencia de la tierra (comisariado ejidal) quien es elegido mediante el voto directo en una asamblea general.

En relación a las viviendas, aunque las primeras familias construyeron sus moradas en predios irregulares²⁶ de acuerdo con el parentesco, en la actualidad, el departamento de planeación y desarrollo urbano del municipio que es Felipe Carrillo Puerto, ha reorganizado el trazado de los predios o terrenos, teniendo en cuenta el diseño del plano urbano tipo tablero, en donde, el centro es un espacio que utilizan tanto los niños, jóvenes y adultos como campo multiusos, a un costado de este mismo lugar se ubica la iglesia, (ver figura 2.5, página siguiente), la principal calle que delimita el espacio mencionado está cubierto con asfalto compuesto por grava y chapopote; en cambio, las calles que dan acceso a los diferentes predios o terrenos de las familias son de terracería, cubiertas en algunos casos con material de la región conocido como *sascab* (tierra blanca) y casi todas las calles cuentan con alumbrado público.

²⁶ Villa Rojas, da cuenta sobre el asentamiento de las primeras familias, sus procedencias y cantidad de habitantes.

Figura 2.5 Croquis de la localidad de Tusik, Quintana Roo.



Fuente: Elaboración propia, en base a las imágenes de Google earth

En los predios de las familias se puede observar una diversidad de árboles frutales del clima tropical, como son: cítricos (naranja, mandarinas, limas, limones), familia de las anonáceas (anona, guanábana, saramuyo, chirimoya, noni), mangos, zapotes, nances, tamarindo, papayas, ciruelas, mamoncillos, guayas, diversas especies de platanares, así como de cocoteros, otros frutos endémicos como lo es el sac-pac, ciruela babosa, caimito, etcétera. También es común observar plantas comestibles principalmente la chaya, otras como lo es el achiote, cabe señalar que del fruto se extrae la semilla para realizar un condimento de color rojo que es utilizado en la gastronomía yucateca; como parte de este tipo de flora también es

común el cultivo de plantas de ornatos y alguna que otra aromática (ruda, albahaca, entre otras).

La flora y la fauna de los alrededores es constituida por las especies que predominan en todo el estado y por lo tanto en la región biogeográfica correspondiente, cabe señalar que la presencia de algunas especies de fauna ha disminuido ya que la proliferación de la caza furtiva se ha incrementado debido a la necesidad de complementar la base alimenticia de los habitantes de todas las poblaciones de la región, por otra parte, lo apreciado de la carne de estas especies por los habitantes de las zonas urbanas, ha generado su tráfico para la comercialización, actividad que permite a algunas familias complementar los ingresos económicos; entre las carnes de las especies de mayor giro comercial están las derivadas de animales como: venado, tepezcluintle, jabalí, pavo de monte, faisán, chachalacas, entre otros. Las familias de la población tienen la tradición de criar animales de corral, por lo que es común ver en casi todos los predios gallinas, pavos, patos, palomas, cerdos, y en estos últimos años la introducción de la cría de borregos²⁷ ha generado interés en algunas familias por su producción. Los primeros animales mencionados son parte de los alimentos, pero además, otra de la finalidad de criarlos, para algunas familias, es contar con “un banquito de traspatio o de mano”, denominado de esta manera porque, en cualquier momento pueden disponer de un animal para vender cuando se les presente una situación de urgencia “tomamos unas gallinitas u otros animalitos para obtener el recurso económico y solventar parte de los gastos, pagar el doctor, o las medicinas”(comunicado personal, 2018), por otra parte, para muchas familias la actividad de la crianza de animales, es prepararse o contar con ellos para obtener

²⁷ La cría de estos animales se ha fortalecido debido a los programas de gobierno “pie de cría”, el cual tiene la intención de que las familias puedan reproducir animales para obtener parte de sus alimentos a partir de las carnes de éstos.

carne y preparar las comidas cuando se realizan las fiestas locales, como sería el *hanal pixan* (comida de las ánimas), la fiesta religiosa para los que son devotos de la virgen de Guadalupe, fiesta de fin de año, los tres santos reyes, la fiesta de la santa cruz, fiestas familiares (cumpleaños), entre otros.

En la localidad existen cinco tiendas de abarrotes que cubren las demandas de los habitantes, en estos locales se pueden conseguir todos los insumos, mercancías o víveres de primera necesidad (huevo, frijol, arroz, azúcar, sal, jabón, entre otros), cabe señalar que los refrescos, frituras y golosinas están en primer orden, cuenta además con tres molinos de nixtamal.

Un sector, aunque muy reducido de la población, se dedica a la actividad económica relacionada al cultivo y producción de hortalizas como: cilantro, rábano, romana orejona, así como chile habanero, productos que se comercializa en el mercado municipal de la ciudad de Felipe Carrillo Puerto; otro sector de la población, principalmente jóvenes que son padres de familia, se han involucrado en los empleos que ofrecen las empresas de servicios turísticos, pues en la actualidad algunos de los hoteles de la Riviera Maya, en acuerdo con las autoridades políticas, generaron el programa de empleo para las localidades indígenas. Como parte de este convenio, los hoteles que requieren de personal, brindan el servicio de transporte, facilidad que ha generado el interés laboral para muchos jóvenes, donde son contratados como: meseros, garroteros, cantineros, camaristas, auxiliar de limpieza, ayudante de cocina, cocinero, entre otras muchas áreas.

En cambio, las personas que se dedican al trabajo de la milpa (que aún sigue siendo tradicional) son muy pocos, ya que hoy en día debido al cambio climático, “es incierto el resultado de mucho trabajo, tiempo y esfuerzo, dedicamos mucho tiempo, esfuerzo, dinero,

para que al final por falta de las lluvias, no cosechemos ni para las gallinitas” (comunicado personal, 2018).

De acuerdo con la investigación etnográfica realizada por Villa Rojas, durante los años de 1935 – 1936, (Villa, 1995), el lugar fue estratégicamente poblado posterior a la guerra de castas (1850), debido a la ubicación de difícil acceso; según el censo de población y vivienda INEGI (2016), la población está constituida por 699 habitantes, de los cuales 360 son hombres y 339 son mujeres, mismos que integran un total de 150 familias²⁸ (integrada por el papá, la mamá y los hijos).

Como se ha mencionado en varios momentos, tomando en cuenta que Villa Roja (1995) realizó su investigación etnográfica, “*Los elegidos de Dios*” en esta área de Felipe Carrillo Puerto, la localidad de Tusik formó parte de ese estudio, el cual permitió conocer las formas de organización social, las tradiciones, las costumbres de los primeros habitantes, durante la década de 1930 a 1940. Hoy en día, y en contraste con los datos registrados en esa época, la dinámica cultural, en algunos aspectos, se ha embonado a los ritmos de la modernidad, por ejemplo, en lo relacionado con el aspecto religioso, durante el proceso de investigación de campo se logró registrar que la iglesia ya no es el centro de afinidad cosmogónica – religiosa, para todas las familias, cada vez es más notoria la diversidad de prácticas de otros credos religiosos, factor que ha estado generando el distanciamiento y rompimiento de las familias con las ceremonias tradicionales mayas, *hezmeq*, *chac- chac*, *hanal pixan*, por mencionar solo algunas.

²⁸ Entre los años de 1935 y 1936, tiempo en que Villa Rojas lleva a cabo su trabajo etnográfico como parte de ello registró solamente 116 habitantes, 23 casas y la iglesia principal (1982:145).

Otro de los cambios en la cotidianidad de las familias es la modificación de las viviendas, pues están en proceso de olvido las casas elaboradas con material de la región conocidas como chozas²⁹ o palapas, las construcciones de cuartos o casa - habitación con materiales de concreto es cada vez mayor.³⁰ La transformación o cambios en las viviendas también implica los cambios en el interior, cada vez son más las familias que se esmeran en proyectar una imagen de sus hogares similar a las viviendas modernas, para ello, procuran adquirir los muebles así como aparatos electrodomésticos, en este sentido, la batea que era un objeto indispensable en todas las casas, ha sido desplazada por el aparato electrodoméstico llamado “lavadora”, así sucesivamente se pueden mencionar otros aparatos, sin pasar por alto la televisión con servicio satelital.

En las nuevas generaciones se puede observar el desuso de la ropa tradicional en las mujeres así como los atuendos con que se acompaña la vestimenta, cada vez son menos las mujeres que portan el huipil pero sobre todo, que practican su elaboración, en cuanto a los varones, ya desde algunas décadas atrás habían dejado de portar la ropa que sin duda alguna caracterizó a los hombres mayas de la región, como lo describe Villa (1995),³¹ actualmente es difícil ver, aun en los pocos ancianos, portar la vestimenta que consiste en pantalón corto de color blanco y camisa blanca.

²⁹ Nombre con que se refiere Villa en su trabajo etnográfico, “En general, la choza indígena de Quintana Roo es muy semejante a la de Yucatán: Ovalada, con techo de palmas, lados de *colol-ché* (varillas entrecruzadas) página 160. En el mismo documento describe como son elaboradas, en nuestro caso, debido a la falta de espacio, se considera no profundizar en ello.

³⁰ Esto se debe a varias causas, entre la cuales se ha proliferado la orientación de que se debe tener una vivienda de material de concreto para salvaguardarse de los efectos de los huracanes, la cercanía a la cabecera municipal y la facilidad de los medios de transporte para la adquisición del material, la existencia de fuentes de empleo que permite a los habitantes obtener ingresos para la compra de materiales para la construcción, los programas de vivienda implementadas por el gobierno tanto federal como estatal.

³¹ En sus prendas de vestir los indios de la parte central de Quintana Roo difieren de otros grupos mayas que habitan la península. El hombre, el traje común y corriente consiste en una especie de blusa o camisa y de calzón corto (cul -ex); la camisa es corta y delgada, de mangas larga recogida en los puños y, al frente adornada con una hilera de botones, varias alforcillas verticales y dos bolsitas para cigarros y menudencias...de acuerdo con el traje son las sandalias o alpargatas (xanab)...también los sombreros... (Villa, 1982:172 -173)

Esta situación es muy diferente a la registrada por la etnografía de Villa (1995, p. 145) cuando señala “Este es el poblado que, por su inclinación al trabajo, religiosidad, temperancia y, sobre todo por su solidaridad al grupo y su desprecio a lo foráneo, resulta ejemplar dentro de la cultura del cacicazgo”, en ese sentido y como parte de este desprecio hacia lo foráneo, se encontraba igualmente el idioma español:

Los indígenas le conceden poca importancia y, aún, la consideran denigrante, por ser la lengua de sus enemigos los mexicanos. En cambio, el inglés goza de gran prestigio..., entre los jefes principales se encuentran algunos con disposición de aceptar las escuelas con la sola condición de que se enseñe en inglés (Villa, 1995, p. 152).

La cita anterior nos deja entender el proceso de creación de las escuelas en algunas de las localidades mayas, donde sus primeros habitantes se resistían y se oponían a la educación por ser una imposición del gobierno federal. En la localidad de Tusik, la aceptación por la creación de la escuela no fue nada fácil, el profesor, pese a que hablaba maya, tuvo que enfrentar desaciertos para ser aceptado y, sobre todo, lograr la construcción de una vivienda que sirviera de escuela, los primeros profesores, egresados por lo regular de las normales de Yucatán, eran formados bajo la proyección del programa de castellanización, aunque hablaran maya, tenían que utilizarla sólo como puente lingüístico; era necesario tratar de que las familias se olvidaran de sus tradiciones, prácticas religiosas, así como incorporarse a la dinámica de la población en general.

Los servicios educativos

La localidad cuenta con el servicio de educación básica, así como medio superior. La educación básica está integrada por la educación inicial y preescolar que son atendidas por el departamento de educación indígena, en cambio, la educación primaria corresponde al servicio general al igual que la telesecundaria, por otro lado, el nivel medio superior es cubierto mediante la modalidad de telebachillerato que es un programa estatal. Es importante decir que el sistema educativo se proyecta en la localidad con la función de ser un aparato ideológico del estado en primer orden, el cual reproduce fundamentalmente la ideología dominante de una política local.

2.4. “Mariano Matamoros”: La escuela primaria

La escuela primaria rural “Mariano Matamoros” es de turno matutino, actualmente está considerada dentro del programa nacional de escuelas de tiempo completo, denominada de jornada ampliada debido a la falta del programa de comedor, por lo que el horario es de 7:30 a 14:30 horas,³² (cabe señalar que, a diferencia de otros estados, en Quintana Roo, no existen escuelas del sistema estatal), la institución educativa, administrativamente es atendida por la zona escolar 014, la que a su vez pertenece a la Jefatura del Sector Centro; existen cinco jefaturas de sector en el estado (ver cuadro de distribución de escuelas, anexo B).

La escuela primaria es penta – docente (integrado por cuatro profesores y una profesora) por lo que es catalogada como de organización incompleta, en donde uno de los profesores funge como comisionado, turnándose esta función, ciclo tras ciclo escolar, cuenta con un profesor

³² El programa debe cumplir la jornada hasta las 15:00 horas, pero debido a que no cuenta con comedor escolar, el tiempo de salida se reduce a media hora antes.

de educación física y una profesora de inglés, pero carece de asistente administrativo de limpieza, debido a los programas educativos a los que tienen que dar rendición de cuentas mediante reportes mensuales, los profesores tienen distribuidas comisiones señaladas en el programa estipulado por la Secretaría de Educación de Quintana Roo, como son: puntualidad y asistencia, periódico mural, higiene escolar, programa de lectura, entre otros.

La escuela primaria se ubica en el centro de la localidad, ocupa un terreno de 4862.91 M², sus dimensiones son 54.95 metros por 88.50 metros (ver anexo C, croquis del plantel), ocupa la parte este de una de las manzanas principales de las que constituyen la localidad. La barda perimetral de la escuela es de mampostería,³³ la estructura de la escuela es tipo CAPFCE (Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas), está integrada por tres naves, el primer edificio (es el más antiguo) está integrado por dos aulas escolares, una ocupa el sexto grado y la otra los escolares tanto de cuarto como de quinto grado, seguidamente se ubica un área de 23.40 metros por 20 metros aproximadamente, cubierto de material de concreto que utilizan para realizar los homenajes, actividades culturales, actividades de educación física así como de esparcimiento durante el recreo; enseguida se ubica otro edificio integrado por tres salones, uno es ocupado como dirección, el otro por el tercer grado y el último está destinado a la biblioteca y sala de usos múltiples. El espacio que ocupa la dirección está dividido en dos partes, de tal manera que en una de estas se ubican los baños tanto de las niñas como de los niños; los baños se encuentran en buenas condiciones físicas e higiénicas.

Detrás de la segunda nave se ubica otra, la más reciente en construcción, está integrada por dos aulas, ocupada por el primer grado y el segundo grado escolar. Los edificios escolares

³³ Se denomina mampostería a las bardas o paredes construidas con piedras.

(naves), se encuentran en buenas condiciones, con pintura reciente de color café oscuro que es uno de los colores implementados por las autoridades políticas actuales del estado.

El terreno escolar es extenso, cuenta con árboles frutales típicos de la región, así como plantas de ornatos, el espacio de recreación de los escolares se limita al uso de la plaza cívica, quedando el resto del patio de la escuela sin ningún uso.

2.5. El salón del primer grado

Es uno de los espacios que conserva en buenas condiciones la pintura de las paredes, el piso es de loza, las ventanas tienen protectores, son cuatro los ventiladores de techo que permiten regular la temperatura ambiente durante los días calurosos, existe buena claridad natural; el salón cuenta con dos pizarrones, uno de color blanco y el otro de color verde, el cual es utilizado como periódico mural así como espacio con diferentes usos didácticos, los espacios dentro del aula escolar están distribuidos utilizando las esquinas: en una se encuentra un anaquel que funciona como librero, en otra, se ubica una mesa en donde colocan diferentes materiales didácticos, en una más, cerca del pizarrón se ubica el escritorio de la profesora y en la última es por donde se ubica la puerta, cerca de ella se coloca la lista de los nombres de los alumnos.

En el aula existe un total de 20 sillas, éstas son de plástico color naranja, unas y otras de color azul, con armadura de metal, algunas tienen el sello oficial del programa de solidaridad. Lo que hace suponer que datan de esa fecha, pero debido al cuidado se conservan en buenas condiciones.

A manera de cierre

Quintana Roo, es una de las entidades federativas que conforman la extensa región de la cultura maya en México, a su vez, junto con Yucatán y Campeche constituyen la conocida península de Yucatán, debido a la fisiografía y morfología del paisaje, son muchos los vestigios arqueológicos distribuidos en toda la península yucateca, algunos de ellos, forman parte del patrimonio de la humanidad.

La ubicación del estado de Quintana Roo, desde la mirada de la geografía cultural, le permite ser el único en el país en el que se conjuga una diversidad de identidades culturales y territoriales, así por ejemplo, la población maya es a la vez caribeña debido a que el estado es el único que tiene como límite el mar Caribe, también son yucatecos, por vivir en la región fisiográfica de la península de Yucatán y centroamericanos debido a la ubicación geográfica; la entidad se integra por 11 municipios distribuidos en tres regiones, que son: zona norte, zona sur y zona centro o conocida como zona maya, ya que en los municipios que conforman esta zona, se ubica la mayor cantidad de localidades indígenas, cabe señalar que los habitantes que integran estas comunidades se caracterizan por mantener latente algunas de las tradiciones legadas por sus ancestros.

Pese a la presencia de estas localidades indígenas, la realidad es que la mayoría de las escuelas primarias adscritas a ellas, son rurales generales en todas sus modalidades, desde unitarias hasta de organización completa, éstas se caracterizan por aplicar ciertas normatividades en la práctica docente como lo es oficializar el idioma español como único medio de enseñanza, sin tomar en consideración que los escolares lo hablen o no. Por otra parte, y en este mismo tenor, cabe señalar que, en la actualidad, no existe documento alguno

que ante los derechos lingüísticos de los niños y de las niñas indígenas, estipule como obligatorio la impartición del idioma maya como oficial para la enseñanza escolar en las escuelas primarias generales en comunidades indígenas, por lo que, en la práctica, estos derechos se ven violentados en todos los sentidos.

La situación descrita líneas arriba no es realidad del ahora, sino que ha sido una tradición en el devenir histórico de la educación en México, sin embargo, pese a este contexto, se puede demostrar que en estos espacios educativos los escolares hacen uso tanto del idioma maya como del español, en este sentido lingüístico se puede apreciar como la lengua maya se resiste a su desplazamiento y extinción, pues las toponimias de los pueblos están en maya, los nombres de la flora y fauna también se denominan en este idioma, los apellidos e incluso algunos nombres aún se promueven en maya, en cierta medida se aprecia un bilingüismo en donde los habitantes de acuerdo al contexto, responden a las prácticas sociales del lenguaje, sin ningún estigma, situación que también se refleja en los espacios escolares, sin embargo, en algunos casos, el personal que labora en muchas de las escuelas hace caso omiso a tal situación lingüística de la mayoría de los escolares.

Ante esta situación es una obligación de las instituciones educativas generar ambientes lingüísticos en maya encauzado a potencializar los saberes y habilidades de los escolares, y no imponer el idioma español como un recurso didáctico que favorezca la castellanización, para atribuir el español como lengua oficial, pues desde el contexto lingüístico los escolares están familiarizados con ambos idiomas.

CAPÍTULO 3. LA VOZ DE LOS ESPECIALISTAS

La intención de este capítulo es dejar en claro un contexto referencial que de pauta para ubicar al lector sobre los procesos que implica el aprendizaje de la lectura y la escritura, para ello, en este apartado se engarzan planteamientos teóricos de investigadores generados desde disciplinas o campos de estudios diversos a través del tiempo; en este tenor, y como parte elemental por tratarse no sólo del objeto de estudio como lo es la lectura y la escritura sino del sujeto que son infantes mayas, también se abordan los referentes normativos y jurídicos de los derechos lingüísticos de los niños y de las niñas indígenas.

Los subcapítulos permiten ubicar al lector con direccionalidad al contexto para comprender con mayor sensibilidad la tesis en lo general y en lo particular.

3.1. Entorno al proceso de la lectura y la escritura

Las formas de enseñanza y los factores que inciden en el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura son un tema en el que investigadores de diferentes disciplinas³⁴ y de países diversos se ven inmersos e interesados por obtener un mayor acercamiento con la finalidad de comprender qué está ocurriendo en los procesos del aprendizaje en los escolares (Borzzone, 1987; Braslavsky, 2003; Calero, 1997; Cassany 2009; Ferreiro, 2015; Gómez, 1995; Kalman, 2013; Kaufman, 2013; Lerner, 2004; Nemirovsky, 1999; Rodríguez, 2017; Soares, 1989; Teberosky, 2003;), de este amplio abanico y del cual existen producciones diversas, a la fecha, existen muy pocos diligentes involucrados en investigaciones (Cabrera, 2019; Saenger. C. y Bustos, C. 2009) que permitan conocer lo que pasa con aquellos escolares indígenas adscritos en las escuelas primarias generales³⁵ en relación a las formas en que se apropian de la lectura, así como de su escritura y los estilos de las prácticas docentes teniendo como un referente normativo el marco de los derechos lingüísticos de las niñas y de los niños.³⁶

En el sentido teórico, como uno de los representantes del paradigma constructivista en el aprendizaje, Piaget (1992, 1988, 1968) enmarca la importancia de las etapas del niño y su desarrollo tanto biológico como cognitivo, sin embargo, considero que las aportaciones realizadas por Piaget con relación a los procesos cognitivos y que tienen que ver con las

³⁴ Me refiero a la psicología, la sociología y la antropología, etc.

³⁵ Las contadas investigaciones que existen abordan la temática del aprendizaje y enseñanza de la lectura y de la escritura desde la educación indígena, pero investigaciones en función de escolares indígenas en escuelas generales no las hay. Alejandra Pellicer sostiene su tesis doctoral "Así escriben los niños mayas su lengua materna" sin embargo el trabajo lo realiza con niños mayas adscritos en escuelas interculturales.

³⁶ Con relación a la enseñanza bilingüe en escuelas bilingües, Rainer Enrique Hamel (desde 1988, ha estado realizando proyectos en comunidades Purépechas y Ñañu del estado de Hidalgo), paralelo a esta fecha, en las amazonias peruanas Jorge Gaschè (Antropólogo y lingüista. Ha sido investigador del Équipe de Recherche en Ethnologie Amérindienne - Centre National de la Recherche Scientifique (EREA-CNRS), Centre André-Georges Haudricourt, Villejuif (Francia) ha documentado algunas investigaciones al respecto, actualmente este investigador es parte de un equipo de investigadores en donde se encuentra María Bertely (CIESAS-DF), Rossana Podestá + (UPN-Puebla), Érica González (CIESAS-Oaxaca) y Uli Keyser (UPN-Michoacán), como producto de estas investigaciones promueven el método Inductivo Intercultural, también cabe mencionar algunos avances del Dr. Carrillo, sobre esta línea temática.

formas de cómo se generan los aprendizajes por las cuales atraviesan los infantes, no pueden generalizarse, pues los niños indígenas quienes nacen y crecen en contextos culturales y geográficos diversos, sus formas de comprender el contexto social, geográfico y cultural también lo son, esto permite pensar que los procesos del aprendizaje de la lectura y la escritura corresponden a sistemas así como a procesos diferentes, ya que, los niños y las niñas a partir de sus propias experiencias, construyen la comprensión del mundo que les rodea, a la par de esta situación social - comunicativa, las aportaciones que hacen los adultos cercanos a él favorecen el aprendizaje de su medio inmediato, sin pasar por alto lo que van descubriendo del entorno, (sus experiencias).³⁷ Pero regresando a Piaget, sus planteamientos dan motivo a la construcción de una serie de interrogantes, en las que se tendrían que realizar un análisis a profundidad, contextualizando al niño indígena, inmerso en un contexto, geográfico y cultural diferente a los niños ciudadanos. Las etapas pueden ser las mismas, los medios y factores interactuantes que interfieren tal vez sean adversos, al igual que las formas de cómo percibir un aprendizaje.

Amén de las aportaciones de Piaget, desde el enfoque sociocultural planteado por Vygotski (2003,1995), se toma en consideración que la escuela representa un escenario social y cultural, el cual debe estar organizado en todas sus dimensiones para facilitar las finalidades que se tienen como parte de un programa educativo, en donde además se tengan en cuenta los conceptos que caracterizan en sí que es educación y pedagogía.

³⁷ Piaget dentro de su trabajo destacó la teoría Psicogenética donde distinguió seis estadios en la evolución de la inteligencia infantil, a partir de los primeros movimientos instintivos de amamantación hasta la interiorización de la inteligencia sensoriomotriz. El niño piensa, concretamente, problema tras problema a medida que la realidad se los plantea y no une las soluciones que encuentre mediante teorías generales que puedan poner de relieve sus principios. Para cada estadio cambia la complejidad de estos problemas, siendo capaz de resolverlos sólo de acuerdo con sus conocimientos y relación que guarde con su entorno.

En esta sintonía, el autor, propone que los conocimientos se adquieren mejor en sociedad, que un niño mejora su nivel de conocimientos si se pone a trabajar con un niño que está a un paso del primero (zona de desarrollo próximo), sin olvidar la influencia sociocultural y socioafectiva de los conocimientos, pero ¿qué ocurre en los contextos en donde existen el contacto de dos idiomas y se tiene como objetivo aprender a leer y escribir en la segunda lengua de los escolares?, ¿cuáles serían los contenidos curriculares viables en el proceso del aprendizaje de la lectura, así como de la escritura?

Pese al interés de estas aportaciones, se reconoce que una de las características ha sido el poco acercamiento en contextos de la práctica de la enseñanza en aulas escolares y con niños indígenas, en lo particular en el aprendizaje de la lectura y de la escritura; en lo referente a las actividades académicas, a los contenidos temáticos y los estilos de aprendizajes en los escolares indígenas, existen investigaciones realizadas desde el campo de la sociolingüística como los realizados por Enrique Hamel (2013, 2003, 1995) en México, Maria do Socorro Pimentel da Silva (2017, 2016) en Brasil, también en esta sintonía pero desde el campo de la antropología existen aportaciones de un equipo de investigadores coordinado por Jorge Gasché (2016, 2010) en Perú, que dan pauta teórica a partir de sus investigaciones, y de las cuales es necesario tener presente; aunque que Jorge Gasché, ha profundizado poco en la particularidades que implican los procesos de aprendizaje de la lectura y de la escritura, su postura epistémica, no deja de ser interesante, propone que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe partir de los saberes que portan los escolares, que el docente debe de conocer el contexto y generar ambientes de aprendizaje de interés en los alumnos, planteamiento que coincide con los postulados de Pimentel quién propone que, en los contextos indígenas la alfabetización debe de partir de saberes comunitarios, denominados

“temas contextuales” si bien la coincidencia de estos tres últimos autores es desde un enfoque sociolingüista, cabe señalar que, tanto Hammel como Gasché no profundizan sobre la didáctica de enseñanza, a diferencia de Pimentel que durante toda su trayectoria ha trabajado los procesos de alfabetización en contextos indígenas, con grupos nativos de las amazonia brasileira, a partir de los temas contextuales, como un recurso didáctico para propiciar la enseñanza de la lectura y de la escritura.

Existe un grupo más de investigadores los cuales y a través del término “Literacidad”, plantean todo un sustento teórico sobre el proceso del aprendizaje de la lectoescritura y su función social en los contextos culturales, este grupo plantea que en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura inciden las experiencias vividas y contextualizadas por los involucrados, cabe señalar que en el mismo tenor del sustento teórico tiene su respaldo en la teoría sociocultural, propuesta por Vygostki (1995).

Las aportaciones y posturas de estos autores permiten tener un acercamiento al tema, sin embargo, se considera de importancia abordar y plantear otras aportaciones sobre los procesos del aprendizaje y de la enseñanza de la lectura y de la escritura.

En este caso, en México, en las últimas décadas del siglo XX, el acercamiento a los procesos de la lectura y escritura se generó a partir del análisis³⁸ de las primeras investigaciones y trabajos realizados en conjunto por Margarita Gómez y Emilia Ferreiro,³⁹ SEP-OEA, (1982), los resultados de las investigaciones se presentan en una serie de documentos bajo el título de “Análisis de las perturbaciones en el proceso de Aprendizaje de la lectura y la escritura”,

³⁸ El análisis hasta cierto grado detallado de estos primeros estudios en México, permitirá tener un referente sólido sobre los procesos del desarrollo y adquisición de la lectura y escritura, de igual manera poder entender la evolución de las investigaciones al respecto.

³⁹ Cabe señalar que, gracias a la formación profesional en el extranjero de estas investigadoras, les permitió poder abordar la problemática que se presentaba en el sistema educativo de México (alto índice de deserción escolar), al inicio de los 80', y profundizar en los estudios mediante trabajos pilotos que arrojaron datos e información interesante del cual se desprendieron propuestas y avances fundamentales sobre la temática.

estas aportaciones permiten tener el referente sobre la realidad educativa de esas época pero de contextos escolares urbanos y escuelas primarias generales de organización completa, por lo que y con base en ello, permitieron documentar situaciones educativas que dieron a su vez elementos para construir propuestas pedagógicas de intervención en el aprendizaje de los escolares en función de la lectura y su escritura, pero sin abordar los contextos de los escolares adscritos a las escuelas primarias rurales indígenas.

3.2. La voz de la lectura y de la escritura en la práctica docente

Aunque desde hace mucho tiempo, la temática del aprendizaje de la escritura y la lectura ha sido tema de interés de investigadores (Braslavsky, B. 2003; Cook-Gumperz, 1988; Ferreiro, E. y Teberosky, A. 1979; Ferreiro, E. y Gómez, M. 1982; Gómez, M.1995; Goodman, Y. 1999; Palacios, M. 1982; Nemerovsky, M. 1999) hoy en día, cada vez son más los interesados desde diversos campos de conocimientos (antropología, lingüística, sociología, psicología, pedagogía, especialista en educación, entre otros) que abordan el tema, entre ellos, algunos se han interesado en atribuir y re-señalar las funciones o reconocer carencias, como lo expresa Lerner (2004, p. 89) “Las prácticas de lectura y de escritura como tales han estado prácticamente ausentes de los curricula y los efectos de esta ausencia son evidentes; la reproducción de desigualdades sociales relacionadas con el dominio de la lectura y escritura”. En este mismo tenor, Tejeda (2011) señala que “los programas de la lectura puestos en marcha en las escuelas a lo largo de la historia de México, no han dado el resultado que se espera, el porcentaje de lectores aún es bajo en relación con el de otros lugares” (p. 10).

Es evidente que las aportaciones de estos investigadores están más dirigidas hacia la preocupación sobre la situación académicas de los escolares mexicanos. Pero, se tiene que reconocer que, en este país, existe una diversidad lingüística y cultural, situación que, con relación al tema del aprendizaje de la lectura y de la escritura, como primer recurso académico de los escolares, demanda una atención particular, situación educativa a la que se ha puesto poco interés.

En relación al aspecto educativo en contextos interculturales, en Europa, existen estudios que documentan prácticas docentes en aulas integradas por niños inmigrantes de diversos países con idiomas diversos (Teberosky y Soler, 2003; Kaufman, 2012) estas aportaciones son valiosas para tener un acercamiento a la realidad generada en escenarios multiculturales, en este sentido, permite entender los procesos educativos de los niños y de las niñas indígenas que viven en sus localidades pero que son atendidos por escuelas que obedecen a programas curriculares nacional, como es el caso de México, situación adversas a la población infantil étnica o migrante que asiste a escuelas públicas en los países de Europa.

El aprendizaje de la lectura y de la escritura es un proceso sistemático,⁴⁰ persistente que se genera de manera gradual en donde es necesaria la interacción entre el sujeto y el objeto (como inicio).

La enseñanza natural de la lectura y escritura requiere de una influencia adecuada en el medio circundante del niño; tanto leer como escribir deben ser elementos de sus juegos. Es preciso llevar al niño, de la misma manera natural, a la comprensión interna de la escritura, hacer que la escritura se convierta en una faceta de su desarrollo (Vygotski, 1995, p. 198).

⁴⁰ Se emplea el concepto sistemático en el sentido de que requiere de una constancia y eje orientador, didácticamente.

En este sentido, y como lo señala el autor, apropiarse y desarrollar la habilidad para iniciar el conocimiento tiene que ver con los ambientes contextuales, socioeconómicos, así como culturales donde se ubique la persona,⁴¹ pues “al estar rodeados por una sociedad letrada, los niños pueden reconocer que el lenguaje escrito es una forma de construir significados” (Goodman, 2006, p. 199).

Como lo señala Goodman, el contenido letrado es un elemento que puede favorecer el aprendizaje en los niños, en los cuales también el desarrollo del lenguaje puede favorecer el proceso del del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Se puede decir que, en la actualidad, no existen estudios e indicadores precisos que permitan homogeneizar la edad cronológica para la adquisición,⁴² de la lectura y la escritura, aunque hay suposiciones sobre la edad para aprender a leer y escribir que dieron lugar a normas del sistema de educación formal y a muchas interrogantes, tanto entre profesionales como en las familias (Braslavsky, 2003, p. 93), en esta misma sintonía, esta autora referencia que Vygotski:

Fue uno de los primeros en descubrir que el niño pequeño inicia el aprendizaje de la lengua escrita antes o mucho antes de iniciar su escolaridad. Pero también reconoce la importancia indelegable de la escuela en el proceso de alfabetización (Braslavsky, 2003, p. 11).

⁴¹ Aunque en algunos casos, que son pocos, tienen que ver con situaciones de salud (enfermedad) que presentan algunos infantes.

⁴² Bertha Braslavsky (2004) documenta aportaciones de algunos investigadores y sus posturas respecto a la edad para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Así por ejemplo Dewey decía en 1898 que: “los conocimientos sociológicos actuales indican la edad aproximada de 8 años como bastante temprana para algo más que una atención incidental a la forma visual y escrita del lenguaje”, Patrick, en 1899, afirmaba que el “conocimiento de la mente del niño, de sus sistemas muscular y nervioso y de sus sentimientos especiales, lleva sin lugar a dudas a las conclusiones de que la lectura y la escritura son materia que no pertenecen a los primeros años de vida escolar sino a un periodo posterior. Por el contrario en las primeras décadas del siglo XX, María Montessori, en Italia, consideraba que el parvulario era el lugar apropiado para aprender a leer y escribir (2004, 93-94), aunque de Vygotski se carecen de escritos que referencien sobre la edad para el aprendizaje de la lectura y la escritura, los trabajos documentados con infantes van a partir de los 3 años de edad, de igual manera, los estudios realizados al respecto, sobre la génesis de la escritura, realizados por Ferreiro y Ana Teberosky 1979, quienes han registrado este proceso en infantes a partir de los tres años de edad.

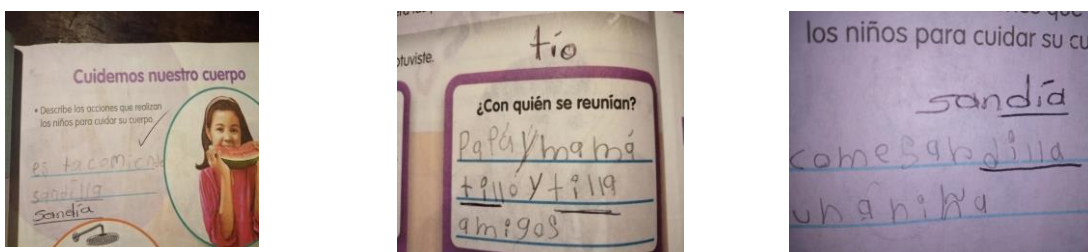
Pese a estas propuestas, cabe indicar que, en algunos sistemas educativos, como es el caso de México, existen normas oficiales que los escolares deben cumplir, por lo que, la Secretaría de Educación Pública, a través de su plan y programa de estudios de la RIEB 2011, señala:

Las investigaciones en el área de la alfabetización inicial realizadas en los últimos 30 años han descubierto que para aprender a leer y escribir no existe una edad ideal. Leer y escribir es esencialmente un proceso cognitivo que se desarrolla a lo largo de la vida, por lo que no depende de alcanzar cierta madurez o adquirir algunas habilidades motoras; más bien, el reto está asociado al hecho que los alumnos cuenten con las posibilidades de acceso y contacto al mundo de la lengua escrita, y se apropien de un sistema cuya función es representar al mundo mediante signos, concepción que dista mucho del simple trazado de letras o de su vinculación sonora (m+a+m+á) (SEP, 2011, p. 41).

Como puede apreciarse, la SEP reconoce oficialmente las propuestas realizadas por ciertos investigadores, deja en claro la finalidad e importancia del desarrollo y logro de esta habilidad como base para el aprendizaje de los contenidos curriculares de los escolares que deberán dar secuencia en los grados sucesores al primero, esto hace, al menos en México la demanda de ciertos requisitos para el ingreso a las escuelas primarias: contar con el certificado de haber cursado el jardín de niños o seis años cumplidos, este caso, es para aquellos que no pudieron asistir a preescolar, pues con la edad establecida como un factor da por hecho que los niños han desarrollado etapas biológicas indispensables para poder comprender procesos que se inician en la educación primaria.

En esta sintonía y en relación específica a la adquisición de la lectura, autores como Braslavsky (2003) opina que es necesario “insistir en el desarrollo de las habilidades lingüísticas como un medio para alcanzar un buen nivel de desempeño en la lectura”, (citado por Borzone, 1987, p. 4), otro ejemplo de ello, es el que plantea Calero (1997) cuando dice que “El dominio de la lengua oral es una condición básica para dominar la lengua escrita, de tal modo que una deficiencia en la primera (pobreza de léxico, mala articulación, etc.) acaba reflejándose en la segunda”, en (D.C. B⁴³, p. 268, citado por Calero, 1997, p. 27). En este sentido, algunos datos de campo permiten coincidir con las investigaciones realizada por Iparraguirre (2010), en el cual se evidencia que los escolares en el proceso del aprendizaje de la escritura y su lectura, aplican en su comunicación oral cotidiana las situaciones lingüísticas que predomine en el contexto, como se ilustra en los siguientes ejemplos:

Imagen 3.1 Situación léxica reflejada en la escritura



Fuente: Propia, actividades realizadas en el libro de texto gratuito del alumno, ciclo escolar 2016 – 2017; niños mayas.

En México, en las escuelas primarias rurales generales ubicadas en localidades indígenas mayas, los procesos de aprendizaje de la lectura y de la escritura por el cual atraviesan los escolares de nuevo ingreso a este nivel educativo lleva a una situación que conflictúa la

⁴³ Diseño Curricular Base, propuesta de trabajo desde un enfoque neuro-perceptivo sobre la madurez lectora, documento emitido por el ministerio de educación de España. Resalta el trabajo con el lenguaje oral a nivel de desarrollo habilidades metalingüísticas, con especial atención a actividades de discriminación fonética, jugando a prácticas retahílas, trabalenguas, aliteraciones, rimas, juegos fónicos, que además de favorecer la articulación adecuada, producen un efecto de atención sobre los componentes del lenguaje oral (fonemas), que posteriormente tendrá el niño/a reencontrar en forma gráfica (grafemas) cuando se inicie el aprendizaje específico de la lectura (Calero, 1997: 44).

función académica de los docentes que inician su función en el primer grado, en el sentido de que muchas de las veces los estudiantes están en el proceso de aprendizaje del idioma español, la realidad en estos contextos es que existe una situación lingüística que genera, en la mayoría de los casos, que los profesores relacionan esta situación con problemas de dislalia, debido a que en la fonética de la lengua maya no existen ciertos sonidos, dificultando al escolar pronunciar las consonantes como la R y la F (sobre todo, cuando, el método de enseñanza aplicado por el profesor es el alfabético), cabe señalar que los docentes, en algunos casos, es común que soliciten el apoyo del docente de USAER, para dar atención a los escolares que presenten mayor dificultad en la pronunciación de las consonantes.

En lo que respecta a la escritura, el escolar, dependiendo del contexto en donde se ubique, irá adquiriendo nociones sobre el proceso del sistema de escritura, en este sentido, Vygotski (1995) plantea que:

El desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea del desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad. El desarrollo del lenguaje escrito posee una larga historia, extremadamente compleja, que se inicia mucho antes de que el niño empiece a estudiar la escritura en el colegio. La historia del desarrollo de la escritura se inicia cuando aparecen los primeros signos visuales en el desarrollo y se sustenta en la misma historia natural del nacimiento de los signos de los cuales ha nacido el lenguaje. El gesto, precisamente, es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño al igual que la semilla contiene al futuro roble. El gesto es la escritura

en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza (pp.

184-185).

Pero a la edad de seis años, cuando los niños y las niñas que han vivido las etapas señaladas por este autor, el sistema educativo en algunos casos, puede ser más exigente debido a que los escolares deberán rendir cuentas académicas en función de la lectura y la escritura, para el logro señalado como tal, y es así como lo exigen las autoridades educativas inmediatas de ciertas zonas escolares, en este caso, es necesario señalar que, para el logro de la representación gráfica, se requiere de habilidades de psicomotricidad fina, el desarrollo de coordinación ojo-mano ante la ubicación espacial de la hoja del cuaderno (en este caso, la mano sobre la superficie donde se vaya a realizar el trazado, como lo sería el cuaderno, si se habla de la escritura en los inicios de este nivel educativo), otro de los elementos que se deben poner en juego independientemente de la situación que presente el escolar, en relación al desarrollo del sistema de escritura es el acompañamiento y práctica ya que sin éste no se logra el objetivo, o como bien los señalan algunos investigadores “se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo” (Braslavsky, 2003, p. 122; Gómez, 1995, p. 45), aunque existen autores (Ferreiro, 1979; Kaufman, 2013; Nemirovsky, 1999) que señalan que en lo referente a la escritura el niño “puede escribir con su mano o hacerlo a través de la mano del su docente” (Kaufman, 2013, p. 16), cuando por ejemplo le dictan al maestro, el día de la semana para escribir la fecha en el pizarrón, le dictan los nombres de los niños y niñas que fueron los primeros en llegar a clases, los nombres de los colores, los días de la semana, los números, los medios de transportes, los nombre de los integrantes del grupo escolar, dictan la secuencia de una historieta, el orden de los números, el procedimiento o pasos para elaborar una comida, entre otros, es éste quien se hace cargo del sistema de escritura.

Cabe señalar que lo indicado por Kaufman (2013) es un referente teórico que también se comparte implícitamente en el programa de estudios de primer grado de primaria de la RIEB 2011 (SEP, 2011), pero para que se genere este proceso, es necesario lograr antes que el escolar tenga nociones y acercamientos sobre lo que es la escritura, la funcionalidad e importancia.

La palabra escritura conforma el campo semántico que proviene del verbo escribir, a su vez, referencia una acción del hombre, “Para codificar basta conocer las palabras, sus formas y significados según el diccionario y las reglas que las gobiernan (morfosintaxis, estructuras, discursivas) para poder (des) codificar y acceder al significado” (Cassany, 2009, p. 16), entonces escribir es una palabra que denota realizar algo en lo específico, la escritura es por lo tanto, un sistema de reproducción del lenguaje humano, o como lo señala Geld, “la escritura es un sistema de intercomunicación humana por medio de signos convencionales visibles” (1987, p. 32), dicho planteamiento coincide con lo que dice Ferreiro desde la postura psicogenética, “la lengua escrita es un objeto de uso social, con una existencia social” (2015, p. 25), sin embargo, tiene que haber factores, necesidades, interés o presiones que favorezcan dicho proceso, como es en el caso de los infantes que ingresan a las instituciones educativas, pues por lo regular, en las poblaciones rurales de escasos recursos económicos la escuela es la única institución como espacio para el aprendizaje de la escritura y la lectura.

El aprendizaje de ésta es un reto, tanto para los escolares como para los docentes, quienes tienen que propiciar los ambientes didácticos favorables para su aprendizaje, lograr el aprendizaje de la escritura en su etapa alfabética implica una labor ardua, ya que:

A diferencia de la enseñanza del lenguaje oral, en la cual se integra el niño por sí solo, la enseñanza del lenguaje escrito se basa en un aprendizaje

artificial que exige enorme atención y esfuerzo por parte del maestro y del alumno, debido a lo cual se convierte en algo independiente, en algo que se basta así mismo; el lenguaje escrito vivo pasa a un plano posterior (Vygotski, 1995, p. 182).

Grosso modo Gómez Palacio señala que “la necesidad de escribir surge cuando buscamos comunicarnos con alguien a quien no podemos transmitir un mensaje oralmente” (1995, p. 15), planteamiento que sin duda alguna, por mucho tiempo fue práctico en la vida cotidiana de la familia mexicana, “el lenguaje escrito se desarrolla cuando una sociedad necesita un tipo de lenguaje para trascender situaciones inmediatas para su preservación y comunicación más allá del tiempo y del espacio” (Goodman, 2006, p. 56), la escritura permite participar en la preservación de la historia (Tejeda, 2011, p. 11).

El tema de la escritura genera diversos intereses y preocupación en investigadores de diferente formación académica, pero en relación a los procesos de adquisición y desarrollo del aprendizaje en los escolares, en estas últimas décadas, han sido los profesionistas en el área de la psicología y pedagogía (Braslasvsky, 2003; Ferreiro, 2015; Goodman, 1991; Gómez, 1982; Kaufman, 2013; Nemirovsky, 1999; Pimentel, 2017; Teberosky, A. y Soler M. 2003; Soares, 1998, entre otros) principalmente los que más de cerca se han involucrado en teorizar los procesos de aprendizajes, teniendo como marco epistémico enfocado al constructivismo, principalmente.

Cabe señalar que si bien, en la actualidad existe un grupo de investigadores sobre el tema de los procesos de la lectura y de la escritura sustentado en el constructivismo, también reconozco las aportaciones realizadas por Vygotski (1995) el cual argumenta que:

El dominio del lenguaje escrito significa para el niño dominar un sistema de signos simbólicos extremadamente complejo. El lenguaje escrito está formado por un sistema de signos que identifican convencionalmente los sonidos y las palabras del lenguaje oral que son, a su vez, signos de objetos y relaciones reales (p. 183).

Con base en las experiencias entre profesores, éstos afirman que la enseñanza de la lectura y la escritura siempre ha conllevado polémicas o desacuerdos sobre la situación relacionada al aprendizaje en los escolares, pues la manera de ejercer dicho acto se genera sin que exista una norma sobre qué acto se genera primero, y cómo debe desarrollarse el proceso didáctico para su enseñanza, algunos comparten la idea de que “son dos procesos separados” (comunicado personal, 2018), situación que es congruente en sus prácticas docentes, en México, en un gran porcentaje, ciertos docentes, enseñan la escritura mediante el apoyo de ejercicios de psicomotricidad que les lleva a elaborar el trazo correcto de cada una de las grafías que integran el abecedario y luego puedan reconocer dichas consonantes y vocales,⁴⁴ independientemente del método didáctico para la enseñanza de la lectura,⁴⁵ Majchrzak (2004, p. 9) reconoce que “la lectura y la escritura son experiencias distintas, y sostiene que la lectura precede a la escritura en el proceso del aprendizaje de la lengua”,⁴⁶ en cambio, otros opinan que “son procesos simultáneos”,⁴⁷ tal y como lo reconoce Tejeda, “en el medio escolar se

⁴⁴ Esta actividad es casi en común en un gran porcentaje de las prácticas docentes de los profesores del primer grado, los ejercicios caligráficos permiten al escolar realizar los trazos correctos de las grafías y con ello la claridad en las palabras, como bien lo exigen los padres de familia, que el niño sepa escribir bien, que se entiendan las letras, por tal motivo, y por tradición los docentes hacen uso de ello, independientemente del método didáctico que implementa para la enseñanza de la escritura y lectura.

⁴⁵ Como se ha mencionado en diferentes apartados, existen una diversidad de metodologías didácticas para la enseñanza de la lectura, pero estos se agrupan en dos, los llamados métodos sintéticos y los métodos analíticos, aunque existe también la combinación de ambos conocidos como los métodos mixtos.

⁴⁶ Esta misma autora comenta “la lectura y la escritura son para un niño experiencias diferentes. La lectura es una aventura intelectual: significa la disposición de vivir algo inesperado, algún misterio, algo oculto detrás de los signos y la producción de letras es otra cosa. Aquí el dominio se alcanza a costa de un esfuerzo prolongado” Majchrzak (2004; página 72-73).

⁴⁷ El método simultáneo se implementó a finales del siglo XVIII y pronto hizo célebre a los hermanos de la escuela cristiana. Las escuelas de los hermanos enseñaban a leer, escribir y contar, pero en esa época los aprendizajes se realizaban sucesivamente: sólo una vez que el niño había aprendido a leer, se le enseñaba a escribir y a contar (Chartier, 2004: 92).

acostumbra incorporar el aprendizaje de la lectoescritura de manera simultánea pues se ha observado que para el acceso a la escritura se requiere un tiempo más prolongado” (2011, p. 12), argumento que también se refleja en los hechos de las prácticas docentes; cabe señalar que no es preciso entrar aquí en una discusión sobre las complejidades semánticas en cuanto a la práctica escolar cotidiana de éstos términos, cuál es lo mejor, enlistar ventajas y desventajas, pues la realidad es indisoluble en relación entre la lectura y la escritura, para el propósito a seguir, bastará con plantear los conceptos, pero es necesario dejar en claro que cada niño y niña son totalmente diferentes en el proceso de adquisición de los sistemas de escritura y lectura, tienen estilos y ritmos de aprendizajes únicos, pautados por el contexto socioeconómico,⁴⁸ cultural y geográfico, en este sentido los ambientes alfabetizadores⁴⁹ juegan un papel primordial en el proceso de la adquisición de la lectura, más no puede ser igual en la escritura, como lo señala Emilia Ferreiro:

Si se piensa que la enseñanza de la lengua escrita tiene por objetivo el aprendizaje de un código de transcripción, es posible disociar la enseñanza de la lectura y la escritura en tanto aprendizaje de dos técnicas diferentes, aunque complementarias. Pero esta distinción carece totalmente de sentido cuando se sabe que, para el niño, de lo que se trata es de comprender la estructura del sistema de escritura y que, para tratar de comprender el sistema, efectúa tanto actividades de interpretación como de producción.

La idea misma de la posibilidad de disociar ambas actividades es inherente

⁴⁸ Dentro de este rubro se contempla la alimentación sana y nutritiva que es determinante para el desarrollo biológico y por lo tanto desarrollo cognitivo.

⁴⁹ Concepto propuesto por algunos investigadores entre los que figura, Emilia Ferreiro para referir los carteles, anuncios, etcétera que se ubican en el contexto.

a la visión de la enseñanza de la escritura como la enseñanza de una técnica de transcripción (2015, p. 25).

Si bien, como aclara Ferreiro, desde su postura, en el aprendizaje y en la enseñanza de la escritura no se debe ver como una técnica de transcripción, pese a las realidades en las aulas escolares que son diversas, en muchas, existen demandas y exigencias de los tutores así como de las mismas autoridades educativas, situación que genera que los docentes improvisen métodos didácticos que evidencien resultados y con ello el logro del objetivo; pasando por alto, en primer término si el niño comprende o no ciertos principios del sistema de escritura, sin tener en cuenta las etapas por las que atraviesan, continuando en la misma línea, también, es necesario reconocer que:

El dibujo es una etapa previa al lenguaje escrito. Por su función psicológica, el dibujo infantil es un lenguaje gráfico peculiar, un relato gráfico sobre algo. Cuando el niño pone de manifiesto en sus dibujos la gran riqueza de su memoria lo hace como el lenguaje, como si estuviera relatado. El niño no representa las palabras, sino los objetos y las representaciones de tales objetos, el niño comprende pronto que su dibujo puede representar algo (Vygotski, 1995, pp. 192 -193).

Una realidad que por lo regular forma parte de la práctica docente en México, es el empeño que se genera en las aulas escolares del nivel primaria, en donde los dibujos dejan de ser valorados como un elemento gráfico que antecede a la escritura, y se propicia la pausa para que los escolares realicen los trazos de las grafías, pues esto será una descarga de compromiso al fomentar la autonomía en el escolar para copiar las indicaciones en el pizarrón, porque en

casi todas las escuelas, los padres de familias están acostumbrados (tradicción) a que diario se les deje tareas al escolar, quien deberá realizarla en la casa.

La escritura es un artefacto cultural creada y establecida por la necesidad generada en un contexto y en un tiempo, en esa búsqueda de la explicación de los orígenes, algunos estudiosos referencian y coinciden en que:

Durante milenios, el hombre representó su entorno con dibujos, una forma rudimentaria de expresión gráfica llamada pictograma que marcó el desarrollo de la memoria. Más tarde, cerca del año 3800 a.C., lo egipcios desarrollaron los jeroglíficos, un procedimiento más complejo con el que representaban sonidos o palabras completas.

Fue alrededor del año 3500 a.C., que los sumerios escribieron en tablillas cuneiformes las hazañas de Glihamesh, uno de los textos más antiguos del que se tiene noticia en la actualidad (Tejeda, 2011, p. 13; Geld, 1987; Ferreiro, 2002).

Estas aportaciones son algunos de los referentes a la que algunos investigadores han llegado, además, es una de las aristas para argumentar que “La invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación, y no un proceso de codificación” (Ferreiro, 2015, p. 15), la cita da pauta a reafirmar que cada cultura desarrolló su propio sistema de escritura incluidos los mayas, en algunos casos, estos sistemas evolucionaron, también la historia misma de la escritura, permite entonces argumentar que la escritura se generó en un contexto totalmente ajeno a los procesos de enseñanza institucionalizada, “la escritura tiene un origen extraescolar” (Ferreiro, 1982, p. 128). La escritura ha existido siempre, aunque en la actualidad, es común que, “El lenguaje escrito se

utiliza de manera diferente de un país a otro y de una cultura a otra, dependiendo de la cantidad de lectoescritura necesaria y los usos que le den” (Goodman, 2006, p. 39).

Tal vez, hoy día, sea válido decir que el sistema de la escritura “se desarrolla para transmitir mensajes a través de patrones o formas visuales (gráficas) que representan algún tipo de segmento lingüístico (Borzone, 1987, p. 13), sin embargo, esto no lo es todo, ya que el interés educativo va más allá de la simple representación, pues se pretende que una vez logrado la comprensión del sistema de escritura, esta habilidad sea base y que permita al escolar aplicarlo en todo su trayecto de formación académica y si es posible como herramienta para el crecimiento intelectual, lo que requiere de un proceso y disciplina constante.

Se tiene que tomar en cuenta que en las escuelas primarias, es uno de los espacios en donde se inicia, se genera y se consolida este aprendizaje, “el proceso de adquisición de la escritura y la lectura consiste en la elaboración de una serie de hipótesis que le permiten al niño descubrir y apropiarse de las reglas y características del sistema de escritura” (Gómez, 1995, p. 83) para lograr estas series de hipótesis es necesario la interacción del escolar con los medios que le permitan plantear y replantear lo que escribe y como lo hace, por lo que, esto se relaciona con la práctica académica desarrollada desde una postura pedagógica, situación que se genera el primer grado de educación primaria, acompañado por la responsabilidad e interés en los docentes, esto permitirá que los escolares reconozcan las grafías que integran el alfabeto con el cual se conforman las palabras que representan el lenguaje que dominan.

En relación al contexto y al proceso de la escritura, el infante, antes de ingresar a la escuela primaria, muchas veces comprende y sabe lo que hace, pero desconoce el sentido y

significado del trabajo de sus compañeros,⁵⁰ situación que ha generado atención en conocer ese mundo, para relacionarlo a las didácticas, a los estilos de concebir la enseñanza y el aprendizaje desde la práctica docente, el hecho de que la lectura y su escritura forme parte de un proceso comunicativo más amplio va a tener importantes implicaciones en las metodologías de enseñanza y preparación para la lectura, por parte del docente (Borzone, 1987, p. 4).

Como se ha escrito en párrafos anteriores, existen estudiosos con formación en diversos campos o áreas de estudios que tienen como tema y objeto de investigación la escritura y la lectura, debido a ello, circulan desde esas perspectivas una variedad de definiciones sobre los conceptos ya mencionados con bases epistémicas que caracterizan dichos campos de conocimientos; una de las perspectivas desde la psicología en función de las aportaciones de Piaget es lo planteado por Ferreiro (2015) cuando señala que “La escritura puede ser conceptualizada de dos maneras muy diferentes y, según sea el modo en que se le considere, las consecuencias pedagógicas difieren drásticamente” (2015, p. 13), al respecto los planteamientos son los siguientes:

1. “Como una representación del lenguaje” y 2. “como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras” (2015, p. 13).

Aunque pareciera ser fácil, la comprensión de estos planteamientos no lo son, así por ejemplo y desde un criterio personal, el primero referencia al uso de grafías del alfabeto establecido relacionados con los sonidos que conforman la construcción del lenguaje, situación que para los escolares en procesos de esta adquisición requiere de tiempo y de un contexto en el que

⁵⁰ Los niños tienen hipótesis acerca de lo escrito, construyen conceptualizaciones propias en relación con el sistema de escritura y tienen ideas vinculadas al acto de leer y de escribir (Nemirovsky, 199: 25).

interactúe constantemente, así como de situaciones que le permita ir descubriendo ese proceso del sistema lenguaje-escritura y de escritura-lenguaje, lo que viene coincidiendo en el plano de los procesos de la práctica docente.

Siguiendo el planteamiento de Ferreiro, a colación, se considera importante el planteamiento de Vygotski, cuando señala que:

A diferencia de la enseñanza del lenguaje oral, en la cual se integra el niño por sí solo, la enseñanza del lenguaje escrito se basa en un aprendizaje artificial que exige enorme atención y esfuerzo por parte del maestro y del alumno, debido a lo cual se convierte en algo independiente, en algo que se basta así mismo; el lenguaje escrito vivo pasa a un plano posterior (1995, p. 182).

Por otra parte, cabe señalar que los planteamientos de muchas investigadoras,⁵¹ coinciden con lo que señala Lerner “la lengua escrita no es solamente la representación de sonidos mediante grafías, sino fundamentalmente la representación de significados” (2004, p. 18), pero para que los escolares logren su comprensión requiere de un proceso en donde debe verter mucha práctica, así como de la orientación precisa y apoyo didáctico de los docentes, por otro lado, Ferreiro plantea:

La escritura como un código de construcción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas, se pone en primer plano la discriminación perceptiva en las modalidades involucradas (visual y auditiva)”, pero un sistema de representación genera e implica conocer y comprender los

⁵¹ Planteo el termino de investigadoras, ya que, en esta arquitectura de investigación, destacan más las aportaciones del género femenino.

procesos evolutivos por los que el infante suele pasar en aras de consolidar un sistema de escritura unificado (2015, p. 13).

En otros casos, que son muy pocos, cuando en la práctica docente “se concibe el aprendizaje de la lengua escrita como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación” (Ferreiro, 2015, p. 16) conlleva a una serie de procesos académicos desde donde el profesor tiene que guiar el desarrollo de actividades didácticas enfocadas al aprendizaje de este sistema de representación.

Como se ha mencionado, ambas formas o estrategias didácticas de enseñanza se practican y se viven en las aulas escolares, pero se tiene que reconocer que también cuando ingresan al primer grado de educación primaria enfrentan “dificultades conceptuales similares a las de la construcción del sistema y por eso puede decirse, en ambos casos, que el niño reinventa esos sistemas (Ferreiro, 2015, p. 15).⁵²

Actualmente ante este planteamiento de cómo se genera la reinención de los sistemas de escritura, no se debe pasar por alto que los escolares no solo aprenden a partir de que se les somete a un proceso sistemático y gradual, ya que los infantes desde a corta edad, trazan figuras y le dan interpretaciones muy personales, como un antecedente de ello, yace en el planteamiento de Vygotski (1995)

El dibujo es una etapa previa al lenguaje escrito. Por su función psicológica, el dibujo infantil es un lenguaje gráfico peculiar, un relato gráfico sobre algo. Cuando el niño pone de manifiesto en sus dibujos la

⁵² No se trata que los niños vayan a re-inventar las letras ni los números, sino que, para poder utilizar estos elementos como elementos, de un sistema, deben comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción, lo cual plantea el problema epistemológico fundamental.

gran riqueza de su memoria lo hace como el lenguaje, como si estuviera relatado (p. 192).

Cabe señalar que esas imágenes amorfas (desde la mirada de los adultos), pero con significado para los infantes, solo son posible a partir del momento que tiene la capacidad motora de sostener el lápiz, el trazado de dibujos es una herramienta primordial que antecede a la escritura, en este sentido, “el uso de la escritura en cuanto a grafismo aparece desde los primeros garabatos de los pequeños. Más adelante, cuando ya los niños nombran lo que dibujan, el concepto de escritura comienza a tener sentido” (Tejeda, 2011, p. 17; Ferreiro y Teberosky, 1979; Nemirovsky, 1999), en esta sintonía, y a colación Ferreiro (2015), expresa que:

Las primeras escrituras infantiles aparecen, desde el punto de vista figural, como líneas onduladas o quebradas (zig- zag), continuas o fragmentadas, o bien como una serie de elementos discretos repetidos (series de líneas verticales, o de bolitas). La apariencia figural no es garantía de escritura, al menos de conocer las condiciones de producción (p. 18).

Esas primeras formas representativas, también son las primeras manifestaciones e intencionalidad que se genera en cada infante, y según sea el contexto familiar, social y cultural les permitirá ir evolucionando hasta lograr el trazo correcto de grafías, como lo describe Kaufman (2013, pp. 18-22) las cuales nombra como: grafismos primitivos, escrituras unigráficas, escrituras sin control de cantidad, escrituras fijas, escrituras diferenciadas, escrituras silábicas iniciales, escrituras silábicas, escrituras silábico-alfabéticas y escritura alfabéticas; también estas son similares a los planteamientos que presenta

Nemirovsky (1999, pp. 17-19), en lo cual lo plantea como niveles,⁵³ para referirse a las etapas consolidadas: hipótesis silábica, la silábico-alfabético y la alfabética. Pero se tiene que tomar en consideración que “El dominio del lenguaje escrito significa para el niño dominar un sistema de signos simbólicos extremadamente complejo” (1995, p. 183) tal y como lo plantea Vygotski, que además asocia el proceso de aprendizaje con el contexto social y cultural.

Por otra parte, también es necesario tener presente lo señalado por Gómez, cuando dice que “Las posibilidades para comprender las escrituras de los niños están dadas por el tipo de organización que les imprimen y por el significado que le atribuyen a cada una de sus representaciones gráficas” (1995, p. 85) reconocer estos modos de organización significa comprender los procesos psicológicos y lingüísticos involucrados en el aprendizaje de este objeto de conocimiento, es necesario tener presente que al principio como los señala Vygotski “El niño no representa las palabras, sino los objetos y las representaciones de tales objetos, el niño comprende pronto que su dibujo puede representar algo (1995, p. 193).

Asimismo, a través del panorama de la génesis del sistema de escritura, como bien lo describen sus autoras Ferreiro y Teberosvsky (1979), entre otros aspectos, permite al docente a cargo de la enseñanza de la lectura y escritura sumar otras experiencias para mejorar su práctica docente, además de contar con elementos referenciales para comprender el proceso por el cual atraviesan los escolares, teniendo además el conocimiento como bien lo señala Gómez Palacios, “El empleo correcto de la lengua escrita es una labor que compete a todos, y debiera empezar desde el preescolar, continuar en la primaria y desarrollarse durante todo

⁵³ Retoman las primeras manifestaciones de la representación gráfica; a partir de la distinción que hacen los infantes de los dibujos y la escritura, pues las letras no reproducen las formas de los objetos y después de reconocer estas características, entran en una etapa donde relacionan la cantidad y cualidad de los trazos, como elementos para distinguir una palabra de otra hasta llegar al tercer nivel como la autora lo plantea en donde los niños comienzan a establecer relación entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura, elementos que considera para establecer posteriormente las hipótesis señaladas (Nemirovsky, 1999: 17-19).

el proceso de la educación formal” (1995, p. 13), además, plantea que la capacidad para expresarse por escrito es “el resultado del conocimiento del código y del uso de las estrategias de comunicación” (Gómez, 1995, p. 13), para ello es necesario que a los niños y a las niñas se les involucre desde temprana edad con los ambientes de escritura.

Independientemente del material didáctico que el docente proporcione, estará brindando a sus alumnos la posibilidad de conectarse en mayor o menor medida con el sistema de escritura y/o con el lenguaje escrito. En el salón de clases, cuando lo hace explorar el texto escrito de una adivinanza, de una canción o de un cuento conocido, el niño se vincula con el lenguaje escrito.

Los niños, algunas veces en sus primeros intentos, anticipan el texto o palabras que están acompañadas por imágenes o incluidos en algunos objetos como, por ejemplo, las etiquetas de los envases o de las envolturas de ciertos alimentos; al comienzo, tiene más peso la imagen y no consideran las características de la escritura para anticipar qué podrá decir. Más adelante, comienzan a conocer algunas letras que les pueden servir de indicadores para confirmar o descartar su anticipación y también toman en cuenta la longitud de las escrituras con el mismo fin (Kaufman, 2013, p. 27).

El sistema de escritura, es por lo tanto la representación de estructuras y significados de la lengua.

El lenguaje escrito está formado por un sistema de signos que identifican convencionalmente los sonidos y las palabras del lenguaje oral que son, a

su vez, signos de objetos y relaciones reales. Es evidente que el dominio de este sistema complejo de signos no puede realizarse por una vía exclusivamente mecánica, desde afuera, por medio de una simple pronunciación, de un aprendizaje artificial. Para nosotros es evidente, que el dominio del lenguaje escrito, por mucho que en el momento decisivo no se determinaba desde afuera por la enseñanza escolar, es, en realidad, el resultado de un largo desarrollo de las funciones superiores del comportamiento infantil (Vygotski, 1995, p. 183).

Y por lo tanto esto permite transmitir información, tiene una función comunicativa y social, la importancia es pauta por la cultura instituida, como lo plantea Maria do Socorro Pimentel da Silva “es necesario e indispensable que el proceso de alfabetización esté en función del contexto escolar, de los saberes previos que posee, de la vida cotidiana de su comunidad” (comunicado personal, 2018). Lo que Pimentel argumenta es que el contexto es el ambiente real y objetivo que el docente debe tener en cuenta como tema y contenido para la enseñanza de la lectura y su escritura.

Situación que permitirá tomar en consideración la realidad del escolar en función a su contexto inmediato, lo percibido, lo vivido y lo que ocurre en su localidad, estas circunstancias conllevan a que “exigen un mayor acceso al conocimiento gramatical, porque la escritura representa algún tipo de unidad lingüística cuyo conocimiento explícito no es requerido por las actividades lingüísticas primarias (Borzone, 1987, p. 7).

Es necesario comprender que la enseñanza de la lengua escrita se basa en “un aprendizaje artificial que exige enorme atención y esfuerzo por parte del maestro, así como del alumno hasta que su conocimiento y su uso se convierten para él en algo propio e independiente”

(Braslavsky, 2003, p. 50). Lograr que el lenguaje escrito sea un medio para comunicarse, tal y como se plantea en el programa de estudios de la Secretaría de Educación Pública en México.

Expresar sentimientos y necesidades, implica el desarrollo de nuevas prácticas docentes, que den sustento a una concepción de la lectura y la escritura que las convierta en un medio de expresión y en una herramienta para seguir aprendiendo, a través del desarrollo y el trabajo integrado de las cuatro habilidades básicas del lenguaje: leer, escribir, hablar y escuchar (SEP, 2011, p. 41).

Por lo que, para tal objetivo se hace necesario tener presente qué debe escribir el escolar y en función de qué, para qué, en la medida que se tenga claridad tanto para el docente como para el escolar, habrá una sintonía e interés en el aprendizaje y sobre todo el uso de estas habilidades académicamente.

La enseñanza de la lectura y de la escritura como lo señala Goodman (2006), genera e implica contar con saberes, así como de conocimientos teóricos y didácticos acerca de lo que es leer y escribir, pero sobre todo cómo aprenden los escolares, además.

Un enfoque para la enseñanza debe ser congruente con el conocimiento científico existente sobre la lectoescritura y apoyarse al mismo tiempo en el conocimiento sobre el desarrollo del lenguaje, teorías sobre el aprendizaje y por supuesto en una comprensión y conocimiento acerca de la lectura y escritura (Goodman, 2006, p. 194).

El planteamiento de Goodman, es una premisa que los docentes al menos en México, a cargo de los primeros grados escolares, que es donde se inicia el proceso de aprendizaje y de la

enseñanza de la lectura y su escritura deben tener muy presente en sus prácticas académicas, así como también en las escuelas normales deben de procurar abordar el acercamiento a los diversos planteamientos teóricos para que los estudiantes adquieran esas herramientas.

3.3. Leer en el primer grado: dilemas

Existen diversas formas para referirse y describir el significado de la palabra leer, en la actualidad, en el campo educativo, se puede dar por hecho que muchos docentes poseen un referente del significado, ligeramente se puede comprender que se trata de una acción o de un acto del hombre en un objeto; de acuerdo a la gramática de la lengua española, es un verbo en tiempo infinitivo, la manera de argumentar y de comprender el verbo dependerá del sujeto, de su contexto y formación escolar.

Cassany, Luna y Sanz, expresan que leer “es una actividad social, dinámica, que varía en cada lugar y época” (2008, p. 9), estos autores permiten tener un acercamiento sobre las fases evolutivas, los imaginarios y formas sociales del hombre ante la lectura.

Aprendemos a leer cuando accedemos a un escrito particular, en un contexto real, cuando nos damos cuenta de cómo lo usan los que ya conocen, no basta con descodificar letras, inferir implícitos o formular hipótesis: tenemos que aprender la manera particular de usar aquel tipo de escrito en aquel contexto y tenemos que integrarlo en nuestras formas corrientes de usar el lenguaje (Cassany, Luna y Sanz, 2008, p. 10).

Pero el logro de este aprendizaje y su vinculación con la realidad implica en cada individuo todo un proceso de adquisición y desarrollo de habilidades de acuerdo a estilos de aprendizajes, en conjunción con el contexto, el contacto con ambientes alfabetizadores y sobre todo, en los primeros grados escolares cuando se está en el proceso del aprendizaje es necesario que el profesor sea un orientador del texto que se analiza, del texto que se lee, del texto con el cual se va a interactuar; cabe decir que, el conjunto de este proceso de aprendizaje, conforman etapas conceptuales de la lectura como lo señalan algunos investigadores (Cassany, 2009; Ferreiro, 2015; Gómez, 1995; entre otros), la escuela es una de las instituciones educativas en donde se puede generar el desarrollo de esta habilidad, en el caso de los niños y de las niñas que viven en las localidades rurales puede que sea el único espacio educativo en donde y con el apoyo de los profesores logren como objetivo académico la posibilidad que demanda su contexto social en un tiempo y espacio determinado.

Como se ha mencionado, leer y comprender lo escrito depende del sujeto y de las habilidades cognitivas desarrolladas, depende de la práctica del individuo, de su contacto con el contexto y del tipo de texto, en este tenor, para Tejeda, “Leer es un proceso cognitivo complejo que involucra el pensamiento, la memoria y los conocimientos previos del lector, entre otras funciones; leer es interpretar, buscar significados” (2011, p. 13), la idea es iniciar un diálogo con el autor del texto, la obligación es comprender el mensaje a través de las grafías y su estructuración y sentido, pero para llegar a este nivel se requiere de un proceso, de una práctica, misma que implican orientaciones didácticas y estrategias específicas, que permiten el desarrollo de las habilidades cognitivas en las personas; el niño aprende a leer y a

comprender a partir de las cosas que existen en su contexto inmediato, en su contexto social,⁵⁴ el cultural y el geográfico, las experiencias vividas serán elementales.

Las experiencias de los pequeños se incorporan más allá del aprendizaje de la lectura y de la escritura como tales, ven a los adultos leer el diario, cartas, prospectos, usar guías, anotar llamadas telefónicas, escribir listas de compras, más que aprender la lectura y la escritura como una habilidad abstracta, la aprenden en sus aspectos funcionales (Braslavsky, 2003, p. 100).

Como lo señala la autora, en algunos casos las prácticas o hábitos de lecturas y escrituras de las personas adultas en la vida cotidiana es un factor que puede favorecer la realidad del niño o de la niña, las circunstancias planteadas, generan que los infantes muestren interés por imitar lo que hacen los adultos; en el acto de leer confluyen diversos aspectos, tanto del pensamiento como emocionales y sociales, situación que lo hacen muy complejo; sin embargo, “cuando alrededor de la lectura se crea un ambiente de confianza y se lee cotidianamente, se incita a ese hábito” (Tejeda, 2011, p. 15), los usos de la lectura así como el de la escritura, va más allá de la escuela, por lo que leer y escribir no son fines en sí mismos: leer y escribir, en cierto sentido, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales: se lee el periódico para informarse, se lee una receta de cocina para elaborar una comida, se escribe un recado para dejar un aviso a alguien, se lee un resumen clínico para saber la enfermedad del paciente o una receta médica para saber el medicamento (pastilla) que se

⁵⁴ La vivencia por la que atraviesan los infantes es muy bien conocido, cuando a partir de los objetos que existen en su alrededor o ambiente, empiezan a relacionar imagen texto para leer, así leen coca cola, sabritas, etcétera, “Los niños anticipan el significado de textos o palabras que están acompañadas por imágenes o incluidos en algunos objetos como, por ejemplo, envases. Al comienzo, tiene más peso la imagen y no consideran las características de la escritura para anticipar qué podrá decir. Mas adelante, comienza a conocer algunas letras que le pueden servir de indicadores para confirmar o descartar su anticipación y también toma en cuenta la longitud de las escrituras con el mismo fin” (Kaufman, 2013: 27)

debe tomar y el lapso de tiempo, se escribe un documento para ejercer un derecho ciudadano, se escribe una lista para saber las cosas que se deben comprar en el mercado, en los restaurantes los meseros escriben el menú que ordena el comensal, etc. pero qué pasa en las localidades rurales en donde por lo regular el seno familiar que rodea al escolar carece de ese hábito por diversas razones, ¿Qué pasa cuando al interior de la familia las prácticas sociales del lenguaje se generan en función de la lengua materna y los pocos anuncios publicitarios que existen en las calles y en las tiendas se presentan en el idioma español?, si bien como se sabe, que los niños por naturaleza son inquietos y elaboran sus propias ideas porque tratan de comprender el contexto que les rodea tanto de la naturaleza como de los ambientes y situaciones comunitarias, ante este hecho ¿Qué ocurre en el proceso cognitivo de aprendizaje de lectura en los niños y niñas mayas?.

Por otro lado, en México, los enfoques que presentan los planes y programas de estudios, presentan más de una propuesta. Así por ejemplo el Plan y programa de estudios de primer grado de educación primaria dice:

Desde el inicio de la primaria es importante emplear estrategias de lectura que aseguren que los alumnos sean capaces de localizar información puntual en cualquier texto y hacer deducciones e inferencias que les permitan una mejor comprensión de lo leído. Lograr que los alumnos puedan ir más allá de la comprensión literal de lo que leen es uno de los objetivos centrales en la primaria y la secundaria. Se pretende que progresivamente realicen un mejor análisis de los textos que leen y asuman una postura frente a ellos, lo cual requiere un trabajo sostenido a lo largo de toda la Educación Básica (SEP, 2011, 35).

Lograr este discurso implica una ardua tarea y compromiso, el docente de los primeros grados debe diseñar actividades permanentes que le permitan modelar, orientar, revisar y adecuar los procesos de escritura y lectura de sus alumnos, propiciando la adquisición de la lengua escrita a través de la lectura y la escritura de textos. Se tiene que tener en cuenta que “No se puede comprender la lectura sin prestar atención a las letras y palabras” (Goodman, 19, p. 2006).

Respecto al proceso del desarrollo y adquisición de la lectura, algunos investigadores sobre el tema coinciden en que:

En educación infantil es necesario hacer un esfuerzo en programación para diseñar actividades en que los alumnos/as manipulen el lenguaje oral antes de acceder a la enseñanza formal de la lectura. Esto es así porque el oyente/hablante no necesita tomar conciencia de la estructura segmentada del habla; sin embargo, el lector/a-escritor/a sí necesita concebir el habla como una cadena de segmentos que están con nuestro sistema de escritura alfabética (Calero, 1997, p. 31).

Son muchos los estudiosos involucrados en el tema de la lectura y su importancia en el contexto social, sus ventajas, sus modalidades, sus estrategias, en cierto sentido se puede argumentar que esta forma parte de supuestos desde la mirada de expertos, sin embargo en el contexto escolar de educación básica, lo más fácil es argumentar esto y la función que tiene la escuela, pero pocos de estos estudiosos, son los que se enfrentan a la ardua labor de su enseñanza y promoción de la lectura, para llegar a lo que muchos teóricos exponen. “La lectura es un proceso de construir desde lo impreso” (Goodman, 2006, p. 19), o “Leer para conocer otro mundo posible y pensar sobre el propio desde una perspectiva” (Lerner 2003,

p. 29), como adultos, pensamos que los niños deben de leer y qué cosas deben de leer, esto sugerido desde un programa de estudio, por otra parte, y, en relación a contextos lingüísticos, pocas personas se ponen en el papel de aquellos niños bilingües que sin tener otro medio o recurso didácticos (libros en su lengua materna), tienen que leer textos en su segundo idioma, entonces, ¿Qué función desempeña la escuela primaria en el contexto del aprendizaje de la lectura?

El lector, al enfrentar un texto escrito, debe interactuar con el autor, con la finalidad de comprender lo que realmente trata de comunicar el autor, para ello, puede ser común que “despliega una serie de estrategias: anticipa, verifica sus anticipaciones, coordina datos, jerarquiza la información, elabora inferencias etcétera” (Kaufman, 2013, p. 83), la lectura sería entonces la “construcción de sentido de un texto, y la escritura como la producción de un texto” (Kaufman, 2013, p. 16), como lo señala la autora, en el aprendizaje de la lectura entran en juego una diversidad de habilidades que deben ser aprendidas de manera gradual y sistemática, teniendo en cuenta que es necesario la disciplina para fomentar el hábito.

En función del proceso de la adquisición y desarrollo de la habilidad para leer, Cassany (2009) plantea dos enfoques como son: la perspectiva sociocultural y la psicolingüística.

Desde la perspectiva sociocultural, señala que “leer es una actividad situada, enraizada en un contexto cultural, que está interrelacionada con otros códigos (habla, íconos), que se rige por relaciones de poder y que sirve para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad” (Pp-17-18). Siguiendo la sintonía, también argumenta que:

La lectura deja de ser una técnica individual y se considera una práctica social, vinculada a unas instituciones y modelada por unos valores y un orden preestablecido. Al leer, el aprendiz comprende un significado, adopta

un rol, construye una imagen y participa en una determinada organización de la comunidad. Se requiere mucho más que el conocimiento lingüístico de los signos o unos procesos cognitivos (Cassany, 2009, p. 20).

En este sentido y desde la práctica educativa en la educación básica, los escolares después que aprenden a leer en colectivo (porque en el aula escolar el profesor por lo regular implementa en su didáctica actividades grupales de enseñanza) cada escolar aprende de manera individual de acuerdo a las lecciones de su vida cotidiana, sus experiencias y entorno familiar, estas actividades nombradas por algunos investigadores como literacidad, sin embargo, en las aulas escolares se vuelve a la práctica social cuando se establecen textos específicos con los cuales se tienen que interactuar, es decir, un mismo texto es leído desde diferentes ópticas para llegar a un acercamiento de lo que plantea el autor del texto.

Cabe señalar que en las escuelas primarias la lectura no deja de ser una técnica individual pues cada alumno tiene que leer para sí mismo, interactuar con el autor o los autores, comprender y en circunstancias específicas memorizar fechas, datos que le permitan en su momento dar respuestas a los cuestionarios o pruebas escritas asignadas.

Por otra parte, y siguiendo lo expuesto por Cassany, la propuesta psicolingüística asume que leer:

Consiste en procesar *técnicamente* las letras. El objetivo es aprender el código escrito y su correspondencia con el habla; interesa menos la comprensión o la implicación social del texto. Se leen textos, -- fabricados—especialmente para la escuela, con una variedad estándar correcta y cultura, a menudo alejada del habla corriente, además de las

manifestaciones canónicas de la literatura del idioma correspondiente

(2009, p. 20).

Leer debe asociarse a la finalidad de ampliar el vocabulario y familiarizarse con las funciones sintácticas y gramaticales del lenguaje, no obstante, en la mayoría de los casos se concibe como una actividad individual, pocos son los maestros que tienen una clara comprensión de su función en el proceso del aprendizaje y enseñanza de la lectura; generando ambientes en donde la técnica descodificadora o el proceso mental, es igual para todos, los textos transmiten un mismo contenido, entonces en las escuelas primarias el aprendizaje de la lectura es gradual lo que requiere de conocimientos y prácticas académicas por parte del docente orientadas mediante actividades didácticas pertinentes y creativas de tal manera que despierten interés y motivación en los niños de acuerdo al grado escolar.

Los niños cuando ingresan a la escuela primaria, en la mayoría de los casos poseen ideas sobre qué es leer, algunos debido al contexto familiar han tenido la experiencia de ver algún integrante de su familia interactuar con algún texto, “leer”, en el celular, leer las noticias, leer un libro, etc., a otros más, sus padres les leen una historieta o cuento por las noches antes de dormir, pero en las localidades rurales indígenas se puede decir que los infantes no corren con la misma suerte.

Así, ante el panorama descrito, la escuela funcionará como un medio y recurso para que los niños y las niñas tengan el primer acercamiento al aprendizaje de la lectura, aunque en esta etapa lo es de manera más sistemática y gradual, en donde serán determinantes las estrategias didácticas implementadas por el profesor.

3.4. La voz de los derechos de los infantes en el marco normativo del reconocimiento de los pueblos originarios en México

Para comprender los procesos y situación política de las prácticas sociales de las lenguas en el estado mexicano⁵⁵ se reconoce que estos derechos lingüísticos, han sido posibles a las propuestas debatidas en los convenios y tratados internacionales sustentados por organizaciones civiles y autoridades representativas de países, los que, a su vez, han sido portavoz de las demandas los pueblos indígenas y tribales. En este tenor, uno de los primeros postulados se puede hallar en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, en este documento en su artículo segundo establece que “todo el mundo tiene todos los derechos y todas las libertades, sin distinción de raza, color, sexo, **lengua**, religión, opinión política u otra, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (Declaración universal de derechos lingüísticos), sucesivamente en el plano de los derechos lingüísticos se fueron especificando acuerdos de carácter internacional, como lo argumenta Robles y Pérez:

Otro de los instrumentos internacionales vinculantes y no vinculantes firmados por México que protegen el derecho a la educación de los pueblos indígenas y minorías étnicas o lingüísticas están el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016, p. 8).

⁵⁵ En México se hablan 364 variantes lingüísticas, agrupadas en 68 agrupaciones lingüísticas y 11 familias lingüísticas, de acuerdo con el *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales* (INALI, 2008), esto lo hace uno de los países con mayor diversidad lingüística del continente, un patrimonio cultural que todos debemos cuidar y fomentar (Embriz, Arulfo y Óscar Zamora, 2000:11).

Cabe señalar que en parte, ha sido en función y en apego a los acuerdos de los convenios constituidos para que el estado mexicano asumiera responsabilidad y postura en la modificación de su Constitución Política, en este sentido, se reconoce entonces que, México es un país pluricultural, sus habitantes deben estar seguros y plenos de ejercer sus derechos culturales y lingüístico, en cualquier contexto y ante cualquier situación; es obligación del gobierno como autoridad máxima y sus estancias correspondientes, hacer cumplir los artículos emanados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, sus ciudadanos por lo tanto, en todos los planos y circunstancias deben, ejercer a conciencia sus derechos, pero sin olvidar cumplir con las obligaciones; en relación a la composición sociocultural, el **Artículo 2o.** señala “La Nación Mexicana es única e indivisible”, en el sentido social establece que hay una gran riqueza en el país debido a:

Su composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual ...El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2017, p. 2).

La presencia de habitantes indígenas en la geografía del país, ha generado que, en el reconocimiento de la Carta Magna, ésta delega a su vez el reconocimiento a la Constitución

Política de cada una de las entidades federativas, planteamiento que es necesario ya que esto da mayor solidez y respaldo a los ciudadanos indígenas de cada región.

Siguiendo la secuencia de acercamiento al artículo 2º Constitucional, el inciso A señala, “Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía”..., son varios los apartados a los que da desenlace, pero, en lo particular llama la atención lo señalado en el fragmento, IV “Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, p.3), sin embargo, en la actualidad considero que aún se está en muy lejos de este planteamiento, al menos para los escolares indígenas adscritos en las escuelas primarias generales de Quintana Roo, ya que si bien, se atiende una demanda educativa esta no cubre con las demandas sobre los derechos culturales pues por lo regular, los docentes de las escuelas primarias simplemente acatan un programa establecido por la misma autoridad educativa y que obedece a un programa nacional.

Siguiendo el mismo tenor de los derechos constituidos, el apartado IV, “preservar y enriquecer sus lenguas”, (por lo común y regular, en una gran parte de la práctica) ha sido una frase a la que recurren las autoridades para los actos y discursos políticos, ya que en los contextos sociales y de la vida cotidiana de los diferentes grupos étnicos, es un hecho que se ha promovido poco, en cambio la tendencia en muchas localidades con población indígena, es el desplazamiento e incluso la extinción⁵⁶ de varias lenguas maternas tal y como lo reconoce Robles y Pérez (2016, p. 15).

⁵⁶ Cuando planteo la frase “riesgo de desaparición de una lengua” connoto, a las que cuentan con un número reducido de hablantes, a las que por diversas razones se han tenido que dispersar por la geografía del país, aquellas en donde solo los adultos la hablan y existen resistencia en la trasmisión a las nuevas generaciones, la falta de espacios para ser usada en los medios de comunicación como la radio y la televisión, así como en la disminución del uso de estas lenguas en los ámbitos comunitario y familiar. “Sin embargo, los anteriores no

Las instituciones educativas, que son los espacios en donde se debieran de promover las acciones de --preservar y enriquecer sus lenguas-- existe un desfase o desarticulación, pues en algunos lugares, como es el caso del estado de Quintana Roo, por lo regular, en las prácticas académicas son pocos los profesores que se ven interesados en generar prácticas comunicativas en la lengua materna de sus alumnos, pese a que en algunas escuelas, un gran porcentaje de los escolares presentan habilidades lingüísticas de dos idiomas como lo son la lengua materna y el español (Pellicer, 1998; Hamel, 1995; Paolín, 1974).

En lo referente de cómo ha evolucionado el tema de la atención a la diversidad lingüística, de manera general, cabe señalar que las políticas educativas en México, a partir de la creación de la SEP (1921) a cargo de José Vasconcelos se promovió el proyecto de las escuelas rurales, también se generaron implícitamente las políticas de castellanización, tal y como se hace explícito:

El primer consejo que yo quiero darte es que con estos niños no hagas otra cosa antes de enseñarles hablar el castellano... hasta ahora querido maestro rural, te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de las razas indígenas al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzaba tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano, a fin de que pudiera comunicarse y entenderse con nosotros los que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo (Ramírez, 1968, p. 30).

son los únicos factores que determinan la vitalidad de un idioma; existen otros que pueden ser más o menos determinantes dependiendo de la situación particular de cada uno de los pueblos indígenas de que se trate menos que influyen en el grado de riesgo de desaparición paulatino o acelerado son las actitudes negativas de los miembros de las comunidades y pueblos indígenas hacia su propia lengua, la reducción de los ámbitos de uso, la decisión errónea de los hablantes a no usar su lengua en nuevos ámbitos y medios, las actitudes y políticas lingüísticas de los gobiernos e instituciones, incluyendo el estatus y uso oficial, la escasa o nula existencia de materiales, la cantidad y calidad de los materiales escritos en general y para la educación, el reducido número de hablantes, la proporción de hablantes con base en el número total de habitantes de una población, entre otros”.

El mensaje externado por Rafael Ramírez, sin duda alguna, quedó resguardado celosamente en la conciencia de los profesores formadores de docentes adscritos a las escuelas normales, quienes lo compartían con los estudiantes durante la formación docente, éstos al incorporarse al sistema educativo eran portadores del programa de castellanización, acción que prevaleció oficialmente por varias décadas, (Aguirre, 1973; Paolin, 1974), protagonizando de esa manera y oficialmente la discriminación hacia población indígena, la segregación a sus derechos, lo que generó en algunos casos motivos de rechazo a la identidad indígena con ello a la negación del uso de la lengua materna en las prácticas sociales comunicativas en las mismas sociedades indígenas en México, a tal grado que:

Existen pueblos indígenas que al parecer ya han aceptado que su lengua va a desaparecer y con ello piensan que parte de su cultura se dispersará y que únicamente podrán comunicarse en castellano. Sin embargo, otros desean revertir esta tendencia de desaparición de sus lenguas y luchan por preservarlas y fortalecerlas de muy diferentes maneras. Muchos pueblos no saben cómo, pero ensayan distintas maneras de hacerlo (Roble y Pérez, 2016, p. 15).

Son diversos los factores que inciden para que una lengua se exponga en la vía del olvido, y, con ello, la extinción de conocimientos sobre temas específicos de un lugar-espacio,⁵⁷ las consecuencias son graves, como bien lo señala Hamel:

⁵⁷ La desaparición de una lengua es una pérdida irreparable para la humanidad, pues se pierden diferentes maneras de pensar, la cultura que expresa una lengua, la identidad y también la diversidad del mundo. La diversidad lingüística es esencial en el patrimonio de la humanidad. Cada lengua encarna la sabiduría cultural única de un pueblo. Por consiguiente, la pérdida de cualquier lengua es una pérdida para toda la humanidad. (Embriz, Osorio A. y Óscar Zamora Alarcón, 2012: 15).

La desaparición de una lengua afecta en primer lugar y en múltiples maneras a quienes la han hablado como lengua materna. Pero concierne también al conocimiento humano en su conjunto. Ya que la desaparición de cada una de las lenguas del mundo es considerada como pérdida irreparable de un conocimiento cultural cosmogónico, histórico y único no traducible en su totalidad en otras lenguas (Hamel, 2013, p. 33).

Lo señalado por Hamel es una de las muchas realidades que se viven en diferentes lugares y contextos socioculturales indígenas, los documentos jurídicos promovidos desde hace años, no se han hecho valer conforme derecho de las personas indígenas, las autoridades políticas ha inclinado poco su interés, en promover prácticas sociales en favor de las lenguas maternas, así por ejemplo, la escuela que es un espacio educativo y que por ley también es un derecho, debiera ser el espacio idóneo para promover los derechos lingüísticos de los niños y de las niñas indígenas, sin embargo, ha sido el aliado principal que ha contribuido a un cambio de actitud en la identidad de las personas, pues ésta ha funcionado más en promover valores y actitudes de corte político para crear una identidad nacional, haciendo a un lado la identidad regional y local, la escuela por muchos años se encargó de estigmatizar a la población indígena, no obstante, pese a este fuerte sentido de encasillamiento, aun en muchas regiones de México existe una fuerte identidad indígena.

Otras de las instituciones de gobierno como lo es el INALI, ha involucrado programas para la revitalización y uso de las lenguas materna, en la mayoría de los casos, desde contextos externos a las instituciones educativas procurando dar cumplimiento al artículo 2º Constitucional, en su inciso **B**, fracción **II**, en donde señala:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la 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 (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

En los hechos, se puede comprobar que a pesar de lo estipulado como se menciona en el párrafo arriba citado, falta mucho por hacer, pues por ahora, la educación bilingüe e intercultural solo está enfocada a cierto porcentaje de la población indígena, en el sentido de que en el país existe un reducido número de escuelas primarias interculturales bilingües, 10 102, en comparación al número de escuelas generales que son 77 547 (Robles, y Pérez, 2016, p. 12; INEGI, 2016) situación que ha generado que un gran porcentaje de localidades con presencia de población indígenas no cuente con el servicio educativo correspondiente a las demandas lingüísticas y en apego a la Constitución Mexicana, sino que estén a cargo de las escuelas primarias generales.⁵⁸

⁵⁸ Las escuelas primarias están inscritas en un sistema de la secretaria de educación que las clasifica y divide de acuerdo a diversos factores y elementos, en este sentido, existen dos tipos, las escuelas primarias generales y las escuelas primarias interculturales, aunque administrativamente se rigen bajo los mismo criterios que regula la SEP, la diferencia radica en que las escuelas primarias interculturales bilingües son atendidas por un departamento (que a su vez es coordinado por educación primaria), en la actualidad el personal docente de nuevo ingreso a este nivel, debe portar el perfil en donde uno de los requisitos es hablar la lengua materna de la región, un factor que se involucra en este tipo de escuelas son los apoyos lingüísticos, pedagógicos y programas que se generan en el mismo departamento de educación indígena en apego a los derechos de los niños y niñas indígenas, el artículo 2º Constitucional y las normas derivadas de organizaciones internacional.

Cabe señalar que en esos centros escolares los profesores adscritos,⁵⁹ aunque no en su totalidad, por lo regular, no toman en cuenta la lengua materna de los escolares como medio para la enseñanza y como objeto de estudio, ya que en primer término el plan y programa de estudios, hasta antes de la RIEB 2011, no contemplaba la atención a la demanda lingüística de los escolares como parte de sus contenidos académicos, por otro lado, la formación normalista de los docentes, estaba enfocada a crear las condiciones para que los escolares indígenas aprendieran español como un medio para lograr su incorporación a las sociedades hispano-hablantes.

Las escuelas primarias generales ubicadas en las localidades con población maya, movilizan poco la atención de los derechos lingüísticos de las niñas y de los niños, la función para favorecer los aprendizajes de contenidos escolares de los programas de estudios ha estado en apego más a la voz de la política educativa, explícitamente exigido en los programas curriculares, situación que incurre en silenciar la voz maya de los escolares, así también se ha manifestado en las acciones de la SEP, al imponer como parte del programa para los estímulos docentes un examen estandarizado a los escolares, cuando esta institución debería haber sido la que regulara el ejercicio de los derechos de los niños y de las niñas indígenas.

Otro de los documentos que reconocen la demanda y atención a las lenguas indígenas en México es la Ley General de Educación, en el artículo 7 fracción 4, describe que uno de los fines de la educación es la promoción de la pluralidad lingüística del país, y reconoce el derecho de los hablantes de lengua indígena (HLI) a la educación en su propia lengua y en español (LGE, 20 de abril de 2015).

⁵⁹ Como se describe en el capítulo siguiente, existen profesores que hacen uso de la lengua materna de sus escolares como parte de la didáctica para favorecer el aprendizaje de los contenidos y con ello el logro de los aprendizajes esperados de su programa de estudios.

3.5. La voz de los derechos lingüísticos en los procesos del aprendizaje y de la enseñanza de la lectura y la escritura

En el proceso sistemático del aprendizaje de la lectura y de la escritura, es necesario que el escolar requiera hacer uso de su habilidad y experiencia lingüística, la que sin duda alguna, a esta corta edad, ya ha sido levemente moldeada por factores o condiciones exógenas y endógenas ligadas tanto al desarrollo socio-emocional del entorno familiar, así como a su interacción con el contexto comunitario y al desarrollo de sus capacidades cognitivas, entre otros, experiencias que le van a permitir expresar o reconocer intenciones y significados propios de cada momento y de cada toponimia utilizada en su lengua, lo que funciona a su vez, como un acercamiento a los secretos y saberes de la cultura propia, por lo cual, el proceso del aprendizaje implica un compromiso guiado cuidadosamente por la enseñanza de los docentes, situación que se convierte en un desafío, para ambos, teniendo en algunos casos, la presión social de las familias hacia el docente.

El uso de la lengua materna es un derecho lingüístico, así como también lo es, el recibir una educación en función de ella, la legalidad de esta demanda está reconocida universalmente, por organizaciones internacionales como se ha mencionado en el apartado anterior, pero en México, además, su legalidad jurídica se reconoce en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, lo establecido en el artículo 2º, sobre el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, también se proyecta en un contexto más local, la Constitución Política de cada entidad federativa, esta a su vez, se presenta en las normatividades existentes en cada H. ayuntamiento, que representa a los municipios de las entidades federativas de México. Amén de los artículos citados, también existe el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), entidad generada a partir de un estatuto mexicano publicado en el Diario Oficial de

la Federación el 13 de marzo de 2003, este organismo, se supone que es la instancia que debe velar para que las disposiciones normativas en materia de derechos lingüísticos se promuevan, en todos los contextos también implica que los programas educativos no sean exclusivos y directos hacia las escuelas interculturales, ya que existen poblaciones indígenas que son atendidas por escuelas generales en donde el sistema y estigma de los docentes, tienen poco conocimiento sobre la materia de los derechos lingüísticos.

Como se ha mencionado, y pese a todo los documentos jurídicos, en el plano de los hechos, esta institución encargada de velar por los derechos lingüísticos, poco ha gestionado para favorecer a los escolares indígenas adscritos en las escuelas primarias generales, los procesos de la enseñanza deben partir de su lengua materna, en el caso de la enseñanza de la lectura así como de la escritura, que es el primer acercamiento de los escolares a un proceso de aprendizaje que será la base para su trayectoria académica, es necesario que ésta se promueva en función de los saberes culturales comunitarios, como lo es la lengua materna.

En el año 2003, se constituyó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, también es uno de los documentos que retoma el marco curricular del programa de estudios de la educación básica de la SEP, para referirse a la atención lingüística de los niños y de las niñas indígenas, en este sentido, señala que la ley consagra por primera vez en la historia de México varias normas elementales que garantizan el ejercicio de los derechos lingüísticos.

La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas establece que las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional, además que la pluralidad de lenguas indígenas es una de las principales expresiones de la composición pluricultural de la Nación Mexicana. Asimismo, reconoce que las lenguas indígenas y el

español son lenguas nacionales por su origen histórico, y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto en que se hablen y que los tres órdenes de gobierno — Federación, entidades federativas y municipios— en los ámbitos de sus respectivas competencias, reconocerá, protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales.

Los niños y niñas mayas adscritos a escuelas primarias generales, desde la creación de estas escuelas en sus localidades, por generaciones, viven en una violación de sus derechos, históricamente, los programas educativos de las reformas educativas y las políticas gubernamentales, como es bien conocido, han tenido como meta prioritaria en estas localidades, la castellanización total, situación que empezó a disminuir como consecuencia del levantamiento armado del *Ejército Zapatista* de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, pues las autoridades políticas se vieron obligadas a atender en varios aspectos los derechos de los indígenas, en este sentido y en el contexto de la educación, surgen programas que proyectaron cobertura de atención lingüística de los niños y niñas, más esta no ha logrado regularizar de manera oficial en las escuelas primarias generales ubicadas en localidades indígenas como lo es el caso de Quintana Roo.

A manera de cierre

En los procesos de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura, el abanico de investigadores de diferentes disciplinas es amplio, todos interesados por obtener un mayor acercamiento y por lo tanto comprender lo que está ocurriendo, en los aspectos tanto exógeno como endógeno en el escolar y su aprendizaje, de las producciones diversas a la fecha, pocos vierten sus investigaciones para conocer situaciones de escolares indígenas adscritos en las escuelas primarias generales.

En el sentido teórico y de manera general, se reconoce que las aportaciones de Piaget enmarcan la importancia de las etapas del niño y su desarrollo psico-biológico, planteamiento que da sustento al paradigma constructivista, en contraparte a ello, los estudiosos basados en las aportaciones de Vygotski coinciden que la escuela representa un escenario social y cultural, el cual debe estar organizado en todas sus dimensiones para facilitar las finalidades que se tienen como parte de un programa educativo, proponen que los conocimientos se adquieren mejor en sociedad, que un niño mejora su nivel de conocimientos si se pone a trabajar con un niño que está a un paso del primero (zona de desarrollo próximo), sin olvidar la influencia sociocultural y socioafectiva.

Estudios recientes realizados desde el campo de la sociolingüística: Enrique Hamel (2013, 2003, 1995) en México, Maria do Socorro Pimentel da Silva (2017, 2016) en Brasil, así como desde el campo de la antropología: Jorge Garché (2016, 2010) en Perú, por mencionar solo algunos, contribuyen a una mayor aproximación para comprender temas educativos en contextos indígenas y desde escuelas indígenas.

Por otro lado, en México, en las últimas décadas del siglo XX, el acercamiento a los procesos de la lectura y escritura se generó a partir de los primeros trabajos realizados en conjunto por Margarita Gómez y Emilia Ferreiro, SEP-OEA, (1982), sus aportaciones en su momento fueron una alternativa pedagógica recurrente para y en la formación de los docentes, posterior a esas aportaciones Ferreiro ha consolidado una fuerte línea de investigación en el sistema de escritura como objeto de estudio y el proceso de aprendizaje en el niño.

En el constructo de la presente investigación se planteó una *mistura* de teorías sin otorgar menos importancia en alguna de ella, se llega a la conclusión que estas son complementarias para tener una mejor comprensión en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura, en donde, además, un factor determinante pero no en su forma existencial, es el medio o contexto social, cultural y geográfico al cual denomino como espacio eco-cultural.

En este mismo tenor de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura muchos son los estudiosos preocupados por socializar radiografías, señalando situaciones o carencias en los escolares mexicanos respecto a los estándares internacionales, Lerner (2004, p. 89) “Las prácticas de lectura y de escritura como tales han estado prácticamente ausentes del curriculum y los efectos de esta ausencia son evidentes; la reproducción de desigualdades sociales relacionadas con el dominio de la lectura y escritura”, por citar solo un autor, pocos son aquellos que en el contexto de la práctica docente, se involucran en el proceso del sistema de aprendizajes tanto de la escritura como de la lectura, esto es aún menos esporádico cuando se trata de contextos indígenas en escuelas generales.

Por otra parte, de la conclusión a este capitulado, se reitera que, uno de los primeros investigadores que socializó aportaciones sobre el tema fue Vygotski, al respecto en una de sus obras plantea:

La enseñanza natural de la lectura y escritura requiere de una influencia adecuada en el medio circundante del niño; tanto leer como escribir deben ser elementos de sus juegos. Es preciso llevar al niño, de la misma manera natural, a la comprensión interna de la escritura, hacer que la escritura se convierta en una faceta de su desarrollo (1995, p. 198).

Grosso modo Gómez Palacio señala que “la necesidad de escribir surge cuando buscamos comunicarnos con alguien a quien no podemos transmitir un mensaje oralmente” (1995, p. 15),” hablar de la escritura como proceso inicial en el aprendizaje de los escolares, son reconocidos las investigaciones de Ferreiro en este sentido, argumenta:

La escritura como un código de construcción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas, se pone en primer plano la discriminación perceptiva en las modalidades involucradas (visual y auditiva)”, pero un sistema de representación genera e implica conocer y comprender los procesos evolutivos por los que el infante suele pasar en aras de consolidar un sistema de escritura unificado (2015, p. 13).

En México, en las escuelas primarias rurales generales ubicadas en localidades indígenas, los procesos de aprendizaje de la escritura por el cual atraviesan los escolares se convierten en procesos complejos ya que, de inicio, se les impone un idioma al que no están familiarizado en su totalidad y, por otra parte, iniciar con el aprendizaje de la escritura, convirtiéndose este proceso en experiencia con diferentes grados de dificultad, pues como lo señala Vygotski:

El dominio del lenguaje escrito significa para el niño dominar un sistema de signos simbólicos extremadamente complejo. El lenguaje escrito está formado por un sistema de signos que identifican convencionalmente los sonidos y las palabras del lenguaje oral que son, a su vez, signos de objetos y relaciones reales (1995, p. 183).

El nivel de complejidad que se presenta en el proceso del aprendizaje del sistema de escritura lo es igual en el aprendizaje de la lectura, respecto a este planteamiento también existen muchos argumentos, como, por ejemplo, Cassany, expresa que leer “es una actividad social, dinámica, que varía en cada lugar y época” (2008, p. 9), este mismo autor nos permite tener un acercamiento sobre las fases evolutivas, los imaginarios y formas sociales del hombre ante la lectura. “La lectura es un proceso de construir desde lo impreso” (Goodman, 2006, p. 19), para Lerner 2003, “Leer para conocer otro mundo posible y pensar sobre el propio desde una perspectiva” (p. 29).

El lector, al enfrentar un texto escrito, debe interactuar con el autor, con la finalidad de comprender lo que realmente trata de comunicar el autor, para ello, puede ser común que “despliega una serie de estrategias: anticipa, verifica sus anticipaciones, coordina datos, jerarquiza la información, elabora inferencias etcétera” (Kaufman, 2013, p. 83).

Para el logro del aprendizaje de la lectura algunos investigadores plantean que es necesario el desarrollo de las habilidades lingüísticas como un medio para alcanzar un buen nivel de desempeño en la lectura, en sintonía con ello, Calero (1997) plantea que “El dominio de la lengua oral es una condición básica para dominar la lengua escrita, de tal modo que una deficiencia en la primera (pobreza de léxico, mala articulación, etc.) acaba reflejándose en la segunda”, en (D.C. B, p. 268, citado por Calero, 1997, p. 27). Uno de los elementos que se

deben tomar en cuenta en el proceso del aprendizaje de la lectura y de la escritura es el uso del idioma que presentan los escolares.

Aunque los derechos lingüísticos de los niños y de las niñas indígenas cuenta con un respaldo normativo y jurídico que va de lo local al contexto internacional, entre los cuales está, la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, por citar solo algunos, en México también existen instituciones (INALI) encargadas de promover acciones en favor de los pueblos originarios.

Por último, el programa de estudio de educación primaria (RIEB, 2011) hace referencia a estos derechos, más no lo establece como obligatoriedad para ejercer en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas primarias generales.

CAPÍTULO 4. ESCOLARES MAYAS: CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO EN EL PROCESO DE LA APROPIACIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA

El presente capítulo es una radiografía generada en torno a los procesos de la práctica docente en algunas de las escuelas primarias adscritas a localidades indígenas de la zona maya de Quintana Roo, en los subtemas y basados en la información recabada mediante la etnografía se describe la realidad contextual tanto sociocultural como lingüística por parte de los escolares y de los docentes, en este sentido, la postura es ubicar al lector en el contexto, en donde los protagonistas describen el escenario en un espacio y tiempo.

A través de los párrafos que integran los subtítulos, se describen acontecimientos que ilustran el proceso académico y desarrollo cotidiano en el aula, en donde, los compañeros de esta investigación, que son los alumnos del primer grado y su profesora, se caracterizan por el uso y la práctica de habilidades lingüísticas como lo es el maya y el español, situaciones comunicativas que también se desarrollan tanto en el seno familiar, como en el contexto comunitario.

4.1. Las escuelas primarias generales inmersas en localidades indígenas de la zona maya.

En Quintana Roo, un gran porcentaje de las localidades rurales constituidas por ciudadanos mayas, cuentan con escuelas primarias adscritas al sistema general, los docentes que conforman la plantilla de estos centros educativos, conocen la situación lingüística que presentan muchos escolares al ingresar al primer grado, sin embargo, esta realidad, en mucho de los casos y para una gran parte de los docentes, les es indiferente, aunque también existen escuelas en donde sus profesores afiliados, se distinguen por ejercer una autonomía cultural y lingüística que corresponde a las demandas que se generan en las prácticas sociales del lenguaje, durante el proceso que implica el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, esta práctica docente la ejercen sin que esté constituido en el programa de estudios del grado correspondiente.

Cabe señalar que, en contra posición a esta situación lingüística y de saberes culturales, en la mayoría de los estudiantes indígenas adscritos a las escuelas primarias, los saberes generados a partir de la práctica familiar y comunitaria mediante la lengua materna, se abordan muy poco como parte del proceso educativo, en relación a ello, Young (1993) argumenta, “La experiencia del habla informal, laxa y relativamente libre en la familia y en el grupo de compañeros, contrasta con la formalidad de la clase” (p. 85), en ese sentido, en el contexto de las escuelas primarias generales, el idioma para la enseñanza reconocido por los docentes, es el español, debido a ciertas características y especificidades que distinguen los programas de estudios del nivel primaria general.

4.2. La voz de la niña y del niño: uso del idioma maya y sus contextos

Un gran porcentaje de las localidades rurales de la zona maya de Quintana Roo son de los pocos espacios habitados o asentamientos en donde pese a las actividades antrópicas el paisaje natural no se ha modificado en su totalidad a campos agrícolas intensivos o áreas ganaderas, por lo que el entorno de estas localidades es cubierta por vegetación secundaria pero endémica de la región fisiográfica correspondiente, así como de su respectiva fauna, aunque las especies más sensibles a las actividades del hombre y la desintegración del paisaje selvático, han emigrado a bosques más densos, muchas otras, se han estado adaptando a seguir viviendo en sus nichos ecológicos pese a la invasión del hombre; este entorno natural es un laboratorio sin límite para los infantes mayas, ellos crecen observando, interactuando y aprendiendo de su entorno inmediato así como de las orientaciones de las personas adultas que le rodean pero además este saber ecológico va estrechamente relacionado con los conocimientos y procesos culturales propios de cada comuna.

En este proceso eco-cultural de aprendizaje, las niñas y los niños saben y conocen al: *ch'uuy*, *úukum*, *tsuutsuy*, *sakpakal i'*, *baach*, *haaleb*, *kéeh*, *weech*, *ba'*, *áak*, *muuch*, entre otras de las muchas especies de fauna de la región, pero si se les pregunta si conoce al gavilán (*Accipiter nisus*), a la paloma, (*Zenaida macroura*) a la chachalaca (*Ortalis poliocephala*), el venado (*cervus communis*), al tepezcuintle (*Cuniculus paca*), al armadillo (*Dasypodidae*), a la tuza (*Geomyidae*), a la tortuga (*Trachemys scripta elegans*), o al sapo (*Bufo*), entre muchos otros, algunos dudarán y responderán inmediatamente que no, otros lo pensarán un poco, pero tampoco tendrán una respuesta precisa para ese momento, aunque sean los mismos animales que ellos conocen.

En este sentido el *yaax ché*, *el chacá*, *el piich*, *ya' kii abal*, les dice algo, pero si se habla de la ceiba (*Ceiba pentandra*), el palo mulato (*Bursera simaruba*), el huanacastle (*Enterolobium cyclocarpum*), el zapote (*Manilkara zapota*) o ciruela babosa no tiene ningún significado para ellos, los cuales responderán que no lo conocen, aunque en su mundo conocen las leyendas, mitos, cuentos, procesos como especies curativas que tiene algunas de estas plantas o simplemente como parte de las frutas que deleitan el paladar de los que las conocen, en esta misma sintonía, la vida y el contexto les enseña, que si por error cortan ramas del *che chen* (*Metopium brownei*), y si la resina de este provoca mucha irritación o llega a generar quemaduras en la piel, saben que también lo más común y por lo regular cerca de esta especie arbórea está el *chacá* (*Bursera simaruba*), o palo mulato que funciona como medicamento (antídoto) para mitigar la irritación y malestar que causa en la piel, la resina del árbol primeramente citado.

Con relación a situaciones más próximas y cotidianas, tal y como ellos lo expresan: *leij miiso'ku jantik ch'o*, el gato come ratones. Los infantes, conforme crecen en edad, también el repertorio y dominio de saberes se va ampliando de forma espiral, situación que los lleva a conocer cómo se integra su propia comunidad, entender, comprender e integrar algunos de las características de las tradiciones como parte de su identidad, así como lo es la lengua maya en el vivir de cada día, sin importar el lugar que transiten.

Los infantes en estos espacios socioambientales, aprenden a nombrar el mundo cercano, el mundo próximo, el de aquí y el de ahora (Carrillo, 2016, 2017; Freire, 2011; Meunier, 2017, 2019; Pimentel, 2018), en donde, matizan lo material y lo inmaterial o cosmogónico, los elementos que integran este laboratorio cobra vida a través de la lengua materna, pues en ese contenedor, casi todo está en maya, la flora con su fauna, las herramientas de trabajo para el

campo, los utensilios de la cocina, los alimentos básicos y de origen vegetal que ahí se cultivan, las plantas que forman parte de la herbolaria así como aquellas que son de gran utilidad en la elaboración de ciertos alimentos, el sentido de los juegos, por mencionar solo algunos, sin pasar por alto, los apellidos y toponimias de los lugares o en este caso de las mismas localidades o espacios vividos y transitados por ellos, tan es así que *Tusik, Tixcacal, Ximaben*, entre otras toponimias de localidades, no dejarán de serlo aunque conozcan el significado en español, nadie se atreverá a nombrarlo en este idioma, pues pierde el sentido cultural e histórico en la identidad maya, pero sobre todo, como en maya cobra vida el lugar. En esta sintonía, la voz de las niñas y de los niños nos acercan a la cotidianidad de su mundo, cuando dicen:

In peek'e a'ataan u t'aan, chen ku ya'alik jau, jau/ Mi perro solo dice hau, hau.

Chen in ta'an ich maayaj in peek'e chen ku peksik u nej, chen ba'ale'wa ki'int'aan kastelan t'aane'ma'tan u pesksik u neijtik kin tukultike'ma'tan u na'atik u t'aanal kastelan t'aan/ Mi perro cuando hablo en maya mueve la cola, pero si hablo español no, así sé que no ha aprendido español.

Le'k'axook boo'unatzá tin win nal tu men oka koleen/ Las gallinas vienen cuando les llamo en maya, aunque no les tire maíz.

Estos son algunos de los ejemplos de las expresiones de los niños de seis años en promedio, que permiten acercarnos a la situación bilingüe que se vive en las localidades mayas, también conforman el repertorio filosófico respecto a ciertos aspectos y situaciones interactuantes que conforman una parte del espacio inmediato de los niños y de las niñas. Saben y son conscientes de lo que ahí acontece, de esa realidad cotidiana e inherente a situaciones que

poco cambiarán con el tiempo, aunque las prácticas escolares cada vez sean más alejadas de ese contexto.

Los infantes mayas saben que siempre los perros entenderán maya porque dirigirse a ellos siempre será en esta lengua, que las gallinas, cerdos y otras aves domésticas por siempre entenderán solo maya, pues a estos animales, nadie les hablará español, al menos y en lo que cabe en esta generación de infantes, los que, a su vez, sean los informantes a la nueva generación del cómo interactuar con las especies domésticas.

En el laboratorio de la naturaleza de acuerdo a la edad y las prácticas socioambientales y culturales, los escolares construyen hipótesis sobre cómo funcionan e interactúan o se relacionan los elementos que la integran, a veces con el asesoramiento u orientaciones de las personas adultas, prácticas sociales que tiene como base el idioma maya, cabe señalar que estas interacciones también se ven favorecidas durante la estancia en el jardín de niños, ahí los docentes procuran consolidar las habilidades lingüísticas, o desarrollo de la oralidad, con ello ampliar el repertorio semántico de la lengua maya, la convicción de la identidad profesional de estos docentes permite que su compromiso sea en apego a las normatividades de los derechos lingüísticos de los niños y niñas indígenas como bien lo establece el programa de estudio de este nivel y modalidad educativa, pero siendo hasta ahora, exclusivo de los preescolares interculturales bilingües, pues los jardines de niños generales corresponden a otra modalidad alineada al Plan y programa de estudio, en donde, se tiene mayor prioridad, el desarrollo oral en el idioma español, debido a que estos escolares ingresarán a las escuelas primaria generales, en donde tampoco existe un compromiso ético profesional del docente en relación a la atención de los derechos lingüísticos de los y de las niñas mayas, pues las prioridades es atender las exigencias académicas solicitadas por las

autoridades inmediatas que son los promotores de la SEP, pero poco centrarán la atención por escuchar y atender las demandas e interés de los infantes, el hablar y poseer saberes culturales maya, no es significativo por la modalidad de estas escuelas primarias, que se rigen bajo criterios curriculares estandarizados.

Retomando lo descrito líneas arriba, cada niña y niño nombra su mundo de acuerdo a sus primeras experiencias de aprendizajes propiciados por las personas que le rodean, en este sentido y en estos contextos comunitarios, la escuela como una institución educativa deberá partir de ello y dar secuencia, tal y como lo realizan algunos docentes de las escuelas primarias indígenas y generales, quienes en el proceso de la enseñanza de la lectura y de la escritura, parten tanto de los saberes así como del interés en función de la lengua materna de las niñas y de los niños.

Si bien, en los diferentes contextos sociales, se tiene la idea que el docente enseña, que tiene el conocimiento y es autoridad en su aula, pero esto no sería posible sin alumnos, por lo que, biunívocamente y de manera vertical, el niño debe acatar las instrucciones, las orientaciones para poder aprender, pero ¿es realmente un proceso de aprendizaje este acto pedagógico?, es necesario hacer un cambio de *praxis*, implementar actividades en donde se tenga como principio dar la palabra, al infante, escuchar sus intereses y saberes, pues enseñar es saber escuchar (Carrillo, 2017, 2018; Pimentel, 2018) tomar la voz del infante y romper con esa desigualdad, desequilibrio cuando el docente supone carencias e ignorancia en los escolares, al suponer que no saben y que solo él posee los conocimientos para formar al infante mediante una reforma o modelo educativo que obedece a un sistema socio-político, con base a un programa de estudio que supone los aprendizajes y competencias para enfrentarse al sistema mundo del allá, el no lugar del infante, pero al que tiene que llegar y transitarlo, por lo cual

debe de contar con habilidades y saberes para engarzarse al otro mundo impuesto por la llamada modernidad y gobernada tácitamente por un grupo de opresores, en este sentido vemos que la escuela trae un mundo de saberes sin sentidos e innecesarios como seres humanos si se le analiza conscientemente desde la visión de los pueblos originarios.

Por lo tanto, y para romper el esquema descrito, es necesario que entre aprendices y educadores puedan generar un diálogo en el que exista la comprensión, así como erradicar la idea equivocada, sobre la ignorancia en el infante, pues hay un saber, al que hay que invitar a:

Pensar críticamente, los condicionamientos de sus propios pensamientos, a reflexionar sobre la razón de ser de su propia situación, a hacer una nueva lectura de la “realidad” que le es presentada, como algo que es, algo a lo que más les vale simplemente adaptarse. El pensamiento-lenguaje está aquí absurdamente desligado de la objetividad (Freire, 2011, p.35).

Como lo señala este autor, el docente debe pensar así como reflexionar sobre su función y la situación de su contexto, hacer la lectura de la realidad de los niños y partir de esto para generar nuevos conocimientos con sentidos prácticos y en apego al contexto inmediato del escolar, como se ha venido compartiendo párrafos anteriores, en este sentido, en el proceso de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y de la escritura se debe considerar que los infantes al ingreso a las escuelas primarias, dominan poco el idioma español, pero conocen su contexto y dominan el maya, por lo que el docente debe mediar su enseñanza en función de la lengua, pues “El aprendizaje de la lectura y de la escritura, como acto creador, supone aquí, necesariamente la comprensión crítica de la realidad” (Freire, 2011, p. 36), en este sentido

saber escuchar y partir de estas voces para generar el aprendizaje de la lectura y de la escritura, tal y como se describe en el fragmento siguiente:

- 09.Ma: /Ja'aliibe'tso'o k kmansiik k'aba'ob/ Bueno, ya terminamos de pasar lista.
- 10.Ma: /ba'ax ko'on beet bejlae' / Qué más vamos hacer hoy,
|son varias las respuestas, no hay claridad|
11. Ma: De nuevo, uno por uno.../pa'atiki', pa'atili', jun jun túulil/
- 12.Ma: /teeche' Jjuan/ A ver Juan,
- 13.Ao: /Xook yetel ts'iib/ Leer, escribir,
- 14.Ma: Muy bien, eso quieren hacer /ma'alob, leti' wáaj taak a beetike'ex/
- 15.Aos: leeti' / Síiii.
- 16.Ma: Están seguros. /jach jaa a t'aane'ex/
|La profesora responde en español, luego en maya|
17. Aos: Siii. /beeyo'/
|El grupo también, responde en ese orden|
18. Ma: Muy bien, entonces, que más, ¿Puedes ayudarnos, Ana?
/Ma'alob ma'ax u jeel tun kuj t'aan. Ana je'el u pajtal a wantiko'one'/
- 19.Aa: /Xook xook t'aanil yetel ts'iib/ Contar números, escribir números.
- 20.Ma: Muy bien, Luis, que más, /Ma'alob, ba'ax u jeel Jluis/
- 21.Ao: /Báaxal/ Jugar.
22. Ma: ¿También, eso quieren hacer? / Tak wa leeti' taak a beetike'ex/
- 23.Aos: Síííí. /beeyo'/
- 24.Ma: /Ma'alob, bix tun ko'on meyajtej/
Bien, pero ¿Cómo lo vamos a hacer?, bueno, vamos de nuevo, uno, por uno.
|se escuchan muchas voces al instante|.
- 25.Aos: /to'on kuj a'alik tech, teeche ka ts'iitik/ Nosotros decimos, y tu escribes.
- 26.Ma: /Ma'alob ko'one'ex ts'iibtik u tsoolol le ba'ax ko'on beeto'/
Muy bien, entonces, hagamos la lista de las actividades.

[La profesora empieza a escribir las sugerencias de los niños]

27.Aos: /Xookil u k'aaba' ba'alche'ob. Xookil xokt'aan. Ts''iibtaj xok t'aan, baaxal/

|a coro|

Leer palabras de animales, leer los números, contar los números, escribir números, jugar.

[La profesora escribe y luego expresa]

28.Ma: /Ma'alob ba'ax k'aaba' ba'alche'ob taak a ts''iibtike'ex/

¡Muy bien! Ahora que nombres de animales quieren escribir,

29.Aa: /Leti'e' yan ichil knaay/ Pues esos que hay en la casa.

30.Ma: /Je'ebixtune'. Je'el u beeytal a walike'ex tene'/ Pero como cuáles, me pueden decir,

31.Aos: /Peek, miis, kaax, k'éek'en/ perro, gato, gallina, cerdo...

|responden a coro, pero la profesora interviene|

32.Ma: Ya, saben, uno por uno. A ver Tere.

33. Aa: /Kaax/

34.Ma: /Ma'alob te'e sutikila' ko'one'ex 'uuyik u t'aan x-Sheyla/

Muy bien, ahora, escuchemos a Sheyla.

35.Aa: /Miis/

Sucesivamente pregunta y terminan una lista de 10 animales.

36.Ma: /Ko'one'ex ch'a'ajo'oltik le xok t'aano'obo'/ Seguimos con los números

37.Aos: uno, dos tres, cuatro cinco...

|la profesora escribe, del 1 hasta el 10|

38.Ma: /Ts'o'ok tu laakalkmeyaj/ Ya Terminamos.

39.Aos: /Ma'a / Nooooo, falta jugar,

40. Ma: Entonces, escribo, jugar,

[La profesora escribe]

41.Aos: Síííí,

42.Ma: /beeyo/, ahora, ustedes van a escribir solo los nombres de animales en sus cuadernos, mientras yo paso a sus lugares a entregar unas hojas. ¡Entendieron!

43. Aos: Sííííí.

|responden a coro|

44.Ma: Bueno, paso a sus lugares.

Los niños escriben en sus cuadernos los nombres de los animales, la profesora pasa a cada uno de los lugares para observar cómo se involucran los escolares en la actividad.

El desarrollo de este testimonio permite un acercamiento de lo que se vive al interior del aula del primer grado de una escuela primaria general adscrita en una localidad indígena, aunque puede dar pauta al análisis desde diferentes ópticas para abordar temas de diversas indoles, para el presente, el enfoque se hace sobre la práctica social del lenguaje como vía comunicativa en el aprendizaje de la lectura y la escritura, teniendo como un elemento esencial la habilidad lingüística que predomina tanto en el docente como en los escolares, que es la lengua materna; en esta sintonía y tal como se puede apreciar en el desarrollo del diálogo, la profesora da inicio a su clase, como pocos docentes suelen desarrollar, teniendo en consideración las inquietudes y demandas de los escolares (10), da pauta a generar ideas de mayor interés en los escolares, para organizarlas posteriormente, pero, esto además lo complementa con una interrogante, ¿Cómo se va a hacer? (24), situación didáctica que permite a los escolares externar sus diversas opiniones u argumentos en la posibilidad de solucionar la propuesta de ellos mismos, en este sentido se puede deducir que existe una definición marcada y segura sobre cómo percibe la profesora la educación, en función del planteamiento (24), es una de las interrogantes que en todo momento debe prevalecer en la práctica docente, ya que su planteamiento permite o propicia que los escolares tengan iniciativa de pensar en este sentido, movilicen las neuronas que deben estar siempre activas, por otro lado, el cuestionamiento debe también ser una constante en las prácticas docentes, ya que ello, orienta al escolar al pensamiento creativo.

Y la creatividad es una de las actividades que poco se aborda en las instituciones educativas, pues otras actividades demandan mayor preocupación.

Dar la voz para que socialicen sus opiniones, es propiciar diálogos en una misma sintonía de pensamiento y acción lingüística en un contexto cultural propio, en una situación didáctica como la presente, el docente debe ser el coordinador para ir organizando las actividades más favorables que le permitan poder desarrollar y lograr el propósito de los escolares que deben transformarse en objetivos pedagógicos del tema aunados a aprendizajes esperados.

En la secuencia de la práctica docente se puede apreciar cómo la profesora genera, a través de la práctica social del lenguaje, el ambiente áulico para que los niños y las niñas como protagonistas proyecten las actividades didácticas a desarrollar, la lengua maya es el principal aliado de este proceso pedagógico, impulsados y motivados por la euforia lingüística del grupo escolar.

La situación vivida y de acuerdo al registro del diario de campo, permitió observar que los escolares, pese a la edad, utilizan el idioma maya con mejor sintaxis y gramática, son más claros y centrados en lo que expresado, en comparación con el idioma español, lo que permite una mayor concentración hacia el tema y la participación se realiza con mayor ánimo, pues las respuestas o los diálogos generados se dan con mayor fluidez, en comparación con el idioma español, en donde a veces fue pausado por unos minutos para poder responder a las actividades.

Cuando la profesora pregunta, qué quieren hacer (10), lo hace en el idioma maya y luego en español, se dan muchas respuestas simultáneamente, lo que genera que no se distinga con claridad, ante esta situación, la profesora se da tiempo y pide que la participación sea ordenada, uno por uno (12), los escolares comprenden, entonces la profesora dirigiéndose

por los nombres de cada niño y niña, da la palabra y procura que todos participen para involucrarlos en el tema, esta acción pedagógica permite que los escolares se sientan comprometido con las respuestas, pero además, puede ser que ellos se percaten que se toma en cuenta su inquietud e interés, a diferencia de la mayoría de las clases que parten de lo señalado en el programa escolar y que por lo regular los profesores solo ejecutan como normativo para avanzar y cumplir con lo establecido por la autoridades.

Como se puede apreciar en la secuencia, después de escuchar las participaciones de los escolares, la profesora pregunta el cómo lo deben hacer (24), aunque se genera la misma situación que ocurrió ante la primera interrogante, se repite lo establecido por la profesora, “uno por uno”, entonces ella comprende la propuesta de los escolares e inicia con la actividad, tal y como lo proponen, escribir; esta actividad pedagógica, la escritura a través de la mano del docente, es una estrategia didáctica propuesta por diversos investigadores (Gómez, 1982, Ferreiro 1994, 2011, Nemirovsky 1999), así como sugerida en los programas de estudios (SEP; 2011, 2017), en este proceso didáctico, se puede argumentar que el docente es un modelo escritor, que permita a los escolares observar cómo se representan los sonidos del lenguaje, o sea, lo que pronuncian tienen una forma de representarse gráficamente, aunque los infantes al inicio del ciclo escolar por lo regular carecen de la habilidad de escribir y leer esto se logra mediante la mano de la profesora, siendo un estímulo pedagógico en los ellos, pues observan que sus demandas se reflejan en la escritura.

El testimonio, además, evidencia que los escolares conocen su espacio inmediato y lo que existe en este contenedor, en este sentido demuestran el interés por abordar temas en los que se involucran los animales que conocen.

Luego que la profesora termina la lista de las actividades, se dirige a los escolares para delimitar que tipos de animales quieren que se escriba (28), ante esta pregunta, responde el grupo “de esos animales que hay en la casa” (29), ante lo cual, la profesora vuelve a interrogar, ¿cómo cuáles? (30), cada niño y niña, en lengua maya, expresa el nombre de un animal de los que conocen y conviven en su espacio inmediato, en esta situación salen a relucir la variedad de la fauna doméstica, pese a que lo dicen en maya, la profesora escribe en idioma español, ya que, lamentablemente el programa de estudio de este grado y de esta modalidad de escuela, establece que la escritura y la lectura debe realizarse en idioma español, por ser escuela primaria adscrita al sistema general.

Los escolares guardan silencio mientras están atentos y observando como inicia la escritura la profesora, de izquierda a derecha, como realiza los trazos de las grafías, las que se trazan de arriba hacia abajo, pero quedando sobre un mismo nivel como la letra b, d, f, h, l entre otras y las que se trazan hacia abajo, como el caso de la j, g p, q, y, entre otras.

Al concluir la actividad de escritura de los animales domésticos que son diez, la profesora señala la lista de las actividades que están realizando, entonces, señala, -continúan los números- (37), los escolares a coro, cuentan del 1 hasta 10, la profesora escribe, y pregunta, si es todo, entonces, a coro, el grupo vuelve a decir que no, la profesora pregunta, que más falta, a coro responden, -jugar- (39), la profesora responde que realizarán el juego tan pronto terminen con las actividades propuestas, para ello tienen que concentrarse para que a todos les salga bien.

La secuencia del diario de campo, permite tener un acercamiento de cómo la demanda de las voces de los escolares da forma o estructuran la práctica docente, en esta acción también permite conocer algunas de las estrategias didáctica que pueden incorporarse en la enseñanza

de la lectura y la escritura, la profesora conoce su labor, queda registrado su compromiso, el cual es demandado a las voces de las autoridades educativas sucesivas, que es la enseñanza de la lectura y de la escritura.

La profesora sabe que las peticiones de los escolares las debe reorientar o enfocarlas a la enseñanza ya mencionada, aunque los escolares desconozcan que están en el proceso de aprendizaje de la escritura, así como de su lectura, que las actividades a realizar les permitirán comprender el sistema de estos procesos, aunque ellos no saben escribir y leer (no son alfabéticos), sin embargo, escriben a través de la mano de la maestra, las palabras externadas se representan, y que también se leen.

La profesora se involucra en la petición y acata a las instrucciones de los escolares de cómo deben hacer para poder concluir la actividad externada, la profesora escribe para realizar la lista de actividades.

En este proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, se parte del conocimiento inmediato de los escolares, la fauna doméstica que integran el contexto, la palabra se escribe y se lee, didácticamente se puede decir que el método abordado por la profesora es la palabra directa.

La palabra directa es un detonador que permite a los niños y a las niñas representar las vivencias y objetos con la escritura, también se da por entendido que forman parte de un contexto inmediato el que, en algunas veces, va del espacio familiar al comunitario, por lo que se puede decir que esta situación, favorece el aprendizaje de tradiciones y costumbres de su localidad, en este sentido, poco a poco van conociendo su entorno inmediato y algunos sucesos que se generan, las familia son las primeras instituciones educativas, a la par, también

lo es la comunidad, ellas transmiten muchos saberes y conocimientos, la lengua materna, es uno de los pilares que se generan en el interior de las familias.

Siguiendo esta línea, se remarca que los niños y las niñas dentro y fuera del salón se comunican en maya, por lo que, socializar la realidad lingüística que prevalece en las aulas escolares, es poner las cartas sobre la mesa, insistir para que las normatividades jurídicas dejen de ser discursos en todos los planos y se lleven a la práctica, en este ámbito, que los docentes sean los agentes principales en velar por los derechos lingüísticos y que prevalezcan en las aulas.

La lengua maya está presente en el contexto social y geográfico inmediato de los alumnos, en esta sintonía, hacen uso del maya en sus prácticas sociales comunicativas que se generan en las actividades cotidianas, al referenciar algún lugar, planta o animal, como es señalado en el cuadro siguiente.

Cuadro 4.1. Uso del idioma maya en contextos diversos.

Contexto inmediato	Ejemplo	Observación
Al llamar a los animales para comer...	<i>Kax, kax,</i>	Uso en niños y adultos.
La vegetación (plantas del entorno) están en maya.	<i>Pich, huaxim, chaya,</i>	Uso en niños y adultos.
Los apellidos están en maya.	<i>Caamal, Dzul, Pat, Poot</i>	Uso en todos los contextos sociales.
Los nombres de los animales domésticos y fauna están en maya.	<i>Ke ken; kax, miis.</i>	Uso en niños y adultos.
Las ceremonias religiosas tradicionales son en maya.	<i>Hex mek, Chac, chac.</i>	En los contextos sociales comunitarios.
Fuente: Elaboración propia, con base a los datos del diario de campo, ciclo escolar, 2016 – 2017.		

Los educadores deben reconocer la realidad del contexto cultural, como referente principal que viven los escolares y que esto remite a la vida cotidiana, por lo que es imprescindible que los estudiantes puedan desprenderse de esos saberes y hábitos familiares al entrar al salón

de clases, y dejar sus mentes en blanco como una *tabula rasa*, o recipientes a los que se les tiene que llenar de conocimientos alejados de su medio, (como una educación bancaria), del análisis de los problemas locales, nacionales e internacionales que competen al ser humano como habitante del planeta.

Las toponimias del lugar, de los apellidos, el nombre de algunos elementos tanto de la fauna como de la flora son un referente de primer orden, que permiten conocer la vitalidad que hay en la práctica de la lengua maya, por lo tanto, no puede ser desapercibida en las prácticas sociales que se generan en las escuelas, esta situación lingüística demandan el reconocimiento funcional; no debe solo retomarse como parte del folklor de los contenidos curriculares constituidos en el programa de estudios, sino demostrar a las autoridades inmediatas que se desarrollan tales contenido culturales y que esto debe ser un contenido transversal en toda la educación básica.

En los espacios áulicos o en los contextos en donde se generen los aprendizajes que contribuyen a la formación de los escolares, el retomar los saberes cotidianos que encierra la lengua maya, es colocar en antesala, toda la herencia cultural que caracteriza esta civilización, por ende, precisa ser evidenciada como un elemento en el proceso del aprendizaje de la lectura y de la escritura en los escolares, y no solamente fijar como actividades didácticas aquellas de carácter urbano y cotidianas, que van más bien, en función de los contenidos temáticos que contienen los libros de textos gratuitos, y en otros casos editoriales comerciales, éstas últimas vienen dosificadas de acuerdo al programa escolar, con la finalidad de ahorrar tiempo y esfuerzo al maestro.

Los estudiantes hacen uso de la lengua maya para referirse a diversas situaciones de su contexto social y geográfico, son promotores de los saberes propios por lo cual esto se debe

aprovechar para desarrollar conocimientos en función de la importancia que existe de la cultura.

Los docentes son oriundos de la región y por lo tanto conocen la realidad lingüística, social y cultural de los escolares, pero es necesario transformar las prácticas académicas hacia el horizonte y sentido de la cultura propia, como lo generan los propios educandos en diversos contextos sociales haciendo uso del maya, al respecto, en algunas escuelas, las prácticas lingüísticas han formado parte de la cotidianidad en todo los contextos, lo que ha permitido tanto el fortalecimiento de la lengua materna como el reconocimiento social y cultural de la identidad maya, a tal grado, que en algunas ocasiones las habilidades lingüísticas de los escolares logran superar a los docentes, tal es el caso del siguiente ejemplo, de un grupo escolar de una escuela multigrado intercultural bilingüe:

El director⁶⁰ que nos acompaña, solicita a un niño que comparta la lectura de uno de sus trabalenguas, de su libro cartonero, el niño toma su libro, se pone de pie, y lee:

1. Ao: /*Ken u koon u kaan le koonel, kaano´ kaan u koonol kéen u konej*/

El escolar al concluir su lectura, le pidió al director (visitante) que también lo hiciera.

2. Ao: /*Je ´e wa u pajtal a beetike*/ Puedes hacerlo.

El director toma el libro cartonero e inicia la lectura, pero con poca fluidez, como dicen “se trabó la lengua”, acción que generó la risa en el grupo, el niño pidió el libro y dijo:

3. Ao: /*Uye´es*/ Escuha, /*Ken u koon u kaan le koonel, kaano´ kaan u koonol kéen u konej*/ Cuando venda su víbora, el vendedor de víbora, aprende cuando la víbora venda.⁶¹

⁶⁰ Cabe hacer mención que el director estaba de visita, labora en una escuela ubicada en una localidad a unos 40 kilómetros, es certificado en lengua maya por la Universidad de Oriente ubicada en Valladolid, Yucatán, conocida como la UNO, sin embargo, pese a la formación del profesor, la habilidad lingüística del alumno fue superior a la del director, situación que, en muchos de los casos, a los docentes se les dificulta reconocer, pues se tiene la idea que el docente es el que sabe en el salón de clases, y por eso es el profesor.

⁶¹ Traducción.

El grupo guardó silencio para escuchar la lectura del niño que mostró iniciativa y valor en participar, al respecto, Goffman, señala que: “Mientras se encuentra en presencia de otros por lo general el individuo dota a su actividad de signos que destacan y pintan hechos confirmativos que de otro modo podrían permanecer inadvertidos y oscuros” (2001, p. 42), se pudo observar que el niño quiso compartir que sabe maya y su habilidad en la lectura captó la atención de sus compañeros, por lo que es importante decir que, como se ha mencionado en anteriores apartados, en un salón de clases, todo puede suceder, el docente no puede tener un estricto control.

En este contexto, el niño al concluir su lectura, le pidió al director (visitante) que también lo hiciera. (2) */Je ´e wa u pajtal a beetike/* Puedes hacerlo.

El director tomó el libro cartonero y empezó la lectura, pero se le dificultó leer con fluidez, como dicen “se trabó la lengua”, acción que generó la risa en el grupo, el niño pidió el libro y dijo: */Uye ´es /* Escuha, */Ken u koon u kaan le koonel, kaano ´ kaan u koonol kéen u konej/*. Al concluir, entregó el libro cartonero al director para intentar, quien procedió a leer, pero sin lograr la misma fluidez que el alumno. Esta situación causó risas en el grupo (sin intimidarse, muy natural); después otro niño voluntariamente quiso leer y lo hizo muy bien, fue un hecho que superó al profesor en la lectura en maya.

Estas características de la intervención docente son importantes para demostrar que lejos de imponer su versión como legítima y de asumir que su punto de vista es siempre el correcto, en ocasiones los maestros validan los puntos de vista de los niños, reconocen las limitaciones de sus conocimientos y aceptan que otros pueden saber más. De esta manera están enseñando a los alumnos a reconocer que no siempre el maestro tiene las habilidades y las respuestas a un problema.

La acción realizada, también es un ejemplo para fracturar el concepto pedagógico y educación de maestro-alumno, estigmatizado, pues en este caso, el niño logró superar al maestro.

La situación pedagógica vivida en ese momento, es un disparador didáctico que da apertura al interés para involucrar a los escolares y sumarse con mayor interés a los procesos de aprendizajes, el ejemplo permite conocer que la voz de los niños y niñas mayas cuentan, tienen presencia y autoridad, tanto en el aula escolar como en los contextos fuera de ella, por otra parte, si se aborda el concepto de educación, este se ve reflejada en la acción del docente al asumir el papel de oyente y colaborador al realizar la invitación sugerida por el escolar, con este acto se puede observar y afirmar que esta dialéctica es uno de los elementos para describir que es la educación.

Otra de las situaciones observadas, de esa acción, es la iniciativa del escolar, su actitud de orgullo expresada al empoderarse de la lengua maya, la presencia de varias personas externas en el salón de clases, sobre todo del director (visitante) no fue ningún impedimento para compartir sus habilidades, de esta vivencia pedagógica se puede argumentar que el acto es una acción que genera reconocimiento de importancia de la lengua como objeto de estudio, y también, es un proceso de consolidación en la identidad maya, así que, es indiscutible señalar que “El uso, desarrollo y las funciones de la lengua materna (L1) representa un aspecto clave, quizás el más relevante, en cualquier sistema de educación bilingüe en condiciones de asimetría sociocultural” (Hamel, 2013, p. 248), este planteamiento es además, uno de los objetivos que promueve el departamento de educación indígena en México considerado en la Reforma para la Integración de la Educación Básica (RIEB, 2011).

4.3. Escolares y docentes mayas en el proceso de aprendizaje y la enseñanza

En mayor o menor grado, en el uso de la lengua materna o L1, de acuerdo a la función o a su competencia⁶² (Hamel, 2013, p. 252) es una realidad en los escolares que asisten a escuelas primarias generales ubicadas en las localidades rurales de la conocida Zona Maya de Quintana Roo, pese a la realidad lingüística, en estas escuelas ha sido una tradición imponer el uso del idioma español, por ende, como único medio y recurso didáctico para la enseñanza, sin embargo, esta práctica docente ha empezado a tener otra postura, el ingreso de docentes normalistas con la licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe ha permitido que los escolares mayas de las localidades rurales vean reflejado en lo cotidiano de las prácticas docentes sus voces en sus diferentes niveles lingüísticos.

La formación de estos educadores en el CREN, de Bacalar, es una opción que permite responder a las necesidades lingüísticas de los escolares de manera profesional y consciente de su función, por lo menos, estos egresados, tienen presente el marco normativo y jurídico que señalan los derechos lingüísticos, y es a partir de estos derechos, que ejercen su práctica docente, entre otras cosas, pero sobre todo, es necesario reconocer la realidad, teniendo al centro al alumno, sin importar la modalidad de la escuela a la que esté adscrito sea primaria intercultural bilingüe o primaria general rural o urbana, unitaria o de organización completa. La realidad en las localidades rurales de la zona maya de Quintana Roo, se vive como lo describe la profesora:

⁶² Según la definición que se adopte, la L1 de una persona puede variar, puede cambiar en el transcurso de su vida o la persona puede tener varias lenguas maternas. Cada una de estas definiciones contiene implicaciones sociales y políticas específicas. Las definiciones basadas en la función o competencia abren las puertas a todo tipo de opresión y lingüicismo, ya que justificarían una decisión de la autoridad educativa en cuanto al programa de estudios que podría ser contraria a la voluntad del educando o de su comunidad. (Hamel, 2003: 253).

Cuando ingresan los niños al primer grado, el dominio del idioma español es poco, en algunos, en otros hablan tanto en maya como en español, pero también existen niños que no quieren hablar maya, no sé si es porque en sus casas le tienen prohibido o porque son los más pequeños y su familia ya no quiere que lo hablen, no obstante, mi responsabilidad como profesora es estar en la sintonía lingüística de ellos, tanto del maya como del español (EDT/18/01/2017).

La profesora parte del reconocimiento de la competencia lingüística que presenta cada uno de los niños y de las niñas que integran su grupo, “la información acerca del individuo ayuda a definir la situación, aunque parte de esta información parece ser buscada casi como un fin en sí, hay por lo general razones muy prácticas para adquirirla” (Goffman, 2001, p.13), en cierta medida, la razón consciente de la profesora es asumir la responsabilidad de atender esa diversidad y demanda lingüística ante la necesidad del aprendizaje escolar, independientemente de la modalidad de su centro de trabajo, propiciando desafiar las relaciones comunicativas que se presentan y que los escolares promueven en condiciones de un bilingüismo en sus diferentes niveles de aceptación por parte de los padres de familia,⁶³ quienes argumentan condiciones simbólicas e imaginarias de su existencia, en relación a la identidad maya que exista o no.

El planteamiento de la profesora también remite a pensar la dimensión y las aristas de la función del maestro o de la maestra, ¿Qué es la práctica docente?, cuando a partir de la realidad lingüística en su grupo asume la responsabilidad dirigida al encuentro del

⁶³ Los lazos familiares tienen una naturaleza compleja: convencionales ya que remite a las normas culturales y sociales, a su vez son inconscientes porque están impregnados de escenarios.

aprendizaje y de la enseñanza, en un solo camino, generando un acto de humildad y amor (Comenio, 2017).

Por otra parte, se observa el compromiso académico de la profesora en brindar y promover el derecho de voz del niño maya, en sus diferentes niveles de dominio y habilidades, tanto del idioma maya como del español, cabe señalar que en ningún momento se observó imposición del idioma español sobre la lengua maya, como se vive en otras escuelas de los pueblos aledaños, al contrario, los ambientes sociales que se promovían giraban en torno al reconocimiento de las habilidades que posee el escolar y de hacer uso de éstas, sin importar el contexto donde se ubique.

Por otra parte, cabe señalar que una de las situaciones que se dieron en este ambiente escolar tiene que ver con la actitud de la profesora en relación al dominio de la lengua maya situación lingüística que generó mayor confianza en sus alumnos, actitud o dimensión emocional que pocos profesores se brindan para con sus alumnos.

En las escuelas primarias generales ubicadas en las localidades con presencia de alumnos indígenas, es común que entre profesora y alumna se genere mayor confianza por el hecho de compartir el mismo género, las niñas, además de saber que su profesora habla también maya, se genera una mayor seguridad para poder externar en confianza preguntas específicas por lo que, el estar en la misma sintonía en las prácticas sociales del lenguaje es un factor que permite a los magistrales conocer más sobre las particularidades que cada uno sus alumnos presentan o vive en sus casas.

Entonces, la función pedagógica es también descubrir formas de brindar y desarrollar una mejor atención en los alumnos, no solamente remitirse a los contenidos curriculares del programa de estudio, cumplir con los procesos administrativos o comisiones asignado en el

programa de organización interna del plantel, la práctica docente va más allá de lo constituido tanto por la misma Secretaría de Educación como los acuerdos tomados en la comunidad escolar en general, esa práctica educativa debe estar basada en la esperanza de que tanto el docente como el alumnos emprendan juntos la tarea de aprender, enseñar, inquietar y producir en conjunto resistencia a los obstáculos que inciden en el camino en la formación de hombres libres y conscientes (Freire, 2012). En este sentido iniciar el aprendizaje, implica estar en un mismo contexto del lenguaje, situación que a veces y debido a la diversidad cultural, presente en las aulas, genera el uso de más de una lengua y a la que se tiene que atender por derecho.

En las localidades rurales con presencia de población indígena, la lengua materna de los escolares, se hace presente, se refleja y se promueve con mayor seguridad cuando saben que la profesora corresponde en el mismo canal lingüístico, por tal motivo, durante la entrevista se planteó ¿habrá una mayor comprensión cuando, se les explica en la lengua materna?

Así es, me he dado cuenta de este acto y proceso, ya que el maestro entra en sintonía y conexión con los saberes de los niños, aunque no sólo al ingresar al primer grado, en algunos alumnos de otros grados también es necesario, eso lo pude percatar cuando trabajé en San Francisco Aké, allá atendí sexto grado y a los alumnos se les dificultaba comprender el idioma español, pero cuando les hablaba en maya, realizaban las actividades muy bien, de hecho en las reuniones de padres de familia, le tenía que decir a mi mamá (ella también es maestra), que me ayudara, pues los padres de familias no hablaban nada de español y a mí se me complicaba comprender porque hablaban muy rápido (EDT/18/01/2017).

La profesora es consciente de la realidad y demanda lingüística por la que atraviesan los escolares, ante lo cual se siente comprometida en utilizar la lengua materna de sus alumnos para generar los ambientes de aprendizaje necesarios para que los escolares logren comprender los procesos implícitos en la adquisición o aprendizaje de la lectura y escritura, pues este proceso no puede detenerse, ya que es la base para los aprendizajes de los contenidos curriculares sucesivos en los grados posteriores.

Por otra parte, la profesora también reconoce la realidad por la que atraviesan los estudiantes de los grados superiores de educación primaria, situación que en su momento atendió académicamente, así como también su compromiso profesional por atender a los padres de familia le hizo recurrir a segundas personas para poder estar en el mismo contexto del lenguaje con los padres de familia “El clima de quien piensa acertadamente es el de quien busca seriamente la seguridad en la argumentación” (Freire, 2005, p. 17), existen pocos profesores que recurren a esta situación para poder atender las reuniones de padres de familia. La enseñanza de la lectura y de la escritura es una actividad que implica una gran responsabilidad. En las escuelas públicas de los Estados Unidos Mexicanos, los niños y niñas deben lograr dominar en pocos meses estas habilidades y conocimientos, en función de ello, dependen los aprendizajes de los contenidos curriculares establecidos en el programa de estudios a los cuales se deben dar seguimiento, pues al concluir el ciclo escolar los escolares deberán contar con una cantidad mínima de conocimientos, que serán las bases para poder continuar con los temas y contenidos establecidos en el programa del grado sucesor. Con relación al planteamiento señalado se preguntó, ¿qué estrategias utiliza para la enseñanza de la lectura y la escritura?

Bueno, tengo en cuenta las sugerencias didácticas que están en el programa de estudios, existe un apartado de actividades permanentes, de las cuales estoy trabajando como lo es el nombre propio a través del pase de lista, a la entrada del salón está pegada la lista, realizo la lectura de textos, principalmente cuentos, a veces propicio el ambiente para que ellos narren cuentos a través de secuencias de imágenes, todos los días hacemos la lectura de las actividades a realizar en el día, otra de las actividades es el dictado de palabras, los alumnos me dictan y yo escribo, son las sugerencias, a la par de la enseñanza del alfabeto, trato que el salón sea un ambiente alfabetizador, ya que si bien, dicen algunos investigadores que los niños aprenden a leer a través de los ambientes alfabetizadores que hay en las calles, acá en los pueblos no hay muchos, por lo que es necesario que el salón de clases esté diseñado con tales ambientes pues, son los trabajos que ellos mismos elaboran (EDT/18/01/2017).

En México, todo docente normalista en educación primaria, curricularmente guía su práctica docente en función del programa de estudio correspondiente a cada grado escolar, de la Reforma en vigencia, regido por la Secretaría de Educación Pública, en este caso corresponde, al Programa de estudios de primer grado de educación primaria de la RIEB 2011, documento que presenta de manera clara y secuencial los temas de estudios, los contenidos curriculares, aprendizajes esperados, competencias a desarrollar, pero además, para algunas asignaturas, propone proyectos y secuencias de actividades didácticas las que pueden adecuarse al contexto y necesidades cognitivas y ritmo de aprendizaje de los escolares; la profesora no es la excepción, procura acatar el programa oficial del sistema

educativo nacional, por diversas razones, como se han mencionado en apartados anteriores, pero a la par, realiza las adecuaciones curriculares para atender la demanda académica que presentan sus alumnos.

Ante ese escenario, nos orienta a preguntarnos, cómo los docentes aprenden los significados institucionalizados y bajo que parámetros éticos y profesionales los cumplen, son conscientes sobre el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de las competencias en sus alumnos.

En relación a las demandas que presentan los estudiantes de primer grado, una necesidad evidente es lo relacionado a la atención de la lengua materna, por lo que, aprovechando, la confianza brindada por la profesora, se preguntó, ¿Y los niños aquí también escriben en maya?

No, los niños aprenden a leer y escribir solo español, no saben que son los apóstrofes o que, si el alfabeto en maya y el español tienen las mismas letras, no, no lo saben. Aquí no tenemos esa área, perdón la asignatura de lengua maya. Precisamente hablaba con Richard el maestro de Pensilvania, me decía enseñale en maya a los niños, pues está estipulado en las leyes, que ustedes lo aplique, es un derecho, sí, le digo, es un deber hacerlo pero, qué le voy a decir a los niños cuando vengan las pruebas de ENLACE, PLANEA, OCI, no viene traducida en maya, no vienen traducido para nada, otra cosa, mi plan que yo tengo, no incluye eso, siento que voy a poner en conflicto muchas cosas, pero lo que si considero es que esta escuela debe estar considerada como indígena, en la que solo maestros indígenas enseñen en maya a los niños, y no sólo aquí sino en toda la zona

de Carrillo Puerto, porque incluso en Tihosuco, una alcaldía del municipio, ya no es pueblo, pero ninguna de las escuelas primarias están considerada como indígena y toda la población es maya, las únicas que son indígenas son los preescolares considero que, todas las escuelas deben de cambiar, bueno, el programa va a cambiar, los libros, los niños van a tener la oportunidad de tener un maestro que les enseñe maya (EDT/18/01/2017).

La profesora es consciente de la política que impera en la institución educativa donde labora, sabe que en las escuelas generales no se puede realizar la enseñanza en maya debido a las exigencias del sistema educativo ya que, y como ella menciona, existen evaluaciones nacionales que rigen la calidad y logro académico de los centros de trabajo y desde luego la imagen del docente, así que, el docente es también evaluado en función de los resultados de sus alumnos y sometido a críticas del colegiado del plantel, de la zona escolar y de la jefatura de sector, dada esta realidad, en el gremio magisterial, es un motivo que la profesora considera que no puede desarrollar la enseñanza en su totalidad en maya, ya que lamentablemente las pruebas nacionales, son estandarizadas en donde no se considera la lengua natal de los niños y niñas.

La profesora, reconoce que todas las localidades del municipio de Carrillo Puerto hay habitantes mayas y que por lo tanto las escuelas deberían de cambiar de modalidad, ser de educación indígena para que de ese modo los escolares sean atendidos en su lengua materna, bajo esta modalidad los escolares no tendrán problemas al ser evaluados mediante las pruebas estandarizadas como mencionan las pruebas PISA, ENLACE, PLANEA Y OCI, ni tampoco los profesores de grupo. Esta conversación permitió conocer que las políticas educativas han sido muy rígidas hacia la población maya, al instalar escuelas primarias generales en sus

localidades, por ende, los escolares adscritos a ellas son bilingües, por lo que, existe la necesidad de un cambio de tipo de escuelas y de la formación de profesores que hablen y estén conscientes de la importancia de la lengua maya no solo en los procesos de aprendizaje de los escolares sino como un recurso cultural que permita reforzar la identidad de la cultura en las localidades, promover los derechos lingüísticos de los niños y de las niñas mayas.

Como se ha descrito, en el aula escolar, las prácticas sociales del lenguaje se desarrollan desde el ámbito normativo, pero estas prácticas pueden verse obstaculizadas cuando no se atienden las demandas lingüísticas, asimismo para conocer un poco sobre las prácticas docentes, se abordó el tema sobre la forma en que se trabaja la lengua maya en el salón de clases, en este sentido, la respuesta fue la siguiente:

Utilizo lectura de cuentos y en las explicaciones, cuando estoy leyendo en español hay mucha distracción, en cambio sí lo leo en maya los niños ponen más atención, están más atentos, se ponen a las expectativas sobre qué va a pasar, y ellos continúan haciendo comentarios de lo que posiblemente ocurriría, algunos lo hacen en lengua maya otros en español, pero se nota más la comprensión de los textos. Yo no le puedo decir, a los papas que traduzcan esto a sus hijos porque hay palabras que ellos no saben, por ejemplo, no saben que significa *excepto*, como lo van a traducir, es difícil, pues tiene que ser en el aula, con ejemplos (EDT/18/01/2017).

La profesora comparte algunos ejemplos de cómo trabaja la lengua maya en el salón de clases, en función de ello, menciona como una estrategia, la lectura guiada y las explicaciones de actividades, esto ha sido en función de que ella se ha percatado que si realiza la lectura de cuentos en el idioma español, las niñas y los niños no ponen atención, a diferencia de cuando

se realiza la lectura en idioma maya, cabe señalar que la actitud de interiorización de la lengua materna y el uso es importante; se puede decir que los escolares adquieren el conocimiento y se apropian de la competencia social que permite la práctica de la lengua, ante una situación como lo es, el proceso de enseñanza aprendizaje, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros, como lo sería el de sus compañeros de grupo incluyendo a la profesora, de la que esperan mucho.

4.4. El salón de clases, voces mayas

En los Estados Unidos Mexicanos, las niñas y los niños al ingresar a la escuela primaria independientemente de la modalidad (unitaria, multigrado, rural, urbana, Conafe, general o intercultural bilingüe), inician el proceso oficial, riguroso, así como sistemático del aprendizaje y de la enseñanza de la lectura y la escritura,⁶⁴ sea en la lengua materna indígena o en español.

Respecto a este proceso, actualmente existen diversas metodologías, métodos y estrategias didácticas sobre la enseñanza, en las que, sin duda alguna, los profesores con sus propios estilos pedagógicos le dan un sello personal, teniendo en cuenta las exigencias de las autoridades inmediatas como de los padres de familia, en la mayoría de los casos, otros pese a ello, también consideran para un mejor desarrollo académico, el contexto socio-geográfico y cultural, independientemente del método sintético o analíticos así como de las estrategias

⁶⁴ Me refiero a la población escolar ubicada en los medios rurales ya que, en las zonas urbanas, las prácticas académicas son diferentes en el sentido de que muchos escolares al ingresar a la primaria ya tienen un mayor acercamiento a los procesos de alfabetización.

didácticas, podría decirse que la finalidad es la misma, que el escolar aprenda a leer y escribir, pero en realidad, lo que ocurre en los procesos de enseñanza, es adverso, en algunas escuelas la presencia lingüística de los niños y de las niñas demanda atención en apego a sus derechos de aprender en su lengua materna.

En casi todas las localidades rurales mayas de Quintana Roo, las niñas y los niños antes de ingresar a la escuela primaria, acuden a los niveles educativos tanto de inicial⁶⁵ como de preescolar, estancias infantiles adscritas al departamento de educación indígena, por lo que, las profesoras,⁶⁶ que ahí laboran, desarrollan sus prácticas académicas haciendo uso del idioma materno, que es lo señalado en su programa de estudios, siendo el idioma español la segunda lengua, sin embargo, y por lo regular, la situación lingüística de estos escolares cambia cuando ingresan a las escuelas primarias ya que en éstos centros educativos se invierte el uso de la lengua, siendo el idioma español el único medio de comunicación y de enseñanza.

En cambio, y como se logró registrar durante el trabajo de campo, el idioma maya se utiliza con mayor frecuencia en las relaciones comunicativas que se generan en el seno familiar y/o en las relaciones con los vecinos, entre la convivencia de los niños y niñas, etc., en donde sin importar la edad, todos hacen uso de la palabra. Por su parte, las profesoras y los profesores olvidan o tienen poco conocimiento sobre la importancia que tiene la lengua materna en los escolares como referentes culturales para conocer el mundo, y que a través de este medio se

⁶⁵ La educación inicial es el programa que se crea como una de las acciones de la Reforma para la Modernización Educativa en México, 1992, enfocados a los infantes desde recién nacidos hasta los 4 años de edad y al menos en el estado de Quintana Roo este programa es atendido por el departamento de educación indígena, lo que da por entendido que se rige mediante las políticas lingüísticas que definen al programa de educación indígena.

⁶⁶ Que es el sexo que mayormente predomina en estos niveles.

construye la cosmovisión como parte de una identidad, lo que da permanencia y presencia a la esencia de los pueblos étnicos como únicos.

En función de las realidades vividas en las aulas escolares y para favorecer las explicaciones se transcribe el siguiente registro de una secuencia del diario de clases.

- 1.Ma: En qué parte del cuento nos quedamos el día de ayer.
[No hay respuesta]
¿Dónde quedó el papá?
[tampoco hay respuestas].
- 2.Ma: /Máax beet u pool yetel ju ´un/ ¿Quién hizo su cabeza de papel?
[Entonces, la profesora hace una pregunta en maya]
- 3.Aos: /Leeti´ le na´o´/ -la mamá-
[a coro]
- 4.Ma: /ko´on´ex xook, ch´en xikinte´ex/ Vamos a leer, pongan mucha atención.
[inicia la lectura del cuento, al terminar un párrafo la profesora se detiene y pregunta]
- 5.Ma: /Ti´ te´exe´ ku láaj ma´anaj tu la´a ka ka k´an tike´ex/ ¿A ustedes les compran todo lo que piden?
- 6.Aos: /beeyo/ “Síiiiiiiii”,
[a coro y en maya].
- 7.Ma: ¿Ba´ax baalo´ob jetch ma´a lobtak máan ta t´aan/, Qué cosas increíbles creen que compró.
- 8.A1: /báaxalo´ob/ juguetes,
- 9.Aos: /¡bolas!, wooliso´ob!/ pelotas, carritos de control remoto.
[Mientras el grupo participaba la profesora escribía los nombres de los juguetes que mencionaban, luego continuó con lectura].
- 10.Ma ¡Calzones pedimos!,
[Todo el grupo ríe, la profesora continua la lectura...]
- 11.Ma -¡Imagínense un peluche de ese tamaño!... / Ts´a ta tukulte´ex junp´eel nojoch tso´ots báaxal ba´ax uuchi/ ¿Qué creen que pasó?,

/termina la frase de la lección y la profesora lo traduce en maya, el grupo responde, pero no se entiende/

12.Ma: /Paa ti k'í, paa ti k'í, jujun tuulil /, esperen, esperen, uno por uno...

13.Ma: Ahora vamos a leer los nombres de los juguetes que me dictaron,

/ta laa ka le'ex/ todos

|toma una vara para señalar las palabras escritas|

Como actividad complementaria distribuye hojas con diversas imágenes y solicita que recorten para colocarlos en el orden de acuerdo a la secuencia del cuento.

Como puede apreciarse en el fragmento descrito, la profesora inicia su clase haciendo una pregunta en idioma español (1), la intención de la pregunta, como ella lo externó, “involucrar a los escolares en el tema del texto en la que habían quedado el día anterior”, pero sucedió que solo hubo silencio de los escolares, entonces la profesora plantea otra interrogante (1), se repite de nuevo la respuesta del grupo, el silencio, situación no prevista por la profesora, se da cuenta que no logra generar interés e interacción comunicativa con el grupo, seguidamente, hace la misma pregunta en el idioma maya (2) para dar secuencia a las actividades didácticas como inicio del día y organizadas previamente en su planeación docente, pero antes de que la profesora concluyera la oración, el grupo respondió a coro (3), se observó que en el momento en que la profesora inició hablar en maya, el semblante de los rostros de las niñas y de los niños empezó a cambiar, transformando la cara de angustia por sonrisas, también las respuestas fueron espontánea y emotivas (4).

La situación de alegría y atención de los alumnos fue aprovechada por la profesora para continuar con la lectura, la que a su vez era pautada por interrogantes con la finalidad de involucrar a los asistentes en el texto, que los escolares se apropiaran de la historieta (5), al realizar la interrogante en idioma maya y luego en español, los escolares no dudan en responder, y a coro (6).

La maestra, al concluir de leer el párrafo siguiente, planteó de nuevo otra interrogante (7), ante la cual se escuchan diversas respuestas, unas tras otras, a veces al mismo tiempo (8), ante esta situación, procuraba escribir las respuestas en el pizarrón blanco, (la profesora platicó que la intención de escribir las palabras era con la finalidad que los escolares se percaten de que todo lo que se habla se escribe,⁶⁷ de esa manera también vayan teniendo el acercamiento al sistema de escritura).

Una situación que causó mucha gracia y risa entre las niñas y los niños fue el momento en que la maestra, con énfasis expresó, ¡calzones pedimos! (10), pero la profesora continuó la lectura, sin dar mayores motivos que generaran más dispersión y desconcentración a la historieta, luego, en idioma maya planteó otra interrogante (11), los escolares involucrados en el texto, procuraron dar respuestas, todos intentaron ser los primeros, pero generó el caos de babel,⁶⁸ situación que no permitió la claridad de las respuestas, por lo que fue necesario que la profesora exclamara que esperaran turno (12).

Como puede apreciarse este breve análisis del diálogo permite conocer cómo la docente en función de una situación didáctica se ve involucrada en hacer uso de la lengua materna de los escolares.

Dando seguimiento al tema, se puede advertir algunos aspectos interesantes manifestados tanto por los escolares como por parte de la profesora, que nos lleva a pensar sobre esos conceptos académicos e implícitos que encierran momentos pedagógicos en el quehacer cotidiano.

⁶⁷ Entre los profesores que han estado al frente de los primeros grados escolares, esta actividad didáctica es conocida y socorrida durante las primeras semanas en que abordan el proceso de enseñanza de la lectura y de la escritura, también actualmente tanto el Programa de estudios de primer grado (2011) como algunos investigadores sobre el tema de alfabetización se las han adjudicado como inéditas y en sus artículos las recomiendan como parte de la didáctica de aprendizaje del sistema de escritura (Nemirovsky, 1984; Palacios, 1982, entre otras)

⁶⁸ En el sentido de que unos respondían en maya y otros en idioma español, pero todos al mismo tiempo, lo que generaba no entender la respuesta.

En esta situación, la secuencia del fragmento de la clase, permite partir y apreciar entre otras cuestiones pedagógicas, cómo es la práctica social del lenguaje generada en torno al aprendizaje y enseñanza de la lectura y de la escritura, en donde los escolares reflejan desde sus diferentes competencias habilidades lingüísticas, esto es, una demanda pedagógica, en este sentido, las voces de los niños y de la niñas hacen suyo el escenario áulico, situación ante la cual, corresponde la profesora, generando un ambiente de aprendizaje a través de un lenguaje compartido, esto remite conocer por una parte quiénes y cómo son los escolares, la situación lingüística que viven y enfrentan al momento de pensar y de actuar ante el aprendizaje de la lectura y la escritura, realidad áulica que conduce al reconocimiento de los derechos lingüísticos de los niños y niñas mayas.

Esta situación permite entonces abordar, así como dejar en claro cómo actúan lingüísticamente los educandos mayas, en el contexto educativo en los primeros días de clases, como se indica en el fragmento siguiente.

2. Ma: */Máax beet u pool yetel ju ´un/* ¿Quién hizo su cabeza de papel?*

[Entonces, la profesora hace una pregunta en maya/

3. Aos: */Leeti´ le na´o´/* -la mamá- *

/a coro/

El contexto sociocultural en el que están inmersos, les ha permitido cotidianamente estar en contacto con su lengua materna y el español, o viceversa, siendo el idioma español, el que estará en proceso de consolidación y desarrollo, en consecuencia de este proceso, en los primeros grados, puede suceder que en el aula escolar, cuando la profesora realiza instrucciones didácticas, exista poca comprensión, sin embargo, ante esa realidad lingüística,

la profesora como maya-hablante, hace uso de la lengua materna de los niños, esta respuesta pedagógica generada, es un proceso social planteado por el interaccionismo simbólico, cuando sostiene que el propio agente construye su acción (Blumer, 1982, p. 41), en el escenario áulico se puede decir que el agente son tanto los escolares como la profesora y la acción de la práctica docente es propiciar así como motivar a los escolares el interés por comprender el cuento leído con anterioridad, entonces, se ve en la necesidad de hablar maya, que es el idioma que mejor comprenden, sin importar que su escuela no sea intercultural bilingüe.

La secuencia del testimonio, también permite apreciar el sentido didáctico de la actividad, en función de la lengua materna de los escolares, siendo el cuento, el recurso mediante el cual se involucran; en la medida en que los niños y las niñas hacen uso del maya, como un único recurso en las prácticas sociales del lenguaje, la profesora realiza las adecuaciones curriculares de su plan de actividades didácticas generando la atención pedagógica necesaria, para sus alumnos.

El desempeño de la profesora ante la situación didáctica presentada conduce a un plano contextual, desde donde se pueden conocer algunas de las funciones que implica la labor docente, en el contexto áulico intercultural; así que se procura rescatar los elementos que pueden caracterizar la práctica docente.

Es necesario señalar que cuando la profesora se percata del silencio de sus alumnos, apartado (1) como respuesta ante la pregunta realizada, para ubicar temporal así como espacialmente al alumno en el tema y texto abordado el día anterior, no insiste en hacer otras preguntas en el idioma español, procede entonces en utilizar un segundo idioma como lo es, el maya, que es la lengua materna de los niños y niñas, la acción realizada por la profesora, es una función

implícita en la práctica correspondiente, conocer el contexto lingüístico de los alumnos, hablar el idioma es un elemento que favorece el ejercicio docente en los contextos interculturales, que además es su obligación corresponder a sus alumnos en la misma sintonía lingüística.

La profesora sabe a conciencia lo importante e indispensable que es la lengua materna en las niñas y en los niños de seis años en promedio cuando ingresan al primer grado escolar en las escuelas primarias y en durante los primeros días de clases.

En función a lo sustentado, el fragmento descrito líneas arriba, encierra otros elementos, de los cuales, uno de ellos permite argumentar que la formación docente de la profesora es oportuna y en función de este toma decisiones que favorecen la situación lingüística que presentan sus alumnos, la maestra como autoridad (Camarena, 2009) en su salón de clases, y ante la diversidad de grados de dominios del idioma español de sus alumnos, hace uso del idioma maya, acción⁶⁹ que no tuvo que consultar al director de su escuela, ni a los padres de familia, por lo que esta actitud permite demostrar que los profesores son autoridades en sus salones y que solo ellos pueden reorientar pedagógicamente el rumbo de sus clases que les permita alcanzar el logro de los aprendizajes esperados establecidos en sus planeaciones didácticas, atender de esta manera las necesidades académicas que precisa cada uno de los escolares que integran su grupo escolar.

Una opinión de la profesora durante la entrevista y que viene al caso compartir, es cuando ella señala que:

⁶⁹ Por lo regular, es común que los profesores adscritos a estas escuelas primarias generales, sean poco flexible en relación a la lengua materna de sus alumnos y se empeñen en la castellanización como único recurso para abordar la enseñanza de la lectura y la escritura.

Durante los primeros grados de educación primaria, hablar la lengua materna genera mayor confianza en los escolares hacia el docente, cuando se les habla en maya, se desarrolla seguridad en la identidad del niño y de la niña por lo que este proceso va reforzando la identidad en los infantes (ED2T/18/01/2018).

La práctica docente en el contexto de localidades mayas, le ha permitido desarrollar su propio estilo docente haciendo uso de dos idiomas, y aunque la enseñanza en lengua maya no es algo “oficial” en estos tipos de escuelas, la experiencia que ha vivido en otras escuelas le ha orientado a que es algo que tiene que acatar, sin apartarse en la totalidad del programa de estudios y sus aprendizajes esperados de cada asignatura.

Lo externado por la profesora permite referir que la práctica docente, en ciertos contextos escolares, va más allá, de lo que algunos teóricos han documentado, ya que el mismo proceso que implica una práctica docente se hace dinámico, a veces se presentan o se generan situaciones que no son contempladas en la planeación didáctica pero a las que el docente debe atender, acto conocido como adecuación curricular y que permitirá entonces poner atención a la demanda académica del escolar en función a su estilo y ritmo de aprendizaje.

El ser humano no es solo un organismo que reacciona, y que sólo responde a la influencia de los factores de su mundo o de sí mismo, es un organismo activo que ha de afrontar y manejar dichos factores y que al hacerlo así debe forjar y orientar su línea de acción (Blumer, 1982, p. 41), en relación a la práctica académica, a veces los docentes ante una situación pedagógica demandada entre los escolares o a partir de un tema, no tienen tiempo de sentarse a realizar el análisis, la misma inercia y práctica docente le permite dar sentido y orientación con solución viablemente posible a los planteamientos suscitados.

El otro aspecto interesante que surge del análisis del testimonio se relaciona con los procesos del aprendizaje de la lectura y su escritura entorno a la enseñanza, que es el objetivo casi principal de los programas de estudios y de las exigencias de las autoridades educativas inmediatas, que los escolares aprendan a leer y escribir de acuerdo a los tiempos establecidos tradicionalmente y de manera oficialista, situación que pone entre la espada y la pared a los docentes, una gran parte de los docentes a cargo del primer grado, ante esta situación abordan estrategias metodológicas sin tener en cuenta que en este proceso es necesario que los niños aprendan a leer y escribir a partir de sus vivencias y saberes comunitarios.

En el fragmento indicado al inicio, se evidencia la situación y proceso relacionado a la lectura y la escritura, para ello es necesario desordenar el orden, cómo se genera el momento de aprendizaje de la lectura y escritura.

Para esto, es necesario partir del reconocimiento que, en los Estados Unidos Mexicanos, los docentes de educación básica⁷⁰ que atienden específicamente el nivel de primaria, defienden concepciones diversas y llevan a su práctica, estilos propios que les facilitan la enseñanza de la lectura y la escritura, esas construcciones sociales sobre estilos pedagógicos, a veces instituidas sobre la lectura y la escritura no distan mucho unas de otras, persiguen el mismo fin, se puede decir que tampoco están alejadas de posturas de investigadores, pues es importante tener claro que éstos son procesos particularizados en cada escolar, además que “siempre ocurren en contextos específicos, en situaciones complejas, en dimensiones interactivas, históricas, interpretativas, políticas e ideológicas” (Kalman, 2004, p. 30) es además “un mosaico de prácticas sociales que varían según el contexto de uso” (Kalman,

⁷⁰ Como se ha descrito en apartados anteriores, la educación básica en México se integra por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria, también es común referirse a cada uno de ellos como: nivel preescolar, nivel primaria y nivel de secundaria.

2004, p. 30); en relación con ello y como se ha reiterado en ocasiones previas, en México, el proceso sistemático del aprendizaje de la lectura y la escritura se genera en el primer grado de educación primaria, en un espacio específico como lo es el aula escolar, que es además el lugar desde donde se tiene que rendir cuentas académicas tanto a los padres de familia, como las autoridades inmediatas, pues en ese espacio escolar, por tradición, se realizan las evaluaciones de los conocimientos de todo escolar y de su profesor.

El fragmento de la práctica docente, permite conocer cómo en este caso, se propicia el aprendizaje de la lectura⁷¹ y la escritura, la estrategia didáctica aplicada por la profesora es una de las diversas propuestas que integran la metodología didáctica del programa de estudios del grado escolar (SEP, 2011) en lo particular, se presentan como actividades permanentes, en este sentido, leer a los alumnos y escribir a través de la mano del profesor (Kaufman: 2013 p. 16) deben de constituir una actividad cotidiana, por otra parte, cabe señalar que muchos investigadores que trabajan el tema de la alfabetización coinciden en sus propuestas didácticas relacionada con lo ya citado (Cassany 2009; Ferreiro, 1979, 2007; Lerner, 2004; Nemirovsky,1984; Palacios1982, 1997; Teberosky,1979; Soares, 1998), unas con algunas aristas opuestas pero al final con algún vértice en común, así por ejemplo, la idea que todos los días se tiene que compartir algún tipo de lectura (mediante estrategias diversas: lectura en voz alta, lectura a través de imágenes, lectura dramatizadas, lectura grupal, etcétera) pero no lo es todo, pues el *plus* es involucrar a los escolares en el texto, propiciar que se apropien del escenario de las emociones de los personajes entre otros, tal como la profesora se empeña en desarrollar didácticamente, situación que permite comprender el proceso de enseñanza – aprendizaje.

⁷¹ También esta actividad respalda el programa de nacional de lectura que promueve la SEP.

El testimonio permite ver que el hilo conductor de la enseñanza y el aprendizaje para la lectura y la escritura es el cuento, pero además, el recurso didáctico es la lengua maya, en lo relacionado al cuento como un tema y contenido del proyecto didáctico de la asignatura de español, tiene varios propósitos establecidos en la planeación de la profesora: familiarizar a los colegiales con los tipos de textos, generar ambientes que propicien el acercamiento a la lectura, dar cumplimientos al programa nacional de lecturas, ampliar el dominio del idioma en los escolares, entre otros.

El aprendizaje y la enseñanza se dan mediante un encuentro común que es la lengua materna de los educandos y ésta es promovida por todos a través del cuento.

La práctica magisterial se hace un encuentro en el diálogo a partir de la atención a la demanda lingüística de los estudiantes, que es atendida pedagógicamente, en ese marco se precisa entonces ir al contexto de lo que es la práctica académica intercultural.

Son diversos los argumentos e ideas que sostienen los profesores de las escuelas primarias generales para escudarse y descontextualizar la atención educativa respecto a las demandas lingüísticas de los escolares conforme a los principio normativos y jurídicos en apego a los derechos de los niños y de las niñas indígenas.

La relación comunicativa en maya tiene como finalidad, generar interés y comprensión de las actividades programadas en su planeación didáctica,⁷² la postura de la profesora es que los niños se involucren en las actividades didácticas que se desarrollan, promover el uso de

⁷² En Quintana Roo, en casi todas las escuelas primarias, se les exige a los docentes su planeación didáctica y por lo regular deben se dar seguimiento a las actividades indicadas en dicho documento, éstas tienen que estar en función de los contenidos temáticos del programa de estudio, los aprendizajes esperados y competencias a desarrollar, en este ámbito, las actividades didácticas van en un proceso gradual, por lo que cada profesor deberá desarrollar los contenidos básicos para que el escolar cuente con conocimientos necesarios ya que en el cuarto grado se le aplica la primera evaluación que refleja el aprovechamiento académico del centro escolar, (Planea) Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes y si los alumnos salen muy debajo de la media, se le culpa al profesor que atendieron a los escolares en los grados anteriores, por esta razón en la educación primaria, los profesores deben acatar lo más viable posible el programa de estudios y desarrollar las actividades que le permitan cumplir académicamente, sin tener en cuenta las necesidades de los escolares, ni el contexto, social, cultural y geográfico.

la lengua maya en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y no solo se limite a ser un medio de comunicación en el seno familiar.

En este sentido y con la finalidad de socializar momentos de la práctica docente en función del aprendizaje de la lectura y de la escritura, se comparte otro fragmento del registro de un día de clases.

7:40 am. La profesora pide a los niños que coloquen los libros en el anaquel y que saquen el libro de español.

1.Ma: ¡Disculpen!, se acuerdan que les dije que vamos a revisar primero las actividades, antes de iniciar con las asignaturas, bueno, ¡vamos a leer!, repasar los números...

|señala la lista de actividades pegadas en la pared y el grupo lee después de ella|

1.1 Leer palabras, escribir palabras, conocimiento del medio, hoy no tenemos, lo quitamos...

|terminan de leer, lo repiten por dos ocasiones y da instrucción|

1.2 Ma: Ahora va a pasar Seydi a ordenar los números, adelante Seydi, sobre el pizarrón|

|coloca las tarjetas de los números,

|La niña pasa, un poco temerosa, pero al momento de llegar al pizarrón donde están adheridos los números la profesora explica|

2.Ma: /Tsol u nu'ukulil le xok baalo'obo', ku ch'úunul tu chichnij tak tu jach nojchil/ ordena del número más pequeño al más grande.

|La niña empieza a ordenarlo y al llegar al número 6|

3.Aa1: /Beeyo'/ mayestra

|pregunta|

4.Ma: /Ma'a loob, beeyo' / si, esta bien.

|la niña avanza|

4.1Ma: Ese último, que número es, Keila /baáx nu'ukulil xook, u ts'ooko' /

|no responde|

la profesora

pregunta en maya

4.2 Ma: Verdad que no estás atenta.

- 5.Ma: Kevin qué número es el que está señalando Seydi */kevin, ba'ax xok báalil le ku ye'esik Seydi/*
| kevin no responde y la profesora le habla en maya, pero tampoco responde|
- 6.Ma: */ta laakali le'ex/* todos*
|la profesora invita al grupo a responder|
- 7.Aos: Nueve,
|a coro|,
- 8.Ma: Vamos a contar */ko'one'ex xokik le xok ba'alilo'oba', ko'oxne'ex/*
|toma una madera para señalar los números, el grupo cuenta a coro conforme lo va indicando|
- 9.Ma: Vamos a repasar otra vez los números */Ko'one'ex ka' xokik le u balil le xok ba'alo'oba' /*
|señala los números, pero ahora los números del reloj, y el grupo cuenta|
- 10.Ma: Lo que hicimos fue, repasar los números, ordenamos los números, ahora vamos a repasar palabras, cierran sus ojos, *están facilísima, ya los pueden abrir.*
|el grupo obedece y la maestra pega los frisos|
- 11.Aos: ¡sandía!, ¡María!, ¡naranjas!, ¡uvas!, ¡helado!,
|a coro|
12. Ma: A ver cómo suena ésta, cómo.
|señala la letra h|
- 13.Aos: No suena, no suena.
|A coro|
- 14.Ma: */Ich kastelan t'aane'yan t'aano'ob ku chíunul yetel wooj "h" chen ba'axe'ma'tan u juum, je'e bix lela'hiilo,* hermano, hormiga.../ en español hay palabras que empiezan con la letra h y ésta no tiene sonido, como, por ejemplo: hilo, hermano, hormiga...
|explica por qué no suena|
Repasan dos veces más, las mismas palabras.
- 15.Ma: -Vean ahora, ya llegamos a español, saquen su libro de es-pa-ñol.

- grupo saca el libro|. |Señala los frisos de las actividades del día| |el
- 16.Ma: -Busquen la página 10, muy bien esa pareja, esa otra también... hoy nos va a contar las páginas, Nayeli, |señala la página|
- 17.A1: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 |Cuenta| |se detiene|
- 18.Aos: 20, 21, 22, 23, |A coro| |continúan a coro|
- 19.Ma: Después,
- 20.Aos: |24|
A coro
- 21.Ma: Ya llegamos a la página 24, encierren con su lápiz el título de la lección, |Da el ejemplo,
haciéndolo en su libro|
- 22.Aa1: /Yaan waaj ik k'alik'xka'ansaj / lo vamos a encerrar maestra.
|pregunta la niña, la expresión refleja dudas|
- 23.Ma: /Beeyo', jun p'éeel wóolis. Letii /
|Señala en el pizarrón|

El fragmento refleja el desarrollo de la clase, el diálogo permite distinguir que se trata del desarrollo de un tema de la asignatura de matemáticas, el hallazgo importante de este testimonio es compartir, cómo en la cotidianidad de la clase se hace uso del idioma maya, como la presencia de la voz del infante maya es latente en todo momento y que la profesora corresponde a ese llamado, entonces conduce a relacionar que la alfabetización no solo se refiere al aprendizaje de la lectura y de la escritura, sino que el promover, hacer uso de los derechos lingüísticos, promover la identidad también son parte del proceso de alfabetización como lo externan algunos teóricos (Freire, 2005; Gasché, 2010).

Siguiendo la secuencia del análisis, ese día la profesora después de ordenar el material didáctico sobre su escritorio, se levantó de su silla e inició la clase con la intención de trabajar

con el libro de español, pero al caminar y mirar sobre la pared, se da cuenta de un tablero donde están registradas las oraciones que indican las actividades didácticas a desarrollar, lo que le hace recordar que hay un listado de actividades permanentes,⁷³ luego de ofrecer disculpa al grupo, se dirige al tablero⁷⁴ que contiene un listado de oraciones de actividades didácticas, a su vez, pide al grupo que le ayuden a leer las frases que indican las actividades del día y para saber que deberán hacer primero de acuerdo al tablero de actividades (1), señalando con una vara la primera frase inicia su lectura y el grupo le sigue a coro (1), sucesivamente, pero después de leer la cuarta frase, y antes de pasar a la siguiente, recuerda al grupo que ese día no tiene exploración de medio, que es la asignatura, así que levanta el friso y procede la lectura.

Realizan la lectura dos veces, al concluir la primera frase por tercera vez, se detiene y solicita a una niña pasar al pizarrón para realizar la actividad leída, que es ordenar los números (1.2), la profesora distribuye las tarjetas de los números en el pizarrón, la niña se acerca, un poco nerviosa, la profesora al observar la situación le explica en maya la actividad, entonces el semblante de la niña cambia (1.3) y corresponde con una sonrisa hacia la profesora. A continuación, se ilustra el ejemplo:

1.2 Ma: Ahora va a pasar Seydi a ordenar los números, adelante Seydi,
|coloca las tarjetas de los números,
sobre el pizarrón|

|La niña pasa, un poco temerosa, pero al momento de llegar al pizarrón donde están adheridos los números la profesora explica|

2.Ma: /*Tsol u nu'ukulil le xok baalo'obo', ku chúnul tu chichnij tak tu jach nojchil* / Ordena del número más pequeño al más grande*

⁷³ El programa de estudio de primer grado SEP 2011, contiene un apartado de orientaciones didácticas para el docente y una de éstas son las actividades permanentes para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura.

⁷⁴ El listado de actividades colocadas en el tablero es un referente didáctico que tiene varios fines, uno de ellos y como se ha descrito, es que los escolares observen el sistema de escritura y lectura, al momento de leer de manera grupal, también comprender que la oración señala lo que deberán hacer, por otra parte, les permite conocer la distribución de las primeras actividades del día.

[La niña empieza a ordenarlo y al llegar al número 6]

3.Aa1: / *Beeyo'* /, mayestra

4.Ma: / *Ma'a loob, beeyo'* / si, esta bien.

[la niña avanza]

La niña empieza, identifica el número uno y lo coloca en el lugar donde ella decide que debe iniciar su serie numérica, así lo hace con el número 2, sucesivamente hasta llegar al número 6, momento que la niña consulta a la profesora si va bien (3), la profesora aprueba el trabajo y la niña continua, hasta llegar al número 9 (4).

Como pueden apreciar, en este encuentro pedagógico, el interés de la profesora es involucrar a los escolares en el tema, pero la situación lingüística en el grupo es un elemento que da motivo a utilizar el idioma maya, y a través de este crear el ambiente de interés en los escolares por el tema.

Otra de las observaciones derivadas de este contexto áulico, permiten abordar precisiones pedagógicas sobre lo que es la enseñanza de la lectura y de la escritura, en este sentido, los procesos de la enseñanza se abordan desde cualquier campo formativo y no necesariamente es exclusivo de la asignatura de español en donde se ubica el campo formativo lenguaje y comunicación (SEP, 2011), ni es enmarcado mediante un tiempo específico, el proceso de enseñanza es un amplio abanico pedagógico que da apertura didáctica para abordar la enseñanza, desde muchas aristas.

Como se aprecia en la secuencia, la profesora, conocedora de su profesión y de lo que demanda el curriculum de su programa de estudio, genera el ambiente de aprendizaje encaminado hacia el aprendizaje de la lectura y la escritura, aunque en el inicio del desarrollo

de su clase, no se aprecia con claridad que se aborde el tema, implícitamente estas conllevan a la práctica para el aprendizaje de la lectura y de su escritura, al inicio de la clase, se puede distinguir los momentos en que procura que los escolares se involucren en la lectura: al realizar la lectura de manera grupal sobre las frases de las actividades del día, y al momento de leer las tarjetas de las palabras, como se muestra en el testimonio abajo citado.

9.Ma: Lo que hicimos fue, repasar los números, ordenamos los números, ahora vamos a repasar palabras, cierran sus ojos, están facilísimas, ya los pueden abrir.

|el grupo obedece y la maestra pega los frisos|

10.Aos: ¡sandía!, ¡María!, ¡naranjas!, ¡uvas!, ¡helado!,
|a coro|

La actividad de ordenar los números, también es una práctica didáctica enfocada al desarrollo de habilidades y conocimientos sobre la lectura y escritura, si bien, se podrían preguntar, pero que tiene que ver los números con el aprendizaje de la lectura y de la escritura, bueno existe una relación y separación, en primer término los escolares deben aprender a distinguir los números de las letras, lo que significa aprender a leer, números y letras que en su conjunto conforman palabras, a su vez, tienen que aprender a leer los números, el orden secuencial, aunque el objetivo en esta actividad son las series numéricas, implícitamente también se practica la lectura.

Otra de las observaciones que se pueden hacer en relación al testimonio, es la interacción que se genera en función de la lengua maya, y que es una necesidad que promueve a los escolares posesionarse de ella, pues como se ha mencionado en diversos apartados anteriores, el contexto socio ambiental y cultural comunitario está simbólicamente minado de este idioma, empezando con el nombre de la localidad, los nombres de los árboles, de los animales, los

apellidos de las personas, entre otros, situación que conduce a plantearnos qué pasa con las escuelas primarias generales en donde por tradición no se atienden todos los saberes culturales comunitarios de los escolares, y por ende, dónde quedan los derechos de los niños y de las niñas indígenas.

Cabe señalar que en las localidades rurales de la zona maya de Quintana Roo, un gran porcentaje de sus habitantes, sobre todo las personas adultas hacen uso de la lengua maya como un recurso en sus prácticas sociales en todos los contextos, en cambio, el idioma español es promovido por lo general en las nuevas generaciones, infantes y jóvenes, quienes en los contextos educativos se ven en la necesidad de hacer uso de éste, como es el caso de los escolares adscritos a las escuelas primarias generales, en las escuelas secundarias y bachillerato; cabe hacer mención que también y por lo regular los escolares usan en sus prácticas sociales comunicativas el idioma maya, sobre todo cuando se trata de conversaciones entre ellos (entre pares). “La lengua maya encierra en sí, la riqueza de los conocimientos antiguos, pero también incluye los que se van incorporando a través del devenir histórico, por esa razón la comprensión del lenguaje es esencial para la comprensión de lo cotidiano” (Lizama, 2007, p. 61).

Siguiendo esta línea de tema, también se puede decir que, en algunas familias, el maya se utiliza como medio de comunicación como parte de la vida cotidiana, lo que implica que todos los integrantes se involucren en ello, también en ciertos casos, la proyección hacia afuera, hacia lo comunitario, como en el caso de Tusik, el idioma maya es notorio en las reuniones entre las personas adultas, en las actividades laborales, cuando asisten a comprar a las tiendas, en la calle para dirigirse a sus vecinos, en las actividades religiosas y fiestas tradicionales,

El idioma se torna en un referente de lo común, de lo que se comparte. Los hombres y establecidos en esta región no solo participan en un mismo lenguaje, sino también de una manera específica de ver el mundo; es decir, comparten una cultura propia. Eso es lo que propicia la comunicación entre los mayas, el poder expresarse en diferentes momentos del acontecer social a través de su forma particular de ser, pues los demás individuos, sean de la propia población, del mismo municipio o de otro distinto, comprenden el mundo de la misma manera y se expresan de igual forma no sólo en términos lingüísticos sino también sociales. Esto constituye la comunión entre los mayas, la experimentación de las vivencias en la intermediación de que todos comparten (Lizama, 2007, p. 62).

En este aspecto, se puede decir que éstos son ambientes sociolingüísticos en los que a veces los infantes hacen presencia y uso de los patrones culturales promovidos por los adultos, también, unos más que otros desarrollan las habilidades lingüísticas en ambos idiomas, presencia innegable en las aulas escolares y en las escuelas en general.

La situación lingüística varía de un escolar a otro, debido a las relaciones comunicativas que se viven en los hogares, pues hay familias en las que optan por comunicarse solo en español ante los menores de edad pero, que además les enseñan a que, en la escuela no deben hablar el idioma maya, en otros casos ocurre lo contrario que sin tener presente los estigmas (Goffman, 2006) sobre la lengua, la comunicación es a partir de la lengua maya, lo que genera que los alumnos desarrollen esta habilidad paralelamente al idioma español.

Cabe destacar que un gran porcentaje de los escolares mayas adscritos a las escuelas primarias generales por lo regular desconocen sus derechos lingüísticos, sus derechos como

niños y niñas indígenas, ignoran que constitucionalmente está reconocido su idioma y que tiene el derecho de ejercer en todo espacio y contexto.

Los derechos lingüísticos en relación al aspecto educativo señalan que:

1. La educación debe contribuir a fomentar la capacidad de autoexpresión lingüística y cultural de la comunidad lingüística del territorio donde es impartida.
2. La educación debe contribuir al mantenimiento y desarrollo de la lengua hablada por la comunidad lingüística del territorio donde es impartido.
3. La educación debe estar siempre al servicio de la diversidad lingüística y cultural, y las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo el mundo.
4. En el marco de los principios anteriores, todo el mundo tiene derecho a aprender cualquier lengua (Ley de los derechos lingüísticos, p. 7)

En esta misma sintonía, el Artículo 26, de esta misma ley dice:

Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a todos sus miembros adquirir el pleno dominio de su propia lengua, con las diversas capacidades relativas a todos los ámbitos de uso habituales, así como el mejor dominio posible de cualquier otra lengua que deseen conocer (Ley de los derechos lingüísticos, p. 8).

Por lo que corresponde a todas las personas que laboran en las instituciones educativas sin importar la modalidad y tipo de escuelas, promover y hacer valer estos derechos, generar en todo momento los ambientes de las prácticas sociales de comunicación el uso de la lengua maya. El intercambio social rutinario en medios preestablecidos nos permite tratar con “otros” previstos sin necesidad de dedicarles una atención o reflexión especial. Como bien lo señala Goffman (1991), aunque no sea necesario dedicar atención especial, es un deber de

los docentes hacer valer los derechos de los escolares, este aspecto, en el sentido pedagógico es un elemento que debe estar orientado también al desarrollo de la identidad.

La función de la escuela no sólo debe ser la formación académica con base en los contenidos curriculares presentados en el programa de estudio del grado escolar correspondiente al nivel, debe además, favorecer otros aspectos que si bien, no están de manera explícita en el programa de estudio, es una función del docente, desarrollar valores encaminados a dar solución con sentido a la realidad y situaciones problemáticas, tanto sociales, como ambientales del contexto inmediato del escolar, así como también rescatar y promover los saberes culturales que forman parte de la identidad de la cultura a la que pertenece el escolar, pues el “yo” se construye en el marco de la interacción social (Goffman,1991; Blumer, 1982), considerando que la identidad puede ser un espacio personal, en donde se marcan fronteras subjetivas de acciones particulares con las generadas en el entorno social, que le permite al individuo construir el concepto de sí mismo, en relación a los otros.

Si la identidad parte del reconocimiento de uno mismo, el sentido del yo proporciona una unidad a la personalidad, para formarse, pero también necesita la presencia del otro, que lo transforma y moldea a la vez.

En el proceso de construcción de las identidades inciden diversos elementos -de manera directa o indirecta- en el perfil que adquiere el producto final. En este sentido, las identidades son el resultado tanto del proceso relacional que propicia que afloren, como de la historia de esas formas de relación (Lizama, 2007, p.133).

En las localidades indígenas, los infantes se ven inmersos en diferentes dimensiones de relaciones sociales, pues participan en diversas actividades familiares, comunitarias,

incluyendo la asistencia a la escuela, en donde se desarrollan y promueven interacciones sociales que en la mayoría de las veces corresponden a patrones sociales y culturales ajenos a las prácticas culturales comunitarias.

Asistir antes del horario de clases a la par de la profesora, permitió observar algunas de las actividades administrativas y de carácter pedagógico que realizaba con antelación al iniciar las actividades didácticas correspondientes al día, durante este tiempo también entablaba conversatorio sobre las actividades que implicaban administrativa y académicamente su labor, a las que amablemente, argumentó que la elaboración de su planeación didáctica es una actividad que realiza por lo regular los días sábados, y la realiza para toda la semana, es decir, como ellos conocen la planeación semanal, no obstante, las actividades didácticas consideradas a veces no son suficientes para el logro de los aprendizajes esperados, por lo cual tiene que realizar las adecuaciones curriculares conforme se presenten las necesidades de los alumnos, también prepara el material didáctico a utilizar, ante las demandas y necesidades que se presentan en el grupo, en función de los ritmos y estilos de aprendizaje, está pendiente para poder modular el proceso de desarrollo de los temas, reconoce y procura dar seguimiento a los acuerdos tratados de manera grupal, genera ambientes de aprendizajes teniendo como base el desarrollar confianza en los escolares, en este sentido en función al desempeño docente, se coincide con Camarena cuando argumenta que:

Lo que sostiene a un sujeto dentro del ejercicio docente y lo que lo convierte en *autoridad pedagógica* en su trabajo escolar son, por lo menos, dos conocimientos fundamentales: primero, el campo disciplinario - contenido- (estructura conceptual) del cual será traductor-reconstructor en el programa escolar por desarrollar y en el campo de lo didáctico; segundo,

el saber sobre la intervención de su ejercicio -enseñanza- en un propósito - finalidad- constituido hacia una otredad -alumnos- (estructura cognitiva) dentro de un espacio regulado y ordenado -estrategias- (estructuras metodológicas) (2009, p. 24).

La profesora es la autoridad en su aula escolar, en ella recae toda la responsabilidad tanto académica, administrativa y de la misma seguridad – integridad de sus alumnos; los padres de familia delegan en ella el “compromiso y responsabilidad”(comunicado personal, 2017), como es común escuchar en la actualidad, en muchos padres de familia, sin embargo la profesora no se siente presionada por esa demanda de los padres de familia, ya que debido a que su madre es profesora, conoce la situación y la actitud de los padres de familia en las localidades rurales indígenas.

A manera de cierre

Un gran porcentaje de las escuelas primarias instituidas en las localidades mayas de Quintana Roo, se clasifican como generales, pero pese a que, en estos tipos de escuelas, el idioma constituido es el español, el idioma maya está presente. Hay factores en el entorno que permiten que la lengua maya mantenga vitalidad y se promueva en cada momento, tanto para los mayas hablantes como los no hablantes de este idioma, algunos ejemplo son las toponimias de los apellidos de las personas, de las localidades, de la flora y la fauna que son elementos que constituyen el escenario inmediato de los escolares, amén de las formas diversas en las que entretienen y ejercen las prácticas sociales del lenguaje en el seno familiar y en las relaciones comunitarias cotidianas. Son los contextos familiares y comunitarios los

agentes y medios que han generado que los escolares desarrollen habilidades lingüísticas tanto del idioma maya como del español.

Otra realidad, en estos contextos, es que los docentes adscritos a esas escuelas, por lo regular en su mayoría son oriundos de la región peninsular, situación sociocultural que les permite tener una identidad próxima o reconocida como mayas; en este tenor algunos docentes, en sus prácticas hacen uso del idioma maya como un recurso de enseñanza, como la profesora del grupo observada, quien es consciente de la realidad y demanda lingüística por la que atraviesan los escolares, ante lo cual utiliza la lengua materna de sus alumnos para generar los ambientes de aprendizaje necesarios con la finalidad de que los escolares logren comprender los procesos implícitos en la adquisición o aprendizaje de la lectura y escritura.

La enseñanza de la lectura y de la escritura es una actividad que implica una gran responsabilidad, en las escuelas públicas, los niños y niñas deben lograr dominar en pocos meses estas habilidades y conocimientos, en función de ello, dependen los aprendizajes de los contenidos curriculares establecidos en el programa de estudios a los cuales se deben dar seguimiento, pues al concluir el ciclo escolar los escolares deberán contar con una cantidad mínima de conocimientos, que serán las bases para poder continuar con los temas y contenidos establecidos en el programa del grado sucesor.

Para algunos docentes, su práctica en el contexto de localidades mayas les ha permitido desarrollar su propio estilo pedagógico haciendo uso de dos idiomas, y aunque la enseñanza en lengua maya no es algo “oficial” ni mucho menos constituido, en estos tipos de escuelas, la profesora compartió que la experiencia que ha vivido en otras escuelas le ha orientado a que es algo que tiene que acatar, sin apartarse en la totalidad del programa de estudios y sus aprendizajes esperados de cada asignatura.

Lo externado por la profesora permite referir que la práctica docente, en ciertos contextos escolares, va más allá, de lo que algunas investigaciones han documentado, para establecer que en ciertos momentos la lengua maya no es utilizada con fin de castellanizar, pues los escolares son bilingües, entonces académicamente la profesora aprovecha esta habilidad lingüística para abordar los saberes y lograr aprendizajes mínimos que debe lograr en cada uno de sus alumnos de su grupo, como lo es la lectura y la escritura.

La situación lingüística varía de un escolar a otro, debido a las relaciones comunicativas que se viven en los hogares, pues hay familias en las que optan por comunicarse solo en español ante los menores de edad pero, que además les enseñan a que, en la escuela no deben hablar el idioma maya, en otros casos ocurre lo contrario que sin tener presente los estigmas (Goffman, 2006) sobre la lengua, la comunicación es a partir de la lengua maya, lo que genera que los alumnos desarrollen esta habilidad paralelamente al idioma español, en este sentido se puede decir que el escolar, adquiere una competencia lingüística pero en función al hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, así como también sobre qué hacer, con quién y dónde, por lo que, el estar en la misma sintonía en las prácticas sociales del lenguaje es un factor que permite a los magistrales conocer más sobre las particularidades que cada uno sus alumnos presentan o vive en sus casas.

CAPÍTULO 5. LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA: UN RECURSO PARA SUMINISTRAR LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA

En esta sección, se aborda la importancia que tiene la planeación didáctica como un recurso en el ejercicio de la labor docente, que no deja de ser una guía pedagógica que perfila y suministra la orientación de las actividades didácticas para favorecer la enseñanza y el aprendizaje, en este sentido en los subsiguientes apartados se desarrolla el sustento de ciertas características así como elementos que constituyen la planeación didáctica, de igual manera, se comparten algunos datos sobre lo que implica su elaboración, el desarrollo y la manera de evaluar todo el proceso de la práctica docente.

Por ello se parte del reconocimiento que existen diversas posturas y estudiosos en el tema que sustentan teóricamente sus propuestas, sobre cómo debe ser una planeación didáctica y su importancia; al respecto, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en sus diversas Reformas Educativas, también se ha visto involucrada en el debate de dicho tema, el cual, ha atendido, como parte de sus programas (SEP 1993, 2011, 2018).⁷⁵

⁷⁵ Cabe señalar que la Reforma para la Modernización Educativa (1993), aunque en su documento, como lo es, el Plan y programa de estudios, carecer de apartado que oriente sobre cómo y qué elementos específicos debe de contener la planeación didáctica, que diera acompañamiento a la Reforma Educativa, en la práctica promovió la libertad y autonomía en el docente, siempre y cuando se respetara elementos curriculares, en función de los objetivos para el logro de los temas y contenidos temáticos, en la RIEB 2011, se presenta una propuesta de mayor elaboración, “Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio Planeación didáctica para el desarrollo de Competencias en el aula 2010”, en el lapso de esta reforma educativa se dio mucha atención e importancia a la elaboración de este recurso didáctico, el interés de muchos investigadores o estudiosos llevó a la producción de muchas propuestas, conferencias, cursos,

5.1. La planeación didáctica, la voz en los dilemas cotidianos

En México, en la educación básica, la planeación didáctica es un recurso académico indispensable que guía, respalda y da sentido a lo que es el desarrollo de una práctica docente; aunque son muchas las concepciones de los estudiosos (Sánchez, 2016), la Secretaría de Educación Pública, referencia “que es el elemento fundamental de la práctica docente, que hace posible la pertinencia de los contenidos y el logro de los aprendizajes esperados⁷⁶ (García, M., Vázquez, M., Flores, C. y otros, 2010, p. 12).

Por otra parte, y siguiendo con lo señalado por la SEP, también la planeación didáctica es “la selección de actividades, estrategias didácticas, recursos y tiempos, que se destinarán son factores que contribuirán en su conjunto a alcanzar los propósitos educativos” (García, M., Vázquez, M., Flores, C. y otros, 2010, p. 12).

Asimismo, en tal contexto, la SEP, al menos en su programa de estudios de la RIEB 2011, señala que la planeación didáctica se sustenta en tres pilares, y estos son:

- Dominio disciplinar de los planes y programas comprendiendo las competencias que se pretenden desarrollar y cómo es que éstas pueden alcanzarse (aprendizajes esperados).

talleres, ofertados a los docentes en servicio, ya que la modalidad y exigencia de la misma SEP, eran las competencias, con la entrada del Nuevo Modelo Educativo 2018, la planeación que los profesores elaboraban pasó a ser un documento de menor valor en las prácticas académicas, debido a la falta de claridad del mismo programa educativo.

⁷⁶ De acuerdo al “Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio Planeación didáctica para el desarrollo de Competencias en el aula 2010” los aprendizajes esperados son enunciados que incluyen los contenidos básicos que el alumno debe aprender para acceder a conocimientos cada vez más complejos en un contexto de aprendizaje. Revelan, conceptos, habilidades y actitudes que las actividades de aprendizaje deben considerar respecto a los contenidos; además establecen los aportes esenciales para el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes en los diferentes niveles educativos (SEP, 2010; pág. 13), en otras palabras, para el programa de 2011, son indicadores de logro, que en términos de la temporalidad, establecida en los programas de estudio, define lo que se espera en cada alumno en término de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan pautas al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación. En cambio, en el programa del 2017, señala que, es un descriptor del logro, que define lo que se espera de cada estudiante. Gradúan progresivamente los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes deben alcanzar para acceder a conocimientos, cada vez más complejos. Cada aprendizaje esperado se formula en términos de dominio de un conocimiento, una habilidad, una actitud y un valor.

- Gestión de ambientes de aprendizaje áulico (didáctica, recursos ambientales del aula, inclusión y gestión de aprendizaje).
- Transversalidad (diversas disciplinas coinciden en una visión cívica y ética, acentúan la importancia de la vida, el contacto con la naturaleza, la salud, los derechos humanos), (García, M., Vázquez, M., Flores, C. y otros, 2010, p. 12).

Estos supuestos planteados por la SEP, tienen la finalidad de orientar el enfoque de la planeación que el programa de la misma reforma educativa propone, de estos pilares, se pueden extraer por lo menos tres palabras clave: competencias, inclusión y transversalidad, conceptos que, de una u otra manera, son planteados en los contenidos de los programas escolares de educación primaria como en los documentos emitidos por la misma SEP, como lo es el acuerdo 592, por el cual se establece la articulación de la educación básica.

Por otra parte, para la reforma 2018, denominada Nuevo Modelo Educativo, sostiene que la planeación didáctica “debe entender como una hoja de ruta que hace consciente al docente de los objetivos de aprendizaje que busca en cada sesión y, aunque la situación del aula tome un curso relativamente distinto al planeado, el saber con claridad cuáles son los objetivos específicos de la sesión le ayudará al docente a conducir el proceso de aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2018), por lo que, en este tenor, también sostiene que:

La planeación consciente y anticipada busca optimizar recursos y poner en práctica diversas estrategias con el fin de conjugar una serie de factores (tiempo, espacio, características y necesidades particulares del grupo, materiales y recursos disponibles, experiencia profesional del docente, principios

pedagógicos del Modelo Educativo, entre otros) que garanticen el máximo logro en los aprendizajes de los alumnos (SEP, 2018).

En la actualidad, cabe señalar que, teniendo en cuenta la existencia de una gran cantidad de referencias teóricas, en la *praxis*, desde la parte oficial de la SEP, la propuesta como formato único de planeación didáctica, por lo regular, no es aplicable en todas las escuelas de educación primaria, sin embargo, en este nivel educativo, la planeación debe contener ciertos elementos agrupados en apartados, que son necesarios, el primero estaría integrado por la presentación o datos de la escuela, grado escolar, periodo o tiempo que cubre la planeación, otro sería, el aspecto curricular, el cual tiene que ver con el enfoque de la asignatura, el campo formativo al que pertenece, los aprendizajes esperados a desarrollar con base en programa de estudios, por lo que para ello es necesario generar situaciones de aprendizajes mediante actividades didácticas,⁷⁷ que contribuyan gradualmente el logro de los aprendizajes esperados, es preciso remarcar que las actividades demandan recursos didácticos por lo que este sería otro de los apartados necesarios en una planeación didáctica, *amén* de lo citado, la estructura de la planeación debe incluir: un inicio, un desarrollo y un cierre,⁷⁸ por cada tema a desarrollar, para el logro de los aprendizajes esperados, a su vez, debe de permitir evaluar, tanto en su conjunto al proceso académico, como de manera particular el avance en el

⁷⁷ Las actividades didácticas que decida el docente deberán considerar la movilización de saberes, (saber hacer con saber y con conciencia del efecto de ese hacer), los cuales se manifiestan tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas, lo que contribuye a visualizar un problema, emplear los conocimientos pertinentes para resolverlo... (SEP, 2010; pág. 20).

⁷⁸ El inicio tiene que ver con la recuperación de los saberes previos (sobre este aspecto Ausbel, 1995, se refiere a las estructuras de los significados que poseen los niños, de acuerdo al contexto en que crece, de su contexto), por lo que es necesario reconocer los preconceptos que portan los escolares, para ello es necesario plantear situaciones que generen interés en el escolar el tema a desarrollar, entonces iniciaría la etapa del desarrollo, y como cierre es necesario de aplicar estrategias didácticas de acuerdo a lo que se pretende, en el sentido que actividades de los niños deben practicar lo aprendido... llegar a ser una analogía, dominan los conocimientos, habilidades, demostrar en distintos contextos, resolver problemas ... que a pesar de que hay inferencia sabe cómo realizarlo.

aprendizaje de cada uno de los escolares, que a su vez, dará la pauta para determinar si es preciso una retroalimentación académica.

En este nivel educativo, en la actualidad, circulan una diversidad de propuestas y de formatos, así como de orientaciones de cómo hacer una planeación didáctica, sin embargo, lo más interesante, de todo ello, es que el docente como protagonista, debe decidir la mejor estrategia de intervención pedagógica, para su realización, sin perder de vista que, por ser una anticipación y una ruta que guíe el desarrollo de su labor educativa, debe regirse por la claridad, así como ser viable y práctica.

La finalidad de realizar una planeación didáctica es anticipar cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un contexto y en un tiempo determinado, también para ello se hace necesario que el docente tenga que pensar en la diversidad de formas de aprender de los escolares, e incluso en sus distintos estilos de aprendizaje, de sus intereses y motivaciones, las personas que rodean al escolar, entre otros elementos; organizar las actividades didácticas pensadas de manera gradual, pues esto, puede permitir promover, de manera ascendente, los saberes de los alumnos en conocimientos, en función de un tema o de contenidos curriculares, con ello, lograr los aprendizajes esperados, planteados en el programa de estudio del grado escolar correspondiente, pero a su vez, lograr la otra cara de la moneda educativa, a la cual pocos docentes se atreven a incursionar, o sea las respuestas al porqué y al para qué, generando situaciones problematizadoras que permitan a los escolares desarrollar las habilidades cognitivas así como la creatividad en los educandos, en la medida que se involucren en ello, se estará favoreciendo lo reflexivo y crítico emanado del concepto de educación. En los contextos de las escuelas primarias generales adscritas a localidades con población indígena, la planeación didáctica es de suma valía pues debe de considerarse el

bilingüismo que presentan los escolares, “La planeación didáctica se convierte en un documento guiador de lo que se tiene organizado realizar, más no es un hecho que se desarrolle como tal” (Comunicado personal, 2018).

No obstante, y como lo menciona la profesora, no es una garantía que lo organizado y planeado pueda realizarse tal y como se programó en el documento, ya que en la *praxis* existen factores externos imprevistos que pueden incidir en el cambio de la enseñanza-aprendizaje por ejemplo: la presentación de una precipitación pluvial, que genere que no asistan todos los escolares, la propagación de algún virus de carácter local-temporal, los estados de ánimos y emocionales de los estudiantes ante problemas familiares, un evento de carácter nacional, como lo es, en estas últimas décadas, el futbol, los acontecimientos locales de carácter religioso como las fiestas patronales, las eventualidades de carácter político también puede suceder que no todos los educando porten o cuenten con el material didáctico solicitado con anticipación, entre otros, sumado a lo citado, la pandemia generada por el Covid 19, ha conllevado a la reestructuración de formas y maneras del desempeño docente, y con ello, la organización de elaborar la planeación didáctica.

Por lo dicho con anterioridad, realizar una planeación didáctica pudiera ser un acto sencillo, pero según, retomando los datos obtenidos durante las entrevistas, no lo es, aunque muchos opinen lo contrario. Por otra parte, y como lo señala el Modelo Educativo.

Planear o diseñar una situación didáctica no debe significar una organización rígida, cerrada; es imprescindible poner atención en lo que sucede mientras se desarrolla y en cómo avanzan los niños; con base en este análisis, cabe la posibilidad de hacer

cambios, de incorporar actividades o materiales que no se habían previsto y de precisar el sentido (SEP, 2018).

Además, tampoco es suficiente contar con el programa de estudios y tomar los temas a desarrollar para pensar en las actividades pertinentes que favorezcan de la mejor manera el aprendizaje esperado, realizar una planeación, demanda muchas otras cosas, y como se ha mencionado, conocer quiénes son los alumnos, sus características particulares, estilos y ritmos de aprendizajes, el lugar donde viven, los recursos didácticos a los que se puede tener acceso, las personas con las que vive el escolar, entre otros factores, así como también, tener en claro, cuál es la finalidad de la educación en sí misma.

La planeación didáctica, permite organizar y hacer uso del material didáctico que se demande en función del tema y de los objetivos principales, esto es, conduce al profesor a explorar los recursos didácticos propuestos, como pueden ser los libros de texto gratuitos y las actividades didácticas que las integran; por tal motivo, dichos recursos servirán para conocer tanto las lecciones o textos que integran el tema y de qué manera potencializarlo en favor de los aprendizajes de los escolares, así como las actividades didácticas que acompañan los ejercicios didácticos de éstos, de esa manera organizarlas en función de otras actividades complementarias y en conjunto enriquecer el aprendizaje. La planeación didáctica también da pauta a los tiempos establecidos en cada una de las asignaturas que integran el curriculum del grado escolar.

No obstante, desde el campo de la pedagogía, como se ha citado en párrafos anteriores, el planteamiento que señala la SEP mediante el Plan y programas de estudios señalan la importancia de la planeación, esta situación da pauta a que en algunas zonas escolares, los asesores técnicos pedagógicos y supervisores se aferran a querer establecerlos tal y como lo

establece dicho documento, sin tener en cuenta el contexto y la realidad; esto en cierto grado es absurdo ya que en muchos de los casos se convierten en formatos engorrosos,⁷⁹ pese a que se tenga la mejor de las intenciones didácticas, tienen una visión poco práctica y quizá les hace falta colocarse en el lugar de los docentes, en este caso de educación primaria, ya que esta actividad la tienen que realizar fuera del horario de clases, por lo que, entre lo más sencillo y claro sea, tiene que ser más práctico. Tampoco hay garantía de que el docente que realice la planeación con una cantidad de elementos, sea el docente más responsable y comprometido con su profesión.

Por último, y como parte de este apartado, cabe señalar que los programas de estudio proponen los siguientes elementos necesarios a considerar en la planeación:

- A). - A partir de los intereses de los alumnos y sus conocimientos previos, los alumnos construyen significados sobre los contenidos en la medida que les atribuyen sentido, a partir de factores afectivos y de afinidad a sus intereses y necesidades.
- B). - Atender la diversidad para garantizar las condiciones de aprendizajes equitativas para todos, en un marco de respeto a las diferencias, de valoración de la multiculturalidad y sus expresiones de construcción, integración de fortaleza e inclusión social.
- C). - Promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento, en donde se favorezca la manifestación de los valores asociados al trabajo colegiado en un ambiente adecuado dentro del aula.

⁷⁹ Ejemplo de ello son las propuestas de la planeación por competencia de 2011, y la nueva propuesta de la planeación 2017, que contienen una diversidad de apartados que complican su elaboración.

D). - Diversificar las estrategias didácticas. Las actividades deben presentar situaciones variadas en donde los alumnos se sientan interesados, que les representen retos, que se combata la rutina y que favorezca la puesta en juego de sus saberes.

E). - Optimizar el uso del tiempo y el espacio a fin de favorecer el tratamiento adecuado de los contenidos en un escenario agradable que favorezca la convivencia y el aprendizaje.

F). - Seleccionar materiales adecuados a los intereses de los alumnos y las actividades a desarrollar.

G). - Impulsar la autonomía de los estudiantes, en una línea que subyace en todos los campos formativos y asignaturas, buscando la independencia de los alumnos para acercarse al conocimiento y aprender por cuenta propia.

H). - Evaluación para el aprendizaje. Los estudiantes pueden practicar la autoevaluación y coevaluación ya que estas acciones le proporcionan información relevante de su desarrollo cognitivo y afectivo. El docente a través de las actividades que proponga habrá de seleccionar las evidencias que darán cuenta de lo que han aprendido los estudiantes y lo que aún les falta por aprender para favorecer su logro a través de otras acciones...

I). - Diseño de actividades e instrumentos que permitan detectar la capacidad de utilizar lo aprendido al enfrentar situaciones, establecer relaciones y explicar hechos, entre otras habilidades (García, M., Vázquez, M., Flores, C. y otros, 2010, pp. 21-22).

Si bien el programa de estudios propone y da pauta para organizar la planeación didáctica en función del contexto y de las demandas escolares, pocos docentes se dan el tiempo y momento para elaborar y desarrollar tal y como se establece en los programas de estudios, así por ejemplo el apartado G, que señala “Impulsar la autonomía de los estudiantes, en una línea que subyace en todos los campos formativos y asignaturas”, es poco usual y contradictorio a la *praxis*, pues son las mismas autoridades educativas inmediatas que solicitan resultados en tiempos señalados, esto es un referente para que los docentes “realicemos las actividades que indica el programa sin tener en cuenta, que los escolares, hayan comprendido” (comunicado personal, 2018), pero esto no se puede generalizar, ya que existen docentes que pese a esta presión académica en las que se ven inmersos, procuran partir de la autonomía y ritmo de aprendizaje de cada escolar, al respecto, la profesora señala “Yo soy la responsable del grupo, yo tengo que dar cuenta a los padres de familia, ya que difícilmente pueda cambiarme a otro centro de trabajo, por lo que es mi función tener en cuenta las inquietudes que externen los escolares en función al tema que les interesa abordar” (Comunicado personal, 2018).

5.2. La llamada a una práctica académica de investigación: La planeación didáctica desde la voz de los protagonistas

Darse tiempo para organizar los planes de clases, es una actividad a conciencia e implícita en la responsabilidad de los profesores, por mucha experiencia con la que cuente en el grado escolar, es necesario pensar en una logística sobre los posibles sucesos a la hora de llevar a cabo las actividades; los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de los escolares, da pauta a un abanico de demandas académicas que tienen que atenderse

pedagógicamente, conocer bien las características, las fortalezas, áreas de oportunidad, el contexto inmediato y los recursos disponibles con lo que se cuentan, permitirá dar una secuencia a las actividades didácticas con menos contratiempos para el logro de los aprendizajes esperados, por otra parte, no está demás contar con alternativas o un plan B, en caso de algún incidente.

El realizar una planeación didáctica conlleva hacer un trabajo de investigación, es decir, construir este recurso didáctico debido a que debe ser la guía de su práctica académica, por ello, tiene que hacer uso de su pensamiento razonado en función del análisis de los aprendizajes esperados, los cuales tiene que fragmentar o desglosar de tal manera que sean las secuencias de las actividades didácticas las que permitan el logro en su conjunto, entre una serie de factores a los que posiblemente pueda enfrentarse; pese a todo ello, debe procurar el desarrollo crítico para explicar la realidad que se pretende alcanzar sobre los aprendizajes esperados. Díaz Barriga, sostiene que “la función docente es necesariamente una función intelectual y padece, por lo tanto, todos los conflictos y problemas que el intelectual experimenta en la sociedad contemporánea” (2005, p. 108).

En esta direccionalidad, la actividad de planeación didáctica, tiene que ver con la organización del tiempo personal del docente, pues en la *praxis*, hoy en día, no cuentan con un tiempo disponible en sus centros de trabajos para realizarla, por lo que deberá desarrollarla en tiempos fuera del horario de clases.

En el caso de los docentes de primer grado, deben conocer diversas estrategias didácticas así como metodologías para la enseñanza de la lectura y de la escritura (si es su primera vez, investigar sobre el tema, consultar a maestros que han trabajado con primer grado o pedir asesoría a su director), ya que no todos los estudiantes logran aprender mediante un solo

método didáctico, ni tampoco mediante una misma metodología, por lo que se hace necesario hacer uso de estrategias⁸⁰ diversas, aplicar las hipótesis posibles que permitan contribuir en ese aprendizaje.

En relación a la enseñanza de la lectura y de la escritura, el programa de estudios, (SEP: 1993, 2011, 2018) contiene un apartado, donde se plantean algunas sugerencias didácticas que puedan guiar al docente, de igual manera y complementario al programa de estudios, están los libros de textos gratuitos tanto para el alumno, como para el docente, que en la mayoría de los casos, están estrechamente relacionado con los contenidos curriculares del programa, de tal manera que debe funcionar como un auxiliar didáctico para favorecer tanto la práctica académica, como el aprendizaje en los alumnos.

Como se ha mencionado, los docentes fuera del horario de clases tienen que organizarse para echar mano de la investigación, es decir, hacer su planeación didáctica, como se puede evidenciar en el siguiente testimonio.

De hecho, realizo mi plan de clases cada fin de semana, principalmente los días sábados sea por la mañana o por la noche, nos sentamos mi esposo y yo a organizar, a cotejar con el programa de estudios con los libros de textos para diseñar actividades didácticas que permitan de acuerdo a la situación de aprendizaje de cada niño lograr los aprendizajes esperados, es necesario tener presente la situación lingüística que presenta, en el sentido que debo organizar en una agenda personal, como explicar en maya, ciertas situaciones didácticas veces, el tiempo destinado es poco y no nos da para

⁸⁰ En este apartado, se utiliza la palabra de método didáctico para referir a los dos grupos de métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura (sintéticos y analíticos), en cambio metodología se emplea para señalar las formas y procesos utilizados didácticamente por la profesora, y estrategias didácticas a la implementación de actividades embonadas a los estilos académicos contextuales que demanden los aprendizajes de los escolares.

elaborar también los respectivos materiales didácticos, si tenemos que comprar, pues vamos de una vez a las papelerías, ya ve que en Carrillo son pocas y el material es muy caro, así que tenemos que organizar y planear muy bien lo que se tiene que comprar en función de nuestro recurso económico. Buscar lo más barato en las papelerías, ya que también en la localidad a los padres de familia no se les puede exigir que compren tal material, porque allá no hay papelerías (EDT/17/01/2018).

El testimonio comparte, desde una dimensión poco valorada, esa parte de responsabilidad que recae en la práctica docente que, a veces y por lo regular, la Secretaria de Educación Pública, no contempla como parte de la jornada laboral, pero que es indispensable que se realice, ante todas las circunstancias del factor tiempo y de otras responsabilidades del docente quien es además madre o padre de familia, situación que demanda también atención y tiempo.

La profesora da cuenta del tiempo destinado a elaborar su planeación didáctica, para ello determina un día a la semana, acto que demanda tiempo, así como reducir sus relaciones y actividades sociales, en el caso del testimonio coincide que su pareja comparte la misma profesión, por lo que, en esta situación coinciden para elaborar juntos la misma demanda académica, pero qué ocurre en donde las parejas de los docentes tienen otra profesión u oficio distante al sector educativo, cómo se las arreglan para poder atender la demanda de la planeación didáctica y los quehaceres de la vivienda.

La justificación deja en claro que, para realizar la planeación didáctica es necesario contar y conocer el programa de estudios así como los libros de textos gratuitos del alumno, para poder realizar las adecuaciones complementarias a las actividades indicadas en los libros,

conocer qué opciones existen para sustituir el material didáctico que postula el desarrollo de la actividad del tema del libro y a su vez, elaborar otros ejercicios complementarios, teniendo en cuenta la situación académica del educando.

Reconoce que a veces el tiempo destinado para elaborar la planeación didáctica es absorbente y poco, lo cual les impide concluir ya que es necesario comprar algunos materiales didácticos para elaborar algún producto de la actividad, para ello, tiene que sacar presupuesto que esté entre sus posibilidades y acudir a las papelerías que vendan más barato.

La planeación didáctica se convierte en una responsabilidad laboral fuera del centro de trabajo, una actividad intelectual,⁸¹ y de investigación, a través de esta práctica, el magistral se actualiza en los temas o preguntas generadas a partir de inquietudes de los estudiantes, explora libros para consultar datos o acude al internet para descargar informaciones más recientes sobre ello, como maestro, no puede quedarse de brazos cruzados. En algunos casos o circunstancias, cuando en su planeación didáctica las actividades a desarrollar están en función de ciertos espacios o recursos, tiene que prever la solicitud de ello, por ejemplo, el espacio de la biblioteca escolar, los equipos electrónicos de comunicación: computación, proyector, bocinas, elaborar oficios de solicitudes de permisos dirigidos tanto al director como a los padres de familia para que su grupo pueda salir del aula y de la escuela para algunas eventualidades.

Los maestros que están frente al grupo de primer grado, deben considerar que la planeación didáctica, además, debe de estar en función de los avances o ritmos académicos de los escolares, pues como se ha dicho con anterioridad, no todos avanzan a un mismo ritmo en

⁸¹ El docente es un intelectual, es representante de un saber y tiene una capacidad de convocar (invitar) a los alumnos a interesarse en ese saber. No todas las propuestas educativas reconocen la importancia que tiene la dimensión intelectual del docente (Díaz Barriga, 1995; 106)

sus aprendizajes, en este sentido, es necesaria la adecuación curricular, para atender a los niños o niñas que requieran otras estrategias para apropiarse de la lectura ya la escritura.

Durante el desarrollo de las clases, trato de darme cuenta cómo cada uno de los niños y de las niñas comprenden las actividades de forma individual, también el cómo las están desarrollando, entonces, para poder ayudarlos en ese momento, se ve uno en la necesidad de explicar de otra manera, en el caso de algunos niños que aún no comprenden bien el idioma español, es necesario adecuar las actividades en idioma maya, de igual manera, tomar el tema o las actividades y explicar de nuevo, no espero que concluya la planeación para evaluar qué cosas no funcionaron, ¡no!, tampoco los resultados de las pruebas o exámenes para que yo vea que salieron mal. Es necesario ir avanzando juntos, y yo quiero lo mejor para ellos, porque es mi función como docente (EDT/17/01/2018).

Los datos que comparte el testimonio, es referencia sobre el compromiso de su práctica docente, se puede apreciar como externa su responsabilidad en el proceso de su práctica académica, está pendiente de cómo desarrollan las actividades cada uno de sus alumnos, para ello, se acerca a cada lugar, para observar y cotejar si realmente comprendieron lo que ella explicó, o por lo contrario, tiene que volver a explicar de otra forma didáctica, reconoce que no debe esperar el cierre de su planeación didáctica para evaluar en su totalidad el proceso y a los alumnos, generar actividades de retroalimentación si así lo demandan los escolares, considera necesario avanzar juntos, alumnos y logro de aprendizajes esperados.

La profesora sabe que nadie llegará a ayudarle para que sus escolares logren el aprendizaje de la lectura y de la escritura, aún más en la localidad en donde los padres de familias hacen

lo que pueden, que no es mucho pedagógicamente, ya que muchos no comprenden bien el idioma español cuando se trata lo relacionado al aspecto educativo, por lo que, es una responsabilidad que tiene que enfrentar para dar cuentas académicas tanto a los padres de familia como a las autoridades educativas, por ello tiene que estar preparada tanto con expedientes que contengan evidencias de los escolares como resultados en los mismos niños y niñas. Situaciones que deben estar contempladas en la planeación didáctica, ya que no puede haber incongruencia en sus rendiciones de cuenta. En este sentido señala:

En la planeación también contemplamos cómo vamos evaluar, y para ello, también es necesario diseñar diversos instrumentos de evaluación como cuadros de entradas, lista de cotejos, rúbricas de evaluación, escalas estimativas, registros anecdóticos, guías de observación, entre otros , ya que en su conjunto dan la oportunidad de seguirlos avances de cada uno de ellos, de forma sistemática, además con estos insumos, se puede observar por sí mismo, qué ya puede lograr y en qué requiere apoyo en comparación con sus primeras valoraciones. Luego al final hacer la revisión de todos estos documentos por cada uno de las niñas y de los niños, es muy cansado, se ocupa mucho tiempo. Los padres de familia no saben, todo eso, las autoridades educativas no se imaginan lo complicado. Pero se tiene que hacer (EDT/01/17/2018).

Como se puede evidenciar en lo externado por el testimonio, la función docente es absorbente de tiempo y demandante en todo momento, en el acto de realizar la planeación, tiene que prever las situaciones didácticas y los respectivos instrumentos que le permitan evaluar tanto el proceso, como a cada uno de los escolares. En los primeros bimestres, la práctica docente

en este grado escolar genera una mayor responsabilidad, así como carga laboral, pues es la profesora la única responsable de elaborar todo el seguimiento que ella considera para evaluar el proceso de cada actividad, debido a que los escolares aún no leen ni escriben convencionalmente.

El testimonio comparte una parte de su desempeño que tiene que ver con la formación profesional, ello le permite contar con habilidades para aplicar diversas formas y estrategias para conocer el avance de los estudiantes, que junto con las evidencias de trabajo le permitirán tener un acercamiento a la evaluación, sobre el logro académico pero a su vez como ella externa “en su conjunto dan oportunidad de dar un seguimiento a los avances de cada uno de ellos” (comunicado personal), también estas estrategias le permiten tener referente sobre cuáles son las áreas en las que se deben fortalecer más tanto los niños como las niñas, reconoce que es un proceso cansado pero que no le queda de otra.

Amén de la experiencia externada por la profesora, la planeación didáctica aporta muchos datos interesantes tanto para el docente como para las autoridades educativas y padres de familia.

A continuación, se presenta un cuadro de resultados, el cual se generó a partir del desarrollo de la planeación didáctica de la profesora, cabe señalar que ella, se caracteriza por ser organizada en el desarrollo de su profesión, tiene bien claro su objetivo y compromiso pedagógico con los alumnos mayas en función al aprendizaje de la lectura, así como de la escritura.

Cuadro 5.1. Evidencia de desarrollo de una planeación didáctica.

Desempeño profesional	Resultados
La profesora realizaba sus planeaciones didácticas conforme a los elementos establecidos en el programa de estudio, pero sin desatender las demandas individuales de los escolares (adecuaciones curriculares).	El logro de los aprendizajes esperados establecidos en cada bimestre, sin contratiempos. El aprendizaje de la lectura y escritura en los escolares fue gradual y evidente.
Siempre consideró que en el aula todo puede suceder, por lo que, en sus planeaciones didácticas realizó actividades alternas, o plan “B”, que le permitieran continuar con sus actividades que le permitieran el logro de los aprendizajes esperados.	No se registraron prácticas improvisadas. Las rendiciones de cuentas académicas fueron favorables.
Fuente: Elaboración propia, información obtenida a través de la entrevista realizada a la profesora y algunos datos recabados en el diario de campo.	

Como se ha dicho, la elaboración de una planeación didáctica es en sí, un acto de organización de tiempo, contar con materiales didácticos, el conocimiento de estrategias para el logro de aprendizajes, así como de tener convicción de ejecutarla en ese momento programado, es un acto intelectual, que requiere además gran estabilidad emocional y de salud, para pensar con fluidez en el tema, ya que, a su vez, se tienen que diseñar ejercicios con ciertas características que genere interés en los escolares, y a su vez, lo vean como un juego y un reto.

Como parte de su responsabilidad, la profesora es consciente de la función que implica realizar la planeación didáctica, en tiempo y espacio fuera del horario de la jornada laboral, y que, a falta de ello, podría meritarse a una sanción administrativa.

5.3. La voz de la planeación didáctica en los procesos de la enseñanza de la lectura y de la escritura

Es una realidad que a veces los docentes, debido a los años de servicios y como experto de un grado escolar, conocen la voz de la Secretaría de Educación Pública, representada por los programas de estudios y por lo tanto, las actividades generales que le funcionan para el logro de los aprendizajes esperados, pero también, llega el momento o período que es necesario la actualización respecto a las propuestas curriculares de cada reforma educativa, y con ello, el manejo adecuado de la planeación, ya que, como se sabe, es un recurso didáctico personalizado, no debe olvidar que es un profesional, por lo tanto, su planeación será una carta de presentación, ante el colegiado de su centro de trabajo, en algunas instituciones.

Durante la observación de la práctica docente entorno al proceso de la enseñanza de la lectura y de la escritura, se logró registrar que la profesora aplicó diversas metodologías que ambientalizaron el aprendizaje de la lectura y la escritura, como se describe en el cuadro de abajo, algunos de los momentos que dieron como resultados, situaciones de aprendizajes.

Cuadro 5.2. Ejemplos de la práctica docente y los métodos en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Estrategia didáctica	Situación de aprendizaje	Resultados
Lectura del nombre.	Identificación del nombre mediante diversas estrategias didácticas.	Los alumnos mostraron interés en las diversas actividades, logrando leer y escribir su nombre en pocas semanas.
Lectura de palabras vistas en los textos.	Todos los días, realizaron lecturas de palabras, ordenan los números.	La participación de los escolares siempre fue emotiva, leyeron palabras y ordenaron los números, se generó solidaridad y trabajo colaborativo.
Aplicación del método sintético – fonético.	Reconocen palabras y letras del nombre propio de las palabras relacionadas a los textos leídos.	Las actividades fueron encauzadas para que los escolares identificarán las unidades mininas de las palabras, así como el sonido aislado de estas.

<p>Realizaron ejercicios de trazo de escritura, ejercicio de caligrafía, a su vez, relacionaron la grafía con la imagen correspondiente de una palabra.</p>	<p>Los escolares practican ejercicios de escritura del trazo de las grafías, unen palabras con la imagen.</p>	<p>Ubican las vocales con palabras que inician con esta letra. Ubican palabras con las imágenes.</p>
<p>Fuente: Elaboración propia con base en el registro del diario de campo, ciclo escolar 2016-2017.</p>		

La información del cuadro permite conocer que, independientemente del método que aplica la profesora, los resultados son favorables, la apropiación de la lectura y de la escritura en los escolares se fue generando gradual y en poco tiempo; este se logró en equipo, docente-grupo escolar, lo cual fue reconocido por las autoridades educativas inmediatas.

Entre los factores que incidieron a la fluidez de las estrategias didácticas en la enseñanza de la lectura y de la escritura, fue la identificación de la docente con el grado escolar, la claridad del objetivo que perseguía, basados en los aprendizajes esperados, los que a su vez se relacionaban estrechamente a las demandas de los educandos, los ritmos de aprendizaje y áreas de oportunidad. Todo ello, contemplado de una u otra manera en la planeación didáctica.

El uso de diversas estrategias en los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, es una habilidad que los docentes a cargo del primer grado deben de explorar y dominar en las situaciones didácticas desarrolladas, pues estas les darán resultados óptimos en tiempos determinados.

Por lo regular cada profesor tiene y crea a partir de sus experiencias sus propios métodos, pero a veces se generan situaciones didácticas, las cuales pueden ser muy sencillas y

rutinarias, para algunos, pero en la medida en que se presenten pueden generar interés en los estudiantes, en el primer grado, no se trata tanto de incrementar actividades didácticas innovadoras, sino ser persistente y creativo en la aplicación de éstas.

No hay un método mejor que otro, si no que todo radica en la claridad e insistencia que tenga el docente en lograr los aprendizajes esperados, en su compromiso y esfuerzo por lograr su objetivo establecido con base en el programa de estudio del grado escolar.

A continuación, se presenta un fragmento de una clase en donde se visualiza que se aplicaron diversas estrategias didácticas pero coordinadas mediante la planeación didáctica.

7:15 am

La profesora es la primera en llegar a la escuela, saluda a los niños y niñas que a esa hora ya se encuentran a orilla de la calle en la que se ubica la escuela, la profesora abre el candado de la reja principal, camina con dirección a su salón de clases, allí también le quita el seguro al candado, abre la puerta y entra a su salón luego de acomodar su portafolio, saca materiales de una bolsa de plástico, los distribuye sobre el escritorio, cambia de lugar las sillas de los escolares...

7:30 am

Casi están todos los alumnos, la profesora primero en maya les dice,

10. Ma: */ts´aex tu p´ee tséel le abalteóbo´ti´al kchunulé nats´abaex ti le u tsoolol le k´kába´bo´yan te ju´uno´/*

Seguidamente la profesora lo expresa en español,

11. Ma: Dejen los libros en el “rincón” para iniciar, acérquense a la lista de asistencia, para leer los nombres de los que han llegado.

Entrega un marcador a una niña y,

12.Ma: Ana, localiza tu nombre.

13.Aa: Ya maestra, allí...

14.Ma: Bueno, vamos a leer... A..., todos

15.Aos y Ma: A NA...

16.Ma: Dale el marcador a Enrique...localiza tu nombre Enrique,

17.Ao: Ya...

18.Ma: Leemos,

19.Aos: EN RI QUE...

... **13:50 pm:** La profesora, a su vez entrega unas hojas fotocopiadas, al terminar de distribuir éstas, deja una en su mano, pide que pongan atención y señalando con la mano explica que en el cuadro deberán escribir el nombre de cada niño o niña, continúa explicando que en su casa remarcarán la letra mayúscula del nombre, para ello da un ejemplo. Se dirige al pizarrón y escribe su nombre, enseguida...

88. Ma: Graciela /*maanen tee pizarro´ka we´es le nojochwóoji´*/ Graciela pasa al pizarrón y señala la letra mayúscula.

La niña lo hace correctamente. Una niña pregunta:

89. Aa: /*X ka´asaj, ba´ax ko´on beetej*/ Maestra que vamos hacer.

La profesora de nuevo explica,...

90. Ma: /*ka we´es le nojochwóoji´*/ Vamos a encerrar la palabra mayúscula de los nombres.

Coloca un friso en el pizarrón, se dirige al grupo:

91. Ma: Recuerden que dice.

91. Aos: ¡Siiii!, Antonio.

92. Ma: ¿Qué es?

93. Aos: ¡Es un niño!

94. Ma: Keyla pasa a señalar la letra mayúscula,

La niña pasa y la hace correctamente.

95. Ma: Nayeli muéstrame la primera letra de tu nombre, que está en tu libreta,

Se percata que no logra comprender bien y se lo dice en maya... /X *Nayeli, e ésten u nojoch wóojil a K'aaba'*

96. Ma: Bueno y por qué no los has escrito con mayúscula. Pasa al pizarrón a señalar la primera letra de mi nombre.

La niña pasa y lo señala.

97. Ma: ¿Ya todos escribieron sus nombres?, pasamos a la segunda hoja.

La profesora le pregunta a Dayra,

98. Ma: ¿Qué letra ves?

La niña no responde entonces, uno de sus compañeros intenta responder, pero la profesora aclara que le pregunta a Dayra, luego de unos segundos agrega:

99. Aa: Aaaaa.

Al concluir la expresión, Griselda que está sentada cerca de ese lugar agrega:

100. Aa: Es, a de avionnnnn.

101. Ma: La a, de a -viónnn, que otro dibujo ven acá que inicia con esta letra.

102- Aos: ¡abeja!, ¡árbol!,

A coro responde el grupo.

103. Ma: Bueno, van a unir la letra con su nombre, listos, empiecen...

La profesora pasa a los lugares para ver el avance de los alumnos y alumnas. Luego de unos minutos pide atención para explicar la actividad siguiente.

Si bien, las clases inician con la lectura del nombre propio, actividad didáctica que puede tener dos enfoques didácticos y metodológicos como lo es, la lectura de la palabra para llegar al reconocimiento de la letra o el reconocimiento de la palabra para llegar a la lectura del nombre, en este caso, y como lo evidencia el diario de campo, la profesora, parte del reconocimiento de la primera letra para llegar a la lectura de la palabra que es el nombre de cada infante, pero, independientemente de esta intencionalidad didáctica, algunos niños y niñas, en pocos días superaron esta actividad, realizando la lectura del nombre pero a su vez, también fueron capaz de reconocer algunas de las grafías que integraban su nombre, sobre todo las vocales y la primera letra. En esta misma sintonía, se puede observar que en las actividades (100, 101, 102) la intención es reafirmar el aprendizaje de las vocales para ello la profesora da la instrucción de relacionar cada vocal con una imagen mediante la unión con una línea.

Siguiendo la voz del fragmento, la profesora se auxilia desde la lectura de frases, para llegar a la palabra y a su vez a la letra, también aborda el reconocimiento de las letras aisladas y su sonorización, al preguntar, qué letra es ésta.

Debido al desempeño académico logrado en el grupo, la maestra fue invitada a nivel estatal para compartir su experiencia sobre su práctica docentes en función de la enseñanza de la lectura y de la escritura.

Los comentarios del logro académico de la profesora corroboran los datos registrados durante el diario de campo; demuestran que las actividades didácticas a veces no tienen que ser tan “innovadoras” para obtener resultados académicos en el aprendizaje de la lectura y de la

escritura, que no es necesario el apego a las aportaciones más recientes de las investigaciones, que apuestan que lo mejor es el uso exclusivo de métodos analíticos.

La profesora expresa que simplemente realizó las adecuaciones pertinentes, se apegó a las demandas de los escolares y ajustó sus planeaciones didácticas en todo momento, no se dio tiempo para pensar si la SEP la sancionaría por dar su clase en maya, o perder el tiempo, atendiendo las demandas de los escolares en el mismo idioma.

Y me dijo, usted el año pasado dio primer grado, sí, le respondí, bueno, me gustaría ver a su grupo, entonces pasó al salón de segundo grado, habló con los niños, y vio que todos los niños sabían leer, entonces me dijo, maestra el trabajo que usted hizo, está muy bien, me imagino que fue de la misma forma, con la que está trabajando, y bueno, fue con ese afán que me lo ha dicho, apóyenos presentando su experiencia... porque en sí el tema, el trabajo, se vuelve algo rutinario, al menos para mí es rutinario porque no hice algo planeado o disfrazado por el hecho de saber que vendría la experiencia, simplemente es una cuestión que yo acostumbro hacer. En ocasiones me decían los maestros, maestra usted está estresada porque está seleccionada, ¡no!, yo solo pasé, las diapositivas y listo, e hice lo que sé hacer no lo adorné, tal vez si hubiera sido un concurso pues yo hubiera ganado, porque yo dije lo que hago en el aula... Fue ahí cuando me dijo también, la ATP, maestra exponga su trabajo a nivel estatal, bueno, luego me dijeron, maestra exponga su trabajo a nivel zona... (EDT/17/01/18)

El aprendizaje de la lectura y de la escritura es un proceso sistemático, persistente y gradual, como cuando la profesora menciona rutinario, término utilizado para referirse a las actividades didácticas que realiza al iniciar el día, escribir y leer la fecha, leer los nombres propios, pasar lista en función de la lectura de los nombres, leer palabras, escribir palabras, ordenar los números, escribir los números, leer frases, leer cuentos, de tal manera que se pudiera decir, que ella también acata y pone en práctica algunas de las actividades que se presentan en el programa de estudios como sugerencias didácticas, situaciones didácticas con las cuales obtiene buenos resultados académicos.

El testimonio permite compartir que existe y se pueden lograr muchos avances a partir de acciones en donde se consideren las habilidades de los escolares, aunque parezcan sencillas y rutinarias, como las implementadas por la profesora, pero el secreto pedagógico está en que esto sea constante.

La profesora reconoce que ella no tenía la intención de participar en ese evento, por lo cual no adornó nada “en comparación de muchos maestros que desde el inicio del ciclo escolar se construyen ese propósito para demostrar más que nada una situación personal de presunción ante el colectivo de las escuelas de su zona y municipio...” (comunicación personal, 2018).

La participación de la profesora, como ella lo dice, no contiene nada de extraordinario, ella fue invitada porque sus alumnos aprendieron a leer en los tiempos establecidos demandados por los padres de familia y que de una u otra manera coinciden con el programa de estudio del grado escolar, pero, sobre todo, por lograr los aprendizajes esperados.

Yo expuse sobre la lectura y la escritura, específicamente sobre la separación entre palabras, cómo y en dónde los niños ubican el espacio entre cada palabra, la separación entre palabras; puse un video del trabajo

que se hizo, compartí la evaluación y el seguimiento; bueno, al final la maestra comentó que precisamente el taller que se iba a trabajar al día siguiente era lo que se expondría, eso fue lo que presenté, por esas son mis prácticas cotidianas (EDT/17/01/18).

Como puede evidenciarse, el testimonio argumenta el desarrollo de su trabajo pedagógico, expresa claramente que, solamente socializó la secuencia didáctica y las actividades para que los escolares aprendieran a separar las palabras, utilizó como evidencia el video, la otra parte de esta secuencia didáctica fueron las estrategias de seguimiento para la evaluación, lo que organizó en las carpetas de cada escolar, de tal manera que resultó favorable para evidenciar el logro de los aprendizajes esperados en sus alumnos.

Aunque explícitamente no se percibe, se puede argumentar que el resultado de esta práctica docente es en función de la planeación didáctica, misma que fue realizada con base a los aprendizajes esperados así como de las necesidades y avance académico de los escolares, ello remite a pensar y argumentar que las actividades fueron graduales para lograr los resultados académicos en todos los escolares, además y aunque en el testimonio no se señala, implícitamente podemos inferir que la profesora en todo momento se percató en estar pendiente del avance de cada uno de los niños y de las niñas de su grupo, de igual manera orquestó firmemente que realizó la evaluación y seguimiento, en apego a los criterios disciplinados que el mismo proceso de la planeación demandaba.

Entonces es evidente que la planeación didáctica es un recurso indispensable que permite al magistral el logro de los aprendizajes esperados, que entre mayor organización y claridad exista en la planeación se podrá tener como un documento fiel para el desarrollo de las

actividades educativas en donde a través de estas también permitirá obtener datos para evaluar el proceso, flexibilizar al ritmo de los estilos de aprendizajes que presentan cada uno de los escolares, entre otras cuestiones académicas.

5.4. La voz de las autoridades inmediatas: la fiscalización pedagógica

En relación a la planeación didáctica, la realidad que predomina en muchas escuelas de educación primaria generales ubicadas tanto de las zonas urbanas como rurales, del campo de estudio, es que éstas se comercializan, o sea, un gran porcentaje de profesores compran sus planeaciones didácticas, esta acción es generada debido a las exigencias de las autoridades inmediatas, directores, asesores y supervisores, quienes imponen criterios mínimos de elementos que deben incluir los docentes en sus planeaciones, lo que genera y como se ha mencionado en párrafos anteriores, una sobre carga laboral, en la que tienen que invertir tiempo fuera de la jornada docente, el acoso es una constante en muchas de las escuelas primarias generales a tal grado que ello ha orillado a que los docentes la adquieran mediante su compra, en otras circunstancias, en este plano, también es común que un porcentaje de docentes sensibilicen a los padres de familia para comprar ciertas guías didácticas o libro de apoyo, el interés es que los escolares cuenten con más actividades para favorecer el aprendizaje de los contenidos y las competencias establecidas en el programa de estudios mediante las actividades indicadas en las guías didácticas, pues en la mayoría de los casos, éstos están mejor diseñados que los libros de textos gratuitos del alumno, pero también, otra de las ventajas que se adquieren en la compra de este material es la planeación didáctica dosificada que le entregan al docente como obsequio, lo cual le facilita y ahorra el

tiempo para realizar su planeación, cabe señalar que éstas acciones son aprobadas por los directores y supervisores.

Son pocos los docentes que elaboran sus propias planeaciones didácticas como el caso del testimonio que se viene compartiendo en los apartados anteriores.

En algunos casos, la actitud de ciertas autoridades como lo puede ser el director, el asesor técnico pedagógico o el director, tienden a posturas muy marcadas en relación a la planeación didáctica, apeándose a las normatividades establecidas por las autoridades que en turno estén en el departamento de educación primaria de la misma SEP, al respecto existe diversas empatías, algunas un tanto rígidas y otras más flexibles, en relación al reconocer un formato de planeación como guía:

La planeación didáctica es un recurso que el docente debe ir elaborando conforme avanzan los escolares en relación a los aprendizajes esperados, este documento no es determinante para un momento y tiempo establecido, ya que existen diversos ritmos y estilos de aprendizajes en los escolares, por lo que, esto será un elemento que establezca o de pauta al docente a su avance en la elaboración de la planeación didáctica. Es necesario que en ella se contemple un apartado para el registro de las adecuaciones que se presenten en el día. En relación a primer grado, se tiene que tener cuenta además que algunos escolares, se les complica aún más el aprendizaje de la lectura y de la escritura, por lo que el final de la planeación didáctica es el dominio de los escolares de los aprendizajes esperados en

función de la lectura y escritura (EATP1/18/02/18).

La voz del protagonista, la podemos adjudicar al grupo de autoridades (que son pocos) flexibles, comprensibles y tolerantes en relación a la postura existentes en función de la planeación didáctica y la importancia, es evidente que este protagonista como autoridad, conoce y sabe la situaciones académicas por las que atraviesan los docentes, es un reflejo de que fue docente y no se le olvida, como a muchos otros, que tan pronto llegan a esos nuevos cargos dejan en el olvido las situaciones que prevalecen en las aulas. La voz externa una forma consciente y ética en relación a los pormenores que se generan en el acto de la planeación didáctica. En esta misma sintonía este testigo manifiesta que el termino final de la planeación didáctica es el aprendizaje de los escolares y la atención oportuna de aquellos que no logran los aprendizajes esperados a los cuales hay que atender de manera personalizada.

Pero en esta esfera de autoridades inmediatas y como representantes de la voz del sistema educativo, se pueden escuchar diversos argumentos en relación a la planeación didáctica, algunas de ellas, muy apegadas a las normatividades, como el siguiente testigo:

Conforme al Nuevo Modelo Educativo, 2017, no es necesario que los docentes realicen la planeación didáctica de la asignatura de español, ya que el libro del maestro viene diseñado didácticamente, de tal manera que el profesor debe realizar al pie de la letra las actividades indicadas en dicho libro, esto conducirá a que los escolares aprendan a leer y escribir como lo establece el programa, pero además la bondad

de este libro es que, también aporta las estrategias de evaluación, de tal manera que no se necesita que los docentes apliquen pruebas en esta asignatura. El profesor debe seguir al pie de la lectura las actividades que señala el libro del maestro, si no aprende a leer en el primer grado, lo hará en el segundo o tercero, ya que así lo establece el programa... (EATP2/20/02/18).

Como puede observarse, la postura didáctica del asesor, plantea la ejecución de la voz de la misma SEP, se evidencia que éste se apega a los lineamientos y normatividades señalados, descarta toda experiencia que los docentes puedan tener en función a la enseñanza de la lectura y de la escritura, simplemente “deben apegarse a lo establecido en los libros para el docente”, si el niño avanza o no, ya no es cuestión de ética, ya que el libro viene diseñado de tal manera que no contempla tiempo de espera para realizar adecuaciones o actividades didácticas como alternativas para el logro de los aprendizajes de la lectura y de la escritura, como lo señalado en las anteriores reformas educativas, por otra parte, la imposición de este personaje en relación al uso y aplicación de libro del maestro siendo el único recurso didáctico también coloca en aprietos a los docentes a cargo de este grado escolar, pues una gran parte de las actividades sugeridas en ello contravienen al contexto inmediato del escolar. Ejemplo, de ello, son las actividades relacionadas dirigidas para que el docente lleve a los escolares a la biblioteca ya sea de la escuela o pública, otro ejemplo lo sería, cuando señala que se retomen las experiencias de los niños que han asistido a una obra de teatro para que a partir de ello se desarrollen otras actividades, en fin, son varias las inconsistencias que contiene este libro de texto del alumno del Nuevo Modelo Educativo 2018.

Pero ante estas inconsistencias, en algunos casos, los profesores que fungen como asesores no analizan la realidad contextual de los escolares y consideran que si el libro lo indica debe de realizarse tal y como señala, acción que interfiere en la experiencia del docente en función de la enseñanza de la lectura y de la escritura.

A manera de cierre

La planeación didáctica, es un recurso elemental y necesario en el desarrollo de la práctica docente, en todos sus niveles, debido a este abanico de atención se convierte en un elemento para definir el concepto de manera única y universal, motivo por el cual, existen diversas definiciones, aunque en el nivel de educación primaria existen aportaciones de estudiosos, por lo regular, los docentes de este nivel se orientan en lo establecido en el programa de estudios, conceptualmente hablando, así por ejemplo en la RIEB del 2011,, dice “es la herramienta esencial del proceso de aprendizaje en aula” (SEP, 2010, p. 7), la reforma educativa de 2018 señala que, la planificación es “un conjunto de supuestos fundamentados que el docente considera pertinentes y viables para que niñas y niños avancen en su proceso de aprendizaje” (SEP, 2018).

La finalidad de realizar una planeación didáctica es anticipar el cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un contexto y en un tiempo determinado, también para ello se hace necesario que el docente tenga que pensar en la diversidad de formas de aprender de los escolares, e incluso en sus distintos estilos de aprendizaje, de sus intereses y motivaciones, las personas que rodean al escolar, entre otros elementos; organizar las actividades didácticas pensadas de manera gradual, pues esto, puede permitir promover, de manera ascendente, los

saberes de los alumnos en conocimientos, en función de un tema o de contenidos curriculares, con ello, lograr los aprendizajes esperados,

En la práctica y en algunos casos, existen zonas escolares en donde las autoridades inmediatas, directores y supervisores imponen ciertos modelos para realizar la planeación didáctica, lo que convierte en su elaboración una carga más complicada administrativamente, en donde los docentes tienen que invertir tiempo laboral fuera del horario de trabajo, su elaboración conlleva a que los docentes sincrónicamente en el tiempo que inviertan cuenten con materiales educativos como son los libros de texto gratuitos tanto del alumnado como del docente, programa de estudios, pero además debe tener presente los ritmos de aprendizajes de cada uno de sus alumnos, las fortalezas y las áreas de oportunidad del grado escolar, el contexto y el medio en donde se desarrolla, lo que convierte a los docentes en investigadores de su propia práctica.

El docente como protagonista, debe decidir la mejor estrategia de intervención pedagógica, para su realización, sin perder de vista que, por ser una anticipación y una ruta que guíe el desarrollo de su labor educativa, debe regirse por la claridad, así como ser viable y práctica.

Darse tiempo para organizar los planes de clases, es una actividad a conciencia e implícita en la responsabilidad de los profesores, por mucha experiencia con la que cuente en el grado escolar, es necesario pensar en una logística sobre los posibles sucesos a la hora de llevar a cabo las actividades; los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de los escolares, da pauta a un abanico de demandas académicas que tienen que atenderse pedagógicamente, conocer bien las características, el contexto inmediato y los recursos disponibles con lo que se cuentan permitirá dar una secuencia a las actividades didácticas

con menos contratiempos para el logro de los aprendizajes esperados, por otra parte, no está demás contar con alternativas o un plan b, en caso de algún incidente.

En los primeros grados escolares, la planeación didáctica es el recurso auxiliar y que acompaña pedagógicamente la práctica del docente, amén de lo que implica su elaboración, también se convierte en el documento en donde es necesario restablecer o realizar las adecuaciones curriculares que se presentan en el aula escolar, esto con la finalidad de dar una mejor atención académicamente hablando a cada uno de los escolares.

En función de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y de la escritura, organizar las actividades de acuerdo a los ritmos de aprendizaje de los escolares, no lo es todo, pues es necesario además considerar los estilos, por lo que también la planeación se convierte en un documento de registro pedagógico, el docente por lo tanto debe conocer y dominar diversas estrategias didáctica para la enseñanza de la lectura y de la escritura.

CAPÍTULO 6. LA VOZ DEL NOMBRE PROPIO COMO ARTE PARA INVESTIGAR

El interés de este apartado es socializar ciertos elementos que conforman algunas de las dinámicas de las didácticas pedagógicas que pueden caracterizar el repertorio de la práctica docente en torno al aprendizaje y la enseñanza de la lectura como el de la escritura en los niños y niñas, situación en donde éstos se presentan como proceso en doble hélice, interdependiente y simultáneo, cabe señalar que en algunos infantes el proceso de su aprendizaje puede generarse de diferentes formas, pues todo va en función de su desarrollo, el apoyo de los tutores y contexto socio-cultural, pero en sí, para que este proceso se potencialice, requiere ser guiado por un experto; en relación al contexto socio-cultural, los docentes adscritos a las escuelas primarias generales que brindan servicio en las comunidades mayas, se caracterizan por ejercer una práctica pedagógica relacionada con la tradicional escuela rural mexicana. En los párrafos siguientes que integran los subtítulos se recrea a través de la descripción, sucesos cotidianos de la práctica docente, ante el desafío de la enseñanza y de la apropiación de la lectura y la escritura, se incluyen algunos fragmentos extraídos del diario de campo que datan el desarrollo de las actividades didácticas, en conjunto, docente-alumnos, ante un mismo reto académico, ante la realidad lingüística de dos idiomas, como lo es el español y el maya.

6.1. El contexto y el aprendizaje

El aprendizaje así como la enseñanza de la lectura y de la escritura, son procesos que se pueden generar a partir de cualquier circunstancia, contexto, lugar y tiempo, pero que debe de ser regida por la contextualización y vivencias de los escolares, debe existir un tema de interés y los acontecimientos locales no deben pasar desapercibidos; en el transitar para la comprensión del sistema de la escritura y la lectura, los infantes atraviesan por una serie de conflictos cognitivos, etapas que van superando gradualmente, en este mismo tenor, desde temprana edad, son capaces de utilizar sus habilidades de razonamiento que les orientan a construir sus propias hipótesis entorno a cómo funciona el sistema de la escritura y de la lectura, a su vez, en ese transitar, ponen en juego diversas estrategias de solución, lo que puede ser un indicador que permite al docente, observar que al menos, se genera un avance en su aprendizaje respecto a la lectura y su escritura.

Los niños y las niñas de seis años en promedio, cuando ingresan al primer grado de educación primaria, en un gran porcentaje, han tenido algunas experiencias directas con la lectura y su escritura, e incluso en ciertos casos, existe el dominio, esto depende de muchos factores, entre los cuales se puede argumentar que, el entorno inmediato, así como el estilo de la vida familiar y el interés por involucrarlo en el aprendizaje de la lectura y de la escritura es determinante, los factores exógenos para este ejemplo, pasan a un segundo plano.

En cambio, y por lo regular, los escolares que viven en localidades rurales indígenas, las oportunidades que se generan en función de los ambientes para el aprendizaje de la lectura y de la escritura son menores o reducidos, (ya que es común que las familias presten poca atención o, son poco conscientes de la importancia que tiene este apoyo académico en sus

hijos), sin embargo, pese a estas circunstancias, uno de los espacios en donde se propician los ambientes o acercamientos a la lectura y de la escritura es el jardín de niños, donde los primeros aprendizajes académicamente hablando se generan a través de diversas estrategias que tienen como base didáctica el juego, resultando una actividad de interés y motivación para los escolares.

En México, la lectura y la escritura en su proceso de enseñanza - aprendizaje, se oficializa en la educación primaria, el ingreso al primer grado, marca una etapa de rigurosidad, exigencia y disciplina encaminadas a propiciar su aprendizaje, el cual debe de generarse en tiempos establecidos, pues así lo demandan las autoridades educativas inmediatas y los padres de familias (en algunas escuelas), generando con ello, un ambiente de tensión y desafíos tanto para el docente como para el escolar, pues a diferencia del jardín de niños, en este nivel educativo, también existe una rendición de cuentas académicas, conocida como evaluación del escolar, pese a que, es el profesor quien la realiza, implícitamente en ella, o a través de ella, da a conocer o se refleja su desempeño académico, al referir el logro de los aprendizajes esperados de cada uno de sus alumnos, de acuerdo al programa de estudios, todo esto a través del aspecto cuantitativo plasmado en la cartilla de evaluación.⁸²

Existiendo objetivos específicos, aprendizajes esperados a desarrollar en tiempo y forma, establecidos en los programas de estudios, en este grado escolar, se consigna institucionalmente que las aulas escolares, sean el escenario y casi un segundo hogar de los alumnos, en este espacio, por tradición, se realizan las actividades didácticas diseñadas por el docente para propiciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, de acuerdo al método

⁸² Cabe señalar que en el ciclo escolar 2018 -2019, la escala estimativa establecida por la SEP para primer grado va de 6 a 10.

didáctico implementado por el docente; en México, se tiene el estigma que es el lugar exclusivo para la enseñanza académica, es un espacio idóneo, calificado y designado, para mantener el orden y la disciplina como un recurso de control.

Los estudiantes tienen que olvidarse de casi todo aquello realizado en el jardín de niños, para someterse a las disciplinas y normas establecidas tanto en el aula como en la escuela, así por ejemplo, el horario de “clases”, se prolonga y las actividades didácticas se realizan contra reloj, se exige productividad, ya que los padres de familia, por tradición, también tienen la idea que, en la escuela primaria el alumno tiene que trabajar, hacer tareas para aprender, si no hay evidencias observables que atestigüen o justifiquen estas acciones escolares (ejercicios en los cuadernos), simple y sencillamente, “el docente es flojo, es un roba sueldo, no está haciendo nada” (comunicado personal, padre de familia 1, 2018) y por lo tanto, el escolar, no va a aprender, “pierde su tiempo en la escuela” (comunicado personal, padre de familia 2, 2018).

Ante este panorama general, la escuela primaria “Mariano Matamoros”, y específicamente el primer grado, no son la excepción a las realidades y a los estigmas estereotipados por la mayoría de los padres de familia de algunas localidades de Quintana Roo.

La institución educativa citada, está considerada dentro del programa de “jornada ampliada”, debido a que no cuenta con el servicio de comedor, el horario es menor en comparación con las escuelas de tiempo completo, por lo que el horario establecido es de 7:30 am a 14:30 pm, con un intervalo de 30 minutos de receso escolar, conocido popularmente entre los mexicanos como recreo.

La escuela es de organización incompleta, siendo penta-docente, pero los cinco profesores que integran la plantilla del personal del centro de trabajo, cubren la demanda de todos los

grados escolares de este nivel educativo, que son seis: primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto grado, de los cuales, el primer grado es atendido por una profesora,⁸³ la cual tiene a cargo 14 alumnos, integrado por 10 niñas y 4 varones.

En este plantel educativo, aunque existe un horario de entrada, que por lo regular todos los docentes acatan puntualmente, la profesora se caracteriza por llegar antes del horario establecido por la SEP, ese lapso de tiempo, y con autoridad en su salón de clases, aprovecha para organizar tanto su material didáctico, como concluir o elaborar algún pendiente de carácter administrativo, así como distribuir las sillas de sus alumnos de acuerdo a las estrategias didácticas previstas para el tema del inicio de la clase.

Cabe señalar que esta aula escolar, es uno de los espacios que conserva la pintura de las paredes sin rayas, ni grafitis, el piso es de loza o como se conoce en la región, vitropiso, color beige claro, en cada uno de los dos lados del aula existe una ventana que abarca el largo del salón, las persianas son de madera y cuenta con protectores de metal, pese a ello, permite la filtración de la luz solar, generando buena claridad, sin embargo, las luces del salón siempre estuvieron encendidas, son cuatro los ventiladores de techo que permiten regular los altos grados de la temperatura ambiental, durante los días calurosos; existe a disposición dos pizarrones, los cuales se ubican en paredes diferentes, siendo uno de color blanco y el otro de color verde, éste es utilizado como espacio para el periódico mural así como también un lugar en donde los escolares exhiben algunos de los productos de las actividades didácticas, en cambio, el pizarrón blanco es destinado al uso de las actividades de escritura tanto por la profesora como de los propios escolares, las sillas de los escolares son de plástico de color

⁸³ El grado escolar le fue asignado a la profesora debido a que fue la última en incorporarse a la escuela, en el ciclo escolar 2016 – 2017, la tradición en esta escuela es que, de acuerdo a la antigüedad de los docentes en el centro de trabajo, selección el grupo escolar a trabajar.

naranja⁸⁴ y proporcional a la talla (altura corporal) de los niños y de las niñas, estas se ubican con el frente al pizarrón blanco, los espacios dentro del aula escolar tienen el siguiente orden, siguiendo las manecillas del sentido del reloj: en la esquina más próxima a la puerta, se ubica el bote de basura, a donde acuden los escolares para sacar punta a sus lápices, en la esquina siguiente, se ubica el escritorio de la profesora, en la esquinas subsecuente se encuentra un anaquel que funciona como librero, son pocos los libros del rincón o biblioteca de aula, en la otra de las esquinas se ubica una mesa en donde la profesora coloca diferentes materiales didácticos, sobre este lienzo y a un lado del pizarrón verde, se ubica la lista de los niños y de las niñas.

Cabe señalar que con forme transcurrían las clases, las paredes del aula se fueron ilustrando con los materiales didácticos elaborados tanto por los alumnos y por la profesora, los cuales de manera gradual fueron pegados para exhibir a los escolares de otros grados como a los padres de familia, creando con ello, lo que se conoce como ambiente alfabetizador, cabe señalar que, por lo regular todas las clases se desarrollaron en este espacio áulico.

Como parte del proceso didáctico para la enseñanza de la lectura y de la escritura, durante las primeras semanas, la profesora se auxilió de la estrategia o metodología conocida como: el nombre propio, situación didáctica que en todo momento generó la atención e interés en los escolares, cabe señalar que esta estrategia, también es una sugerencia didáctica, propuesta en el programa de estudios de la RIEB 2011 (SEP, 2011),⁸⁵ en relación a esta estrategia didáctica, ciertos investigadores han sustentado la importancia, así como la relación

⁸⁴ Cuentan con el eslogan “solidaridad”, lo que hace suponer que éstas fueron otorgadas durante el programa que caracterizó al sexenio de este gobierno.

⁸⁵ La estrategia, del nombre propio también ha sido planteada por estudiosas como: Ferreiro, Nemirosky, Teberosky, Majchrzak.

psicológica y emocional que existe entre el sujeto y su nombre. Así, por ejemplo, Ferreiro y Gómez señalan que el nombre propio:

[...] es una valiosa fuente de información para el niño: indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; le ayuda a comprender el valor sonoro convencional de las letras (Ferreiro, E. & Gómez, M. 1982, pp. 163–164).

Siguiendo la línea sobre la importancia del nombre propio Majchrzak menciona que, “el nombre propio tiene una sonoridad, particularidad, pero a la vez, se conforma a la fonética del lugar. El nombre puede ser, entonces, un laboratorio lingüístico idóneo para analizar, las relaciones existentes entre los signos gráficos y los fonemas de cualquier idioma” (2003, p. 104).

Retornando el proceso de la práctica docente, en los primeros días del inicio del ciclo escolar, ante el grupo, la profesora leyó a sus alumnos, cada uno de los nombres de la lista de asistencia, señalando a uno por uno su nombre, en este acto, generó el ambiente para que los escolares repitieran la lectura junto con ella, pidió que observaran bien, posteriormente utilizando diversas estrategias didácticas, cada día, los niños y las niñas localizaban su nombre, lo leían para registrar su asistencia, esta actividad didáctica fue gradual, ya que posteriormente cada escolar además de su nombre, tenía que leer el nombre de algún compañero, para registrar la asistencia correspondiente, tal y como se argumenta en los

siguiente párrafos, en esta misma sintonía, y como parte del análisis del diario de campo, se presenta a continuación un cuadro de relación secuencial entre las actividades didácticas y la situación de aprendizajes generadas a partir de las actividades didácticas desarrollada por la profesora.

Cuadro 6.1 Proceso didáctico en función a la actividad relacionada al aprendizaje del nombre propio como estrategia para el aprendizaje de la lectura.

Estrategia didáctica	Situación de aprendizaje	Observación
Identificación del nombre propio a partir de la lectura guiada por la profesora de manera grupal teniendo como referencia la lista de asistencia.	El escolar, ubica el lugar que ocupa su nombre (arriba, en medio, abajo, más abajo, entre otras categorías) en la lista a partir de la primera grafía de su nombre.	Los escolares toman como referencia espacial las categorías: arriba, abajo y en medio, para empezar a identificar su nombre en la lista, también el primero y el último utilizan las categorías de tiempo, primero y último.
Identificación de la primera letra del nombre para realizar la lectura, estrategia que le permite realizar el registro de su asistencia.	Reconocimiento de las primeras grafías del nombre propio, con ayuda de otro niño o niña.	Reconocen la primera letra de su nombre, realizan la lectura del nombre completo, señalando con el marcador la asistencia.
Reconocimiento de las grafías de su nombre para realizar la respectiva lectura y con ello registro de su asistencia.	Lee su nombre a partir de la primera letra y registra su asistencia.	Reconoce su nombre y demuestra la lectura en voz alta para sus compañeros.
Identificación de algunas de las grafías de los nombres de sus compañeros, el que está arriba y el que está a bajo de la lista, para realizar la lectura del nombre y con ello registro de la asistencia.	Ubica y lee su nombre, registra su asistencia, reconoce la grafía del nombre del compañero que está arriba y el que está debajo de su nombre.	Lee con facilidad su nombre, también el de sus compañeros, algunos ya reconocen las grafías, se ha provocado el conocimiento de algunas grafías y el uso de las mayúsculas en los nombres propios.
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del diario de campo; etnografía de aula.		

Como se puede observar, el cuadro muestra una secuencia y producto de las actividades didácticas derivadas de las prácticas académicas en función de la enseñanza de la lectura, las situaciones de aprendizaje son indicadores que académicamente permiten conocer el avance de los escolares en función de la actividad didáctica realizada, también son los mismos colegiados que reconocen entre ellos, el desarrollo y aprendizaje de la lectura.

Es además una evidencia para conocer, desde otras formas didácticas cómo llevar a cabo la estrategia didáctica documentada por algunos investigadores conocida como nombre propio, pues no hay que olvidar que “cada maestro con su librito”, y que una estrategia didáctica puede ser aplicada de diferentes formas, de acuerdo al contexto escolar.

También, este es un ejemplo en que se muestra cómo el aprendizaje de lo que tradicionalmente se ha considerado algo intelectual se entrelaza con el aspecto emocional y el identitario, aspectos que usualmente han pasado casi desapercibidos en los procesos de enseñanza–aprendizaje, especialmente en el caso del aprendizaje de la lectura y de la escritura, en donde es muy escasa la investigación que identifica la relación entre el afecto o los aspectos emocionales y motivacionales con el aprendizaje de la lectura y el establecimiento de prácticas letradas. Esta carencia no solo se da en México sino también en otros países.

6.2. Aprendiendo el nombre propio: Desarrollo de la actividad didáctica

7:20 am

La profesora llega a la escuela, luego del respectivo saludo hacia mí, (sigo su trayecto), abre el candado de la reja principal del plantel, pasa, toma el pasillo que conduce a la última nave escolar, se dirige directamente a su salón, abre el candado de la puerta y entra, acomoda su

bolsa, pone en orden su escritorio, organiza el material didáctico a utilizar durante la jornada académica.

Toma una lámina y se dirige a la pared ubicada en contraparte del pizarrón blanco, en ese lugar cerca del pizarrón verde, adhiere un papel bond, el cual contiene la lista de los alumnos del mes de septiembre.

Distribuye las sillas de los escolares, cada silla, en la parte superior, de lo que se conoce como paleta, hay una tarjeta adherida que tiene escrito el nombre de cada niño y niña.

7:25 am Llegan dos niñas,

01. Aas: Buenos días maestra, podemos pasar.

02. Ma: /*Oken, neex*/, localicen en qué silla está la tarjeta con su nombre para que se sienten.

Las niñas sin separarse, empiezan a mirar las tarjetas ubicadas en cada silla, después de explorar, una localiza su nombre y deja su mochila, para ayudar a su compañera a localizar la silla con el respectivo nombre.

7:30 am

Al pasar unos minutos, llega casi el resto del grupo, conforme entran dan buenos días, la profesora luego de responder a éste, explica la misma instrucción que dio a las dos niñas que llegaron primero.

El grupo se encuentra casi completo, la profesora se levanta de su escritorio y pide al grupo que se acerquen a la lámina, adherida a la pared.

03. Ma: Bueno, ahora vamos a pasar la lista, estamos en el mes de septiembre, acá tenemos la lista de este mes, para ello es necesario leer, quiero que observen bien, el lugar que le corresponde en la lista, ubique las letras correspondientes a su nombre, ya que luego ustedes tendrán que leer y pasar lista, / *Bello...* /

04. Ma: La primera de la lista es Dayra Karina, ven que está en el número uno, repetimos, todos,

05. Ma y Aas: Dayra Karina,

06. Ma: Ella tiene dos nombres, Dayra y...

07. Aas: Karina.

08. Ma: Bien,

Ma: Luego sigue, Arely Marlene...

La actividad procedió hasta leer el último nombre de la lista.

Se pudo percatar que la actividad didáctica es una estrategia que involucra el interés del escolar, o por lo menos, en otros de los casos, genera curiosidad, pues se parte de un elemento que es de su propiedad, “el nombre propio”; la lista de asistencia permite observar los nombres de todos los integrantes del grupo, de igual manera funciona para comparar los nombres en relación los aspectos como lo son: cuantitativo y cualitativo, así por ejemplo, quiénes tienen más de un nombre, como lo señala la profesora en la línea (07) y cómo se escriben, qué nombres empiezan con la misma letra, además, es un elemento didáctico que permite observar el uso correcto de las letras mayúsculas y minúsculas, se puede decir que estas situaciones, pedagógicamente hablando son prácticas académicas que persiguen un fin común, como lo es el aprendizaje de la lectura y de la escritura, esto mediante la participación y convivencias reales, así como procesos y elementos del contexto cercano al escolar.

Los escolares al ingreso a la educación primaria, por lo regular y como parte de sus juegos, algunos pueden identificarse con algunas de las actividades que realiza el docente, por lo que es común que a esa edad traten de imitar lo que realiza el docente, en este sentido, el pase de lista de asistencia, es una actividad que atrae al niño, le agrada tomar los marcadores, registrar su asistencia, demostrar con esta acción a sus compañeros que ya sabe dónde está su nombre e incluso en algunos casos leen su nombre, señalando el lugar correcto de ello.

La profesora teniendo como referencia la lista, leyó con cada niño y niña su nombre, actuando como un modelo lector, (05), la actividad motivó interés y curiosidad en algunos escolares, pues el nombre es la primera identidad que se tiene como persona, en esta sintonía, desde que se nace, el ser humano está en constante relación auditiva con ello, a tal grado que responde en cualquier situación y momento, cuando se dirigen a él por su nombre, claro, hay

las excepciones; según en palabras de Piaget, los escolares a la edad de seis años están en la etapa del pensamiento egocéntrico, o situaciones en las que existe el reconocimiento de las cosas como propiedad, ante esta situación, el nombre, es por lo tanto, una propiedad de cada sujeto, entonces se hace necesario el apropiarse de su grafías; el nombre es una identidad y en los niños indígenas funciona de la misma manera, ellos responden cuando se les llama por su nombre.⁸⁶

El acto de mirar y señalar todos los días la composición (trazos) de las grafías que integran el nombre propio, genera que los educandos vayan ubicando las cualidades, como es la primera grafía de su nombre y cuál es la última (formas de trazo), también si existen letras repetidas, con la práctica de la lectura se genera la relación sonora-gráfica, la asignación del sonido a la grafía, lo que posteriormente será como algunos investigadores la denominan sonorización gráfica.

La actividad de leer de manera grupal, señalando la lista (06), permite también que los colegiales ubiquen el orden de los nombres, en relación a la serie numérica, en primer término, así como también esta actividad puede ser funcional como estrategia para ver el orden del alfabeto; pero regresando al primer término, que es el orden de los nombres, además, permite que los estudiantes desarrollen las habilidades de espacialidad, es decir, ver y georreferenciar a partir de su nombre, los nombres de sus compañeros, de igual manera, los conceptos de arriba y abajo como categorías de espacialidad, se empiezan a practicar, situación que le va permitir, ubicar y conocer el nombre del compañero que va antes y el que va después que su nombre en el orden de la lista y así podrá empezar a identificar mediante

⁸⁶ En esta sintonía, a toda persona se le asignan un nombre con el cual se identifica institucionalmente, independientemente del grupo y razón social al que pertenece.

la comparación, qué nombre es más largo y cuál es más corto (cantidad de grafías), que también son categorías de la espacialidad relacionada al tamaño o distancia.

Pero, además, la actividad didáctica “lectura del nombre propio”, implica el desarrollo de habilidades matemáticas, en lo específico se pueden tratar dos conceptos: el de cantidad y la comparación, en relación a los números de letras de cada nombre.

Puede suceder que existan dos o más nombres que inicien con la misma grafía del alfabeto, pero a esta edad y a inicio del ciclo escolar, en algunos de los casos, ciertos escolares pueden distinguir la segunda letra de su nombre, que por lo regular es una vocal, y en ciertos casos, lograron aprender en el jardín de niños.

De acuerdo al diario de campo, se puede decir que, la actividad realizada como permanente, después de unas semanas de prácticas, permite argumentar que los resultados académicos fueron favorables, en este sentido, de manera general, contribuyó a que todos los escolares reconocieran al menos su nombre y el de sus compañeros, este conocimiento se complementa o fortalece con otras actividades didácticas como las realizadas por la profesora, cuando solicita que cada niño y niña localice su nombre escrito en la tarjeta que está adherida a la silla y que será el lugar donde se sentará por ese día, también, cuando comisiona a los escolares a distribuir los materiales didácticos que deberán utilizar en la actividad como son: tijeras, caja de colores, entre otros objetos que están rotulados con el nombre de cada niño o niña; ante esta situación los alumnos se ven obligados a leer los nombres para poder entregar correctamente el material de cada compañero. Cuando el niño o la niña se equivoca, el dueño le hace ver, que no es su tijera o caja de colores, entonces entre ambos, realizan la identificación de las grafías señaladas en el material didáctico hasta localizarlo, este ejercicio es lo que Vygotski (1995) expresa como zona de desarrollo potencial. Hay niños que primero

localizan los nombres que inician con las grafías que él reconoce y que intuye que es el nombre de alguno de sus compañeros.

La lista realizada por la profesora muestra, además, el uso de las grafías mayúsculas, por lo que, en este sentido, el escolar se va familiarizando con el sistema ortográfico del idioma español, sin tener que leer para memorizar las reglas.

A partir del reconocimiento del nombre propio, los escolares tienen un referente sobre lo que es la lectura, en esta sintonía pueden llegar a desintegrar la palabra en sílabas y reconocer la unidad sonora, de lo contrario y que es lo más usual, partir de la unidad sonora para conjugar con una consonante y llegar a la palabra completa, de igual manera se disciplinan a argumentar que todas las palabras escritas dicen algo, en este sentido, se trata de un contexto cercano y vivido por ellos mismos.

6.3. Corroborando el nombre propio

Como inicio de esta actividad la profesora escribió en tarjetas (previamente elaboradas con cartulinas) los nombres de cada niño y niña, invitó al grupo hacer un círculo, ante ellos y mostrando cada tarjeta respectiva, compartió la lectura del nombre escrito en cada tarjeta con cada niño, a su vez, solicitó que observaran bien, ya que esas tarjetas estarían pegadas en el respaldo de cada silla y que todos los días buscarían su nombre y en ese lugar les tocaría sentarse.

En los días sucesivos, los niños realizaron la actividad indicada por la profesora, el localizar su nombre escrito en tarjetas adheridas en la parte del respaldo de las sillas. En este tenor y sentido didáctico de la actividad, la profesora cada día, se percataba de cambiar de lugar las sillas, en algunas ocasiones, también las ubicó de acuerdo a la dinámica de las actividades a

realizar en la jornada, sea en pequeños grupos o en binas, procurando que coincidiera un escolar con algunas habilidades cognitivas más desarrolladas, con uno de menor habilidades. El cuadro siguiente permite observar situaciones y resultados de las actividades didácticas relacionadas a lo descrito líneas arriba.

Cuadro 6.2 Situación didáctica que permite conocer el proceso del aprendizaje de la lectura mediante el nombre propio como estrategia didáctica.

Estrategia didáctica	Proceso de aprendizaje
Lectura del nombre propio escrito en tarjetas, pegadas en el respaldo de las sillas.	Los escolares reconocen las primeras grafías de su nombre propio, relacionan las grafías de su nombre para ubicar su silla,
Las sillas las cambian de lugar, los escolares tienen que ubicar la tarjeta que tiene su nombre para sentarse en ese lugar.	Se propicia el aprendizaje de la lectura del nombre propio. Leen su nombre.
Las tarjetas de las sillas muestran con letra mayúscula la primera letra del nombre.	Los escolares reconocen algunas reglas de escritura en los nombres propios, hacen uso de las letras mayúsculas al momento de escribir los nombres propios.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del diario de campo, ciclo escolar 2016 -2017; etnografía de aula.	

Como resultado de las actividades didácticas realizadas por la profesora, se pueden analizar algunas acciones pedagógicas, tal y como se evidencian en el cuadro señalado, en función del aprendizaje de la lectura, así que, se puede precisar que las actividades constituyen un sentido y direccionalidad metodológica para el aprendizaje de la lectura y su escritura, los escolares como protagonista de este proceso, se ven inmersos y se involucran en el aprendizaje de la lectura tanto de su nombre como el de sus compañeros, al enfrentarse en situaciones como el localizar la silla con el respectivo nombre. En esta sintonía, y como parte ilustrativa, a continuación, se describe un fragmento del diario de campo, el cual refleja el proceso de la práctica docente, siendo un testimonio del proceso didáctico.

7:20 am La profesora llega a la escuela, saluda a los niños y a las niñas de otros grados superiores, que han llegado temprano, abre el candado de la reja principal, luego se dirige a su aula escolar, en donde y como parte de la rutina, debido a la falta de personal administrativo en el plantel, tiene que abrir el candado de la puerta de su salón, de inmediato, entra, deja una bolsa de material didáctico sobre el piso, ordena su escritorio.

7:25 am, Seguidamente distribuye las sillas de los escolares, cada una, tiene una tarjeta adherida en el respaldo, con el nombre del niño o de la niña.

01. Aos: Buenos días maestra, podemos pasar.

02. Ma: /*Oken, neex*/ Hoy vamos a cambiar de lugar, así que, tiene que localizar la silla con la tarjeta que tiene su nombre para que se sienten.

7:30 am El grupo se encuentra casi completo, le entrega a Enrique el marcador y dice al grupo:

03. Ma: Pónganse de pie y vamos a pasar lista, Enrique es el primero, así que debe leer bien su nombre, para que todos lo escuchemos, luego dará el plumón al que él quiera, entendido, / *Bello...*

04. Aos: /*Maloob*/, siii.

Como se mencionó al inicio de este apartado, la profesora leyó con cada niña y niño el nombre escrito en la tarjeta, situación didáctica que genera y desarrolla confianza en los escolares, pues están apenas ingresando a este nivel educativo, que es totalmente diferente al jardín de niños, por lo cual toda situación del docente va a generar una identidad de amistad o de lo contrario un distanciamiento.

El fragmento permite apreciar, entre otras cuestiones pedagógicas que, la profesora tiene claro los aprendizajes esperados del grado escolar y que existe concordancia entre el objetivo

de las actividades didácticas, en este sentido, se hace evidente cuando recuerda al grupo que debe ubicar el nombre escrito en las tarjetas adheridas en la paleta de las sillas (02).

Los colegiales, en algunos casos, poseen conocimientos sobre algunas de las grafías que conforman el nombre propio, pues este acercamiento académico forma parte de las prácticas docentes de las profesoras del nivel preescolar, por otra parte, y, además, se puede decir que, practicar a diario el reconocimiento mediante la lectura guiada por la profesora, sea de manera grupal, o de manera personalizada, permite fortalecer la capacidad de la memoria a través de la habilidad visual. Con lo anterior, se puede decir según por varios investigadores, “se aprende a leer leyendo”, situación didáctica que tiene como palabra de interés, el nombre propio.

Cabe señalar que, en las localidades rurales e indígenas de Quintana Roo, la actividad del aprendizaje de la lectura y de la escritura, en la mayoría de los casos, solo recae en la enseñanza del docente, pues en ciertas ocasiones, los padres de los escolares, por lo regular, salen a trabajar a los hoteles de la Riviera Maya, motivo por el cual están ausentes todo el día, aunque algunas madres de familias pueden estar pendientes para apoyar a sus hijos con las actividades que se indican como tareas para hacer en casa, en realidad es poca la intervención que se genera, debido a las demandas de las actividades del hogar.

Continuando con la línea temática, se pudo observar que, las estrategias didácticas permiten que los escolares se sientan motivados a reconocer las grafías que integran su nombre, el cual está escrito tanto en la lista de asistencia como en las tarjetas, en este tenor, también reconocen las grafías de los nombres de sus compañeros.

Para fortalecer el aprendizaje de la lectura así como el de la escritura, el implemento de la actividad de localizar las tarjetas con el nombre propio adheridas al respaldo de las sillas,

genera un esfuerzo por reconocer el nombre desde otra posición espacial, en donde ya no se aplican las categorías de espacialidad que pueden orientar en dado caso al escolar, como pueden ser: arriba, abajo, de la lista, o relacionarlo con el número ordinal, sino que tiene que identificar las grafías de su nombre.

Cabe señalar que, en algunas ocasiones se pudo observar que la profesora realizó la indicación donde explicaba que la tarjeta adherida a la silla no decía el nombre de quien la ocupaba en ese momento, esta situación didáctica permitía que los escolares se pusieran de pie para localizar la tarjeta relacionada al nombre propio.

Localizar la silla mediante la tarjeta del nombre, desarrolla la capacidad visual – cognitiva favoreciendo la memoria pues debe recordar las formas de las primeras letras, en primer término, con forme avanza esta ejercitación, la forma, la relaciona con el sonido, entonces se genera la sonorización, para concluir con el reconocimiento de las grafías en su totalidad.

6.4. Todos escriben, por lo tanto, también leen

Los primeros días de clases, como estrategia didáctica para involucrar a los escolares en la lectura y en la escritura la profesora iniciaba con actividades didácticas como escribir a través de la mano del docente, por lo que, una de las primeras actividades didácticas realizada, eran, escribir el lugar y fecha, seguidamente las palabras conocidas o abordadas con anterioridad, estas eran dictadas por los escolares, en algunas ocasiones, también daban lectura a las actividades didácticas a realizar en el día, de manera individual escribieron cuentos, palabras conocidas, números, entre otros. A continuación, de manera general se comparten algunos de los resultados de las actividades didácticas en función a la actividad señalada.

Cuadro 6.3 Proceso didáctico en función a la actividad relacionada al aprendizaje de la lectura y escritura.

Estrategia didáctica	Situación de aprendizaje
La profesora pregunta el nombre de la localidad, los niños responden y la profesora escribe el lugar para completar con la fecha.	Los escolares se ubican en el contexto, espacio-tiempo, a su vez, reconocen algunas de las grafías del nombre de la localidad. Los escolares escriben el lugar y fecha, reconocen que el lugar de su localidad tiene un nombre, tiene grafías conocidas como lo son las vocales.
La profesora, propicia el ambiente para que los escolares copien en su cuaderno el lugar y fecha.	Realizan trazos de grafías, desarrollan las habilidades motoras relacionadas a la coordinación: ojo, mano, para escribir en las líneas correspondientes. Y de acuerdo al sistema de escritura. Para algunos, en las primeras semanas fue aún complicado seguir la secuencia de la copia sobre la línea y la separación de palabras, la profesora en todo momento apoyó a estos escolares, para que lograran la actividad.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del diario de campo; etnografía de aula.	

El cuadro permite conocer algunos de los resultados de las actividades didácticas de la práctica docente en función de la enseñanza de la lectura y escritura, en este proceso, las actividades pueden señalarse como actividades permanentes como lo señala el Programa de estudios, (RIEB, 2011), esta actividad a su vez, también son presentadas en la planeación didáctica, que es el apoyo didáctico principal, y en el cual, la profesora se basó en todo momento.

Continuando con la temática, los escolares empezaron a copiar del pizarrón a sus cuadernos pequeñas oraciones, las palabras y letras, también escribieron en sus libros, escribieron en el pizarrón. En la medida de sus posibilidades y desarrollo de psicomotricidad fina, cabe señalar que, todo lo escrito tiene sentido y señala o indica algo, como reiteradamente lo indicaba la

profesora, a continuación, se comparte el siguiente cuadro en donde se muestra la secuencia de algunas de las actividades didácticas realizadas.

Cuadro 6.4 Proceso didáctico en función a la actividad relacionada a la lectura y escritura.

Estrategia didáctica	Situación de aprendizaje
La profesora explica a los escolares, que, en el cuaderno, en la primera línea, se escribe el lugar y la fecha, tal y como ella lo realiza en el pizarrón.	Desarrollo de percepción, pizarrón – cuaderno y ubicación espacial para el uso de las líneas del cuaderno. Trazo de grafías, separación de palabras. Los escolares leen y escriben el nombre de su localidad, en sus cuadernos, separan las palabras.
Los escolares escriben en sus cuadernos las palabras, oraciones y números que son escritos por la profesora en el pizarrón,	Diferencian la escritura de los números de las letras, pero también leen números y reconocen algunas palabras y letras. Reconocen cómo son las formas de los números y las cualidades de las letras. Sabem que los números se leen, pero la función es contar.
Los escolares escriben las respuestas de las actividades didácticas señaladas en sus libros de texto gratuitos.	Leen las instrucciones a través de la maestra y escriben las respuestas por ellos mismos. La profesora ayuda a los escolares para que escriban correctamente la respuesta. Borra las respuestas incorrectas para que los escolares lo realicen de la manera correcta.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del diario de campo; etnografía de aula.	

La profesora tiene claridad en lo que pretende, por lo que los resultados de las actividades didácticas muestran resultados favorables pedagógicamente, en la medida de las habilidades desarrolladas por los escolares se familiarizan con el trazado o características de las grafías o proceso del sistema de la escritura, realizan los trazos, pero lo que no son similares a las imágenes realizadas por la profesora, ella se encarga de borrarlos; esta actividad de trazado de grafías permiten al escolar ir teniendo mayor fuerza en sus dedos de tal manera que estas se fortalezcan.

El siguiente fragmento del diario de campo permite tener un referente del desarrollo de la práctica académica y por lo tanto un acercamiento a este proceso de la lectura y su escritura.

7:20 am

La profesora llega temprano a la escuela, después de abrir el candado de la reja principal, se dirige y entra a su salón, acomoda su portafolio, distribuye las sillas, se pone a terminar un material didáctico, llegan unas niñas.

01. Aa: Buenos días maestra.

02. Ma: Buenos días, pasen, localicen su nombre que está en la silla, ya saben, luego, si quieren pueden tomar un libro del anaquel.

Las niñas realizan las instrucciones, después de dejar sus mochilas en las respectivas sillas, se acercan al anaquel y exploran los libros para seleccionar el de interés y se regresan a sus lugares, cada niña en su lugar y con su libro hojea procurando ver las imágenes.

7:30 am,

Llega una madre de familia y la profesora sale para atenderla, a su vez, le dice a Kevin;

03. Ma: Toma el marcador y coloca tu asistencia, le das el marcador a cualquiera de tus compañeros.

Ella continúa atendiendo a la visita. (El diálogo es en maya), el niño pasa colocar el punto de asistencias correspondiente y le entrega el marcador a Luis, quien seguidamente pasa.

7:40 am,

Aun no terminaba de explicar a la primera tutora cuando llegaron otras dos madres de familia y continuó atendiendo y recibiendo carpetas, al terminar pidió al grupo que colocaran los libros en el anaquel correspondiente; aclara:

04. Ma: Estas mamás no vinieron a la reunión por eso, pasaron para preguntar sobre la actividad a realizar.

La clase empieza con la lectura de las actividades colocadas en los frisos, el primero es relacionado a matemáticas, el siguiente friso, dice: escribir los números...

20. Ma: No logró escribirlo, quién sabe escribir el número 9.

21. Aos: ¡Yo!, yo!, ¡yo!

Pasó un niño,

22. Ma: Es correcto.

23. Aos: Sí.

24. Ma: Alguien más, Griselda pasa a escribirlo, pasa ahí te ayudamos, cómo es el número 9.

25. Aa: un palito con una bolita.

26. Ma: Muy bien.

Pide a una niña que cuente desde su lugar,

27. Aa: 1,2,3,4,5,6,7,8...

28. Ma: Escuchamos a Gaby otra vez porque Juan no está poniendo atención, todos viendo a Gabriela.

La niña cuenta: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.

29. Ma: Otra vez.

La niña repitió el conteo.

30. Ma: Pasa y anota tu número.

31. Ma: Alguien más o con esos ya estuvo, Keila, cuenta, desde tu lugar.

32. Aa: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8 9,

33. Ma: Te acuerdas cómo es el número 9.

La niña escribe el número 5, y el grupo hace la observación

34. Aos: La boca del sapo.

Gritaron a coro.

35. Ma: Ana ayuda a Keila.

Ella pasa y le explica.

Escribir en el primer grado y en los primeros días de clases, no necesariamente tiene que ser o referirse a oraciones, palabras o las letras del alfabeto, en este caso, se escriben los números, como se muestra en las actividades de inicio de clases.

En los primeros días de clases, escribir en los cuadernos es interesante para los escolares, ya que quieren hacer uso de sus cuadernos, de sus colores, de su borrador, de su tijera, en fin, de sus cosas nuevas, pero para algunos, lograr el trazo correcto de la grafía didácticamente

es un reto, sin embargo, es necesario propiciar esta actividad, ya que es la base para el desarrollo de todas las actividades en adelante, es interesante insistir en el escolar que puede realizarlo.

El escolar tiene que comprender el sistema de la escritura independientemente del logro de su lectura y de la escritura como proceso textual.

La práctica de la escritura y su lectura debe de generarse en todo momento, en el fragmento que se comparte se evidencia que los escolares copian del pizarrón el lugar y la fecha; situación didáctica que favorece la escritura y la lectura, a la par ir reconociendo la referencia del lugar como una unidad de la identidad geográfica.

La copia del pizarrón al cuaderno desarrolla la habilidad de espacialidad, los escolares aprenden a ubicar la proporcionalidad de las grafías en las líneas de su cuaderno, las normas de la escritura como lo es la direccionalidad, con lo que, a su vez, reconocen categorías de ubicación espacial.

Escribir y leer son procesos simultáneos que deben contribuirse en su enseñanza, los escolares deben aprender que todo lo que se dice se escribe y todo lo que se escribe se lee, ya sea oraciones, palabras, letras o números.

A manera de cierre

En el transitar para la comprensión del sistema de la escritura y la lectura, los infantes atraviesan por una serie de conflictos cognitivos, etapas que superan gradualmente, en la mayoría de los casos, es necesario crear situaciones didácticas que favorezcan los saberes previos y salir *avante* a las hipótesis construidas por ellos mismos, con lo cual y a su vez, reestructuren sus habilidades de razonamiento para entrar a nuevas hipótesis entorno a cómo funciona el sistema de la escritura y de la lectura (Ferreiro, 1979), en esta sintonía, cabe

señalar que en ese proceso, ponen en juego diversas estrategias que tal vez, en algunos casos, no encajen, y en otros si embonen para continuar en el proceso de comprensión del sistema de escritura y de la lectura, lo que puede ser un indicador que permite al docente, observar que al menos, se genera un avance en su aprendizaje respecto a la lectura y su escritura, dando continuidad a esta idea, es necesario que la enseñanza sea regida por la contextualización y vivencias de los escolares, exista un tema de interés en función de los acontecimientos locales, sin pasar por alto los saberes y habilidades que poseen los escolares.

En los escolares con habilidades bilingües pero en donde la enseñanza del idioma español se oficializa (las normatividades aplicadas en las escuelas primarias generales no obliga a los docentes adscritos a ellas a impartir una educación bilingüe conforme a derecho de los niños y niñas indígenas), el ritmo del aprendizaje de la lectura y de la escritura puede verse un poco más lento, la experiencia que resultó de la investigación etnográfica, permite argumentar que, es necesario que el docente desempeñe su práctica docente en función de la lengua materna de los escolares, para encauzar e involucrar el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

En relación a las estrategias para la enseñanza, un método que se considera neutro a la situación lingüística y de interés en los escolares es la didáctica del nombre propio, al respecto, muchos docentes desde hace décadas lo han aplicado, de igual manera algunos investigadores lo han retomado como objeto de estudio, Majchrzak menciona que, “el nombre propio tiene una sonoridad, particularidad, pero a la vez, se conforma a la fonética del lugar. El nombre puede ser, entonces, un laboratorio lingüístico idóneo para analizar, las relaciones existentes entre los signos gráficos y los fonemas de cualquier idioma” (2003, p. 104). Esta metodología es una estrategia que independientemente de la situaciones lingüísticas que se presenten en el aula, tienen que ver con lo propio y la identidad del escolar,

sea cual sea los idiomas que se hablen en el salón de clases, claro, este proceso debe ser acompañado por la inteligencia creativa y liderada por el docente mediante su planeación didáctica, en donde además las prácticas sociales del lenguaje sean convincentes para los escolares, exista el respeto y derecho lingüístico de cada uno de éstos.

Continuando con la temática, del nombre propio, ciertos investigadores han sustentado la importancia, así como la relación psicológica y emocional que existe entre el sujeto y su nombre. Así, por ejemplo, Ferreiro y Gómez señalan que el nombre propio[...] es una valiosa fuente de información para el niño: indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; le ayuda a comprender el valor sonoro convencional de las letras (1982, pp. 163–164). Este planteamiento coincide con lo registrado en el diario de campo áulico durante el trabajo etnográfico realizado, por lo que la estrategia didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura mediante el nombre propio, es el motivo para el aprendizaje, pero en la situación lingüística de los escolares, el medio, mismo que deberá promoverse en todo momento de las prácticas sociales de lenguaje, como un derecho de los niños y niñas indígenas. Se deja en claro que el planteamiento no es la castellanización, pues de acuerdo a la investigación etnográfica, la población escolar maya, esta castellanizada, en sus diferentes niveles. El propósito es promover el derecho lingüístico, movilizar los saberes culturales comunitarios, rescatar algunos aspectos cotidiano de relevancia que han reflejado resultados benévolos en la sociedad, pero que sin duda alguna se han estado desplazando al plano del desuso y por lo tanto en el olvido.

CAPÍTULO 7. ENTRE LOS ÁMBITOS DE ACCIÓN: GOBIERNO, DOCENTES, ALUMNOS Y TEÓRICOS

Como parte última de los apartados capitulares, en éste, en lo particular, se tiene la convicción de proyectar las relaciones cotidianas que se generan desde los tres agentes en la disciplina de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura y es por lo tanto un debate entre los teóricos teniendo como referencia el contexto sociocultural y geográfico de los involucrados principales que son los escolares, en los subtítulos se abordan perspectivas entre los supuestos y la participación que se ha adquirido en el trayecto como investigador en este estudio.

Se deja en claro que la vigilancia y rigurosidad epistémica con que se desarrolló la etnografía educativa se constituyó como un sistema en el que fue necesario partir de la cotidianidad en el aula escolar de forma espiral hasta conocer las voces de los protagonistas que hacen presencia en el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura, asumiendo el papel de observador participante me fui empapando, día a día, de la realidad académica, lo que condujo a la apropiación de un posicionamiento como investigador y permitió trabajar en la construcción del conocimiento pedagógico como un proceso de carácter científico, para ello, se hizo indispensable: la aplicación práctica sobre el objeto de estudio *in situ*.

7.1. Entorno a la educación básica en el nivel de primaria y contextos socioculturales

En el contexto de las escuelas primarias generales adscritas en localidades indígenas, son pocos los docentes que retoman y desarrollan en sus prácticas académicas, los contenidos curriculares enfocados a los saberes comunitarios y las prácticas culturales, sin embargo, se puede decir que, en algunos casos, en donde se abordan estos, no es una garantía y tampoco, de ninguna manera, un efecto que pueda llevar a resultados de concientización sobre la identidad y su valor en las diversas esferas de la sociedad a corto plazo, con esto se conecta a la idea señalada por Gasché, (2010) cuando expresa que en una gran parte de las sociedades, una educación intercultural que incluye limitadamente en su currículo, tratamiento de contenidos culturales en contextos indígenas, como temas del programa de estudio, sólo persigue la ilusión de una revaloración cultural y no alcanza su objetivo real, sin embargo, el sustento se aporta pasando a ser una fuente de datos que reviven los hechos de una realidad cotidiana, en contexto geoespacial determinado.

La investigación etnográfica permitió en la fase intensiva documentar de manera gradual y sistemática las secuencias didácticas de la práctica docente, momentos que dieron pauta a escuchar voces del sistema educativo mediante la ejecución de un programa de estudio, la voz de la profesora, de tutores y de los escolares, basados en situaciones de interacciones socio-comunicativas mediante prácticas sociales del lenguaje, lo que permitió reconocer cómo ciertas actividades didácticas involucraron acciones que favorecieron al escolar hacer uso y expresarse en su lengua materna que es el maya, además se identificaron espacios donde se albergan situaciones cotidianas, demandas y posturas académicas de las autoridades

inmediatas en relación a la oficialización del español como idioma de enseñanza, en este tenor, también en algunos casos las voces de los padres de familias o tutores, hacen eco a esta práctica, que en conjunto, contribuyeron para el logro del objetivo principal y los particulares establecidos en el proyecto, en este sentido, los datos recabados a través del instrumento como lo es el diario de campo y las entrevistas, permitieron dar respuestas a diferentes interrogantes planteadas en el proyecto de investigación, por ejemplo y por mencionar solo alguna: cómo se atiende la demanda lingüística de los escolares mayas durante el proceso de la enseñanza de la lectura y de la escritura.

Las escuelas primarias que atienden la población escolar en el municipio de Felipe Carrillo Puerto, en su mayoría son adscritas al sistema general, por ende, el personal que conforman la plantilla docente son egresados de escuelas normales, lo que marca una diferencia entre las prácticas docentes entre las escuelas primarias interculturales bilingües y las escuelas primarias rurales generales, pues en ésta los docentes son pocos sensibles a las demandas lingüísticas de los escolares así como también el retomar los saberes comunitarios para promover el fortalecimiento de la cultura y por lo tanto de los conocimientos propios, ya que se da prioridad a los contenidos de carácter universal y que la misma SEP delega mediante el programa de estudio de cada grado escolar.

7.2. Un acercamiento entre los escolares mayas y Vygotski

Como resultado del trabajo etnográfico se puede decir, en términos generales así como en lo particular, que las niñas y los niños mayas, al igual que la mayoría de los infantes en general, por naturaleza tratan de comprender su contexto, observan, escuchan, exploran, porque quieren saber, quieren apropiarse de las conductas para portar esas actitudes, esas ideas que

constituyen el sentido de la vida de los adultos en el contexto comunitario, y también de aquellos espacios diferenciados, pero a la vez, ellos le apuestan el hacer suyo las subjetividades culturales donde tienen que crecer y vivir, cabe señalar que la escritura y su lectura forman parte de esta gama, que son parte del entorno y de la cotidianidad; también es cierto que, a la edad de seis años, o un poco antes, los niños y las niñas poseen criterios claros y propios sobre de la lectura y escritura, pues esta inicia un poco antes de esta edad, como bien lo señala Vygotski, al expresar que “el desarrollo de la escritura se inicia cuando aparecen los primeros signos visuales en el desarrollo ... El gesto, precisamente, es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño... El gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza” (1995, p. 185).

Si bien, este investigador nos da un referente sobre los antecedentes de la escritura, tal y como se desarrolló en nuestra investigación, pero, y ¿cómo se pudo constatar?, por lo regular a la par del ingreso a la escuela primaria, los niños que han pasado por esa etapa, con mayor seguridad, perciben y se dan cuenta que esas figuras, esos trazos, esos garabatos, son algo valioso e importante para las personas que lo rodean, los adultos, e incluso esos trazos dicen algo y lo normal es que quieran aprenderlo al igual que las personas adultas, entonces se van generando preguntas sobre esas marcas constantes y que visualizan en lugares como son las calles, en los carros rotulados que entran a entregar las mercancías a las tiendas, que son pocas, saben entonces y también de oídas, que el carro es de pepsi, o coca cola, en ocasiones exploran y observan que en ciertas envolturas de productos o alimentos hay marcas, así como en los anuncios de los programas de la televisión, entre muchos otros, al principio sólo observa, pero cuando desarrolla la capacidad de oralidad y le permite la expresión coherentemente, entonces ya sea en maya o en español, suelen preguntar a las personas

adultas que le acompañen, qué dice ahí, o que dice allá, pues como lo señala Vygotski (1995, p. 148) “el lenguaje, es la función social de las relaciones sociales y de la conducta cultural de la personalidad” lo que dependerá del contexto familiar, social y cultural en que viva el infante, entonces elaboran ideas porque tratan de comprender ese contexto letrado que les rodea.

A partir de los referentes sobre los nombres de las cosas, los niños suelen relacionar el nombre del objeto con las cosas, pues “Para los niños el nombre es una de la propiedad de los objetos, además de otras” (Vygotski, 1995, p.167), en este sentido a la par de ello descubre y relaciona ciertas grafías con su propio nombre, al que se adjudica como de su propiedad, esta situación se percató también durante el trabajo de campo, ya que a partir de la actividad cotidiana del registro de asistencia los escolares en las dos primeras semanas del inicio del ciclo escolar, lograron identificar su nombre de la lista del grupo, así como relacionar algunas grafías de los nombres de sus compañeros.

En las localidades rurales indígenas, el ambiente alfabetizador tiene que ver con lo social, con lo cultural, con las costumbres y con las tradiciones, situaciones en donde se hace necesario e indispensable el compromiso profesional y ético del docente, pues éstos tienen que atender la demanda lingüística de los escolares y por lo tanto, es en esta parte comunicativa que radica la otra cara del ambiente alfabetizador, que no sólo son las imágenes, en la medida que los docentes se involucren en la misma sintonía lingüística de sus alumnos, generará mayor confianza y por lo tanto un mayor acercamiento a los estilos de aprendizaje en función de la lectura y de su escritura a partir de la consideración y uso de la lengua materna de los escolares, que los conducirá entre otras, cosas, a leer el mundo, tal y como lo plantea Freire o Maria Do Socorro (1984, 2018).

Si bien, el aprendizaje de la lectura, así como de la escritura es un desafío que comparte tanto el docente como el escolar, como protagonistas principales, en el contexto del proceso también están presentes otras voces, esta situación conduce a reconocer lo que Vygotski expresa:

Es evidente que el dominio de este sistema complejo de signos no puede realizarse por una vía exclusivamente mecánica, desde afuera, por medio de una simple pronunciación, de un aprendizaje artificial. Para nosotros es evidente, que el dominio del lenguaje escrito, por mucho que en el momento decisivo no se determinaba desde afuera por la enseñanza escolar, es, en realidad, el resultado de un largo desarrollo de las funciones superiores del comportamiento infantil (Vygotski, 1995, p. 183).

Este autor, desde una postura personal, tiene razón pues los escolares requieren diversas estrategias didácticas, así como tiempo, para lograr el aprendizaje de la lectura y su escritura, además de la paciencia, el docente deberá conocer bien cada uno de los estilos y ritmos de aprendizaje para poder contribuir en el aprendizaje, en el caso de los escolares indígenas en las escuelas primarias generales, se hace necesario e indispensable, el uso de la lengua materna de los escolares en todo momento de la práctica docente.

En este sentido, se hace énfasis en lo significativo así como en la importancia del papel que juega la presencia de la voz de los escolares mayas ante los procesos de aprendizajes y enseñanzas de la lectura y la escritura, esta acción es parte de un derecho como sujeto, la clarificación de este planteamiento, permite entonces señalar el supuesto establecido, ¿Cuándo los escolares aprenden en la propia lengua de su contexto, es más fácil aprender el idioma nacional y con ello la lectura y la escritura? se confirma positivamente, para ello es

necesario aclarar que en las localidades rurales, pese a los factores como son los medios de comunicación terrestre y electrónicos los hace estar conectado al mundo global y que también algunos padres de familias estén convencidos de que lo mejor para sus hijos es dominar el idioma español, sin embargo, pese a ello, el idioma maya es latente y prevalece las prácticas sociales de comunicación realizadas en las aulas escolares, ejemplo de ello es el plantel educativo de la localidad de Tusik y pueblos aledaños, a la par de esta realidad, también se tiene como muestra del idioma maya y como parte de la realidad comunitaria, las toponimias de las localidades, los apellidos de los habitantes, los nombres de animales y plantas que conforman el contexto inmediato de los escolares, las actividades religiosas también se practican en maya, así, por ejemplo en la escuela se realiza la actividad tradicional conmemorativa al día de los muertos, o *hanal pixan*, proceso religioso que realizan con fervor y respeto, cabe señalar que los niños y niñas desde temprana edad se van involucrando en las actividades que demanda esta práctica cosmogónica, tanto en sus hogares como en la escuela, por lo que saben cómo se hace y por qué; Otra de las actividades comunitarias son las fiestas tradicionales, que realizan en cada pueblo, éstas son promovidas y anunciadas mediante las radiodifusoras, los niños saben y se emocionan cuando anuncia el *baxal toro*, para darle alimento a las gallinas que andan dispersas en los solares: las tienen que llamar “*kaax, kaax, kaax...*” nadie las llama en español, porque es inútil, “a las gallinas nadie les ha enseñado este idioma”, como pasa con los perros, “claritamente ladran en maya...*hau, hau, hau...*”, entre otros animales, la vida cotidiana de los pequeños está impregnada de la lengua materna que es el maya, estos son solo algunos ejemplos de cómo la lengua maya se usa en diversos contextos; otra de las situaciones a resaltar que en estas localidades, existe

una tendencia a la autonomía y participación en actividades, así por ejemplo, las niñas a veces pueden ir solas a llevar el *k'u'um* al molino.

Entonces en el salón de clases y durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura se debe conectar esta realidad cotidiana que viven los escolares.

7.3. El salón de clases como un laboratorio en la investigación

El trabajo etnográfico en la medida que se adentra en las instituciones educativas, permite dar sustento y referir que, en las aulas escolares, los saberes de la cultura comunitaria son temas de interés, en este sentido, y en función del objeto de estudio, se puede decir que, al recuperar el contexto cultural de los alumnos, favorece en ellos una mejor comprensión del proceso del aprendizaje de la lectura y de la escritura. Esta acción didáctica-pedagógica, Freire (2005) la expresa como palabra generadora, concepto pedagógico retomado por Maria do Socorro Pimentel (2018), para referir que, propiciar el aprendizaje de la lectura y de la escritura es más comprensible en los escolares indígenas si se parte de temas cercanos a sus experiencias, por lo que ello, también permitirá el acercamiento a un segundo idioma, como lo sería el español, en nuestro caso, tal y como se evidencio en nuestra investigación de campo, en donde, la competencia lingüística tanto en el idioma maya como del español, era práctica social cotidiana, en diferentes grados o niveles de dominio, el uso de ambos idiomas funciona como estrategias prácticas para lograr determinados objetivos de la vida cotidiana en un contexto social y cultural determinado.

Los escolares saben en dónde y con quién es factible utilizar la lengua maya, otra situación relacionada con estas habilidades lingüísticas, es que al ingresar al primer grado de educación

primaria para algunos les es complicado comprender, en su totalidad el idioma español, por lo que es común, que su participación la realice utilizando el idioma maya (otros prefieren guardar silencio y dar por hecho que han comprendido lo que la profesora explica). Entonces se hace necesario que el docente haga su explicación didáctica utilizando el idioma maya, tal como lo realizó la profesora del grupo escolar en donde se realizó la investigación.

Los escolares disponen de una competencia cultural-comunicativa misma que es utilizada como estrategia discursiva para lograr determinados objetivos académicos. En esta sintonía como reglas de enunciación en un contexto académico determinado y un saber sobre el lenguaje que predomina en ellos, situación que debe ser aprovechada para propiciar el desarrollo de estas potencialidades lingüísticas, que debe estar vertida sobre los saberes culturales que salen a relucir en el momento de la clase.

En el salón de clases, la situación comunicativa en ambos idiomas constituye una micro unidad y arena en donde entran en competencia las habilidades de dos idiomas, pues por un lado, el idioma maya es el medio de comunicación que utilizan con mayor soltura los escolares en sus prácticas sociales comunicativas sea dentro o fuera del salón de clases, por otro lado, el idioma español en estos tipos de escuelas, es la lengua catalogada como oficial para la enseñanza, por lo que, la relación entre las estructuras y el contacto social del lenguaje en los escolares se establece a partir de necesidades que plantea la dinámica y comunicación social, situación que es regida por la competencia lingüística dependiendo del contexto, pues como medio comunicativo a un nivel contextual comunitario, es la lengua maya.

7.4. La lengua materna como derecho y su práctica en el salón de clases

Pese a los derechos de los niños y de las niñas indígenas reconocidos jurídicamente, desde los documentos normativos de la entidad hasta las cartas emitidas por organizaciones internacionales, aún falta promover el uso de la lengua maya como objeto de estudio en el interior de las aulas de las escuelas primarias generales, lo cual demanda de acciones educativas y no políticas que aterricen en prácticas docentes.

¿Qué factores socioculturales son los que más interfieren en el proceso del aprendizaje y la enseñanza de la lectura y su escritura, y de qué manera los enfrenta la profesora? Ante esta interrogante, se parte del reconocimiento de la profesora con la identidad maya, situación cultural de la que no se puede desprender, y como ella argumenta, “no lo puedo negar, porque en mis venas, mi sangre es maya, mi mamá, mi papá, mis abuelos son mayas” (comunicado personal, 2018), por lo que, profesionalmente en el contexto educativo es parte de su característica y estilo docente, esto no ha sido una barrera para lograr los aprendizajes esperados en función de la lectura y de la escritura, en esta sintonía, su desempeño exitoso fue un motivo para que la supervisión escolar reconociera la práctica docente como un ejemplo a compartir a nivel estatal.

Aunque pueda ser verdad que por lo regular nunca podemos escapar a ideologías predominantes, en esta sintonía, el docente debe trabajar sobre la subjetividad construida y legitimada, por medio de los discursos pedagógicos con el que fue formado, que a veces están distantes del contexto escolar, pero otras, desafían las relaciones que los escolares viven en función al uso de lengua materna en los procesos de aprendizaje de la lectura y de su

escritura y, que sin duda, alguna, están relacionadas con las condiciones simbólicas y materiales de su existencia.

En función de las interrogantes establecidas ¿en qué medida y cómo retoma las orientaciones didácticas relacionados a los derechos lingüísticos de los escolares mayas contemplados en el Plan y programas de estudios de la RIEB, 2011? ¿Qué metodologías o estrategias didácticas aplica en torno a la enseñanza de la lectura y de la escritura, y qué relación existe entre éstas con los derechos lingüísticos, de los escolares mayas?

Aunque en el programa de estudios del primer grado se establece el tema de los derechos lingüísticos y respeto a la diversidad, la profesora en ninguna de sus clases (al menos del mes de agosto a diciembre que fue la etapa intensiva) abordó con plena intención académica el tema sobre los derechos lingüísticos, específicamente, en comparación de otros docentes de otras escuelas, promovió en cada momento estos derechos con el ejemplo, pues las explicaciones didácticas las realizaba tanto en maya como en español y cuando se percataba que alguno de los niños o niñas no comprendía las instrucciones las repetía de varias formas de tal manera que el escolar quedara convencido de la actividad a realizar.

Los pequeños al darse cuenta que la profesora hablaba maya les causó alegría y desde ese momento se generó un ambiente de mayor confianza, respeto y aprecio hacia ella, pero no sólo eso, sino que también fueron atentos cada vez que la profesora hacía uso de la palabra, sea en maya o en español. En esta sintonía cabe señalar que en todo momento trató de manera maternal a los escolares y ellos correspondían a esa amabilidad participando cuando les tocaba el turno, sea en maya o en español; los niños fueron creando una disciplina de responsabilidad en muchos aspectos, por ejemplo: en el cuidado de su presentación física, especialmente el uniforme y calzado, colocando la basura en el lugar correspondiente,

cuidando los útiles escolares y utilizándolos correctamente, respetando el orden de participación, haciendo las tareas correctamente y con esmero tanto en el salón de clases como las indicadas para hacer en las casas.

Las estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura y su escritura se relacionan con las que el programa de estudios presenta como propuesta, (cabe señalar que las autoridades inmediatas insisten y están pendiente para que los docentes se apeguen a ello) misma que se sustenta en los métodos tradicionales dentro del grupo de los conocidos como sintético; las actividades permanentes realizadas fueron la lectura del nombre propio, escritura del nombre y dictado de palabras conocidas, lectura de cuento mediante diversas estrategias como son: grupal, lectura guiada, anticipada, entre otras.

Otro de los supuestos que es pertinente plantear en función de la enseñanza de la lectura y de la escritura, es preguntarse sobre: si la capacidad de aprender los contenidos nacionales, es mayor cuando se abordan desde el contexto cultural a leer y escribir.

Independientemente de la imagen que caracteriza a cada centro educativo debido a la práctica del docente a cargo del primer grado, de acuerdo al análisis de los datos recabados durante el trabajo de campo se llega a la conclusión que los contenidos curriculares que se establecen en el programa de estudio del grado señalado se logran con mayor consistencia y asimilación cuando el contexto cultural e inmediato del escolar es utilizado como medio y recurso de la enseñanza, cuando los escolares hacen uso de su lengua materna y la profesora corresponde en esta sintonía para explicar las actividades didácticas a realizar, entonces el escolar comprende y genera sentido a su asistencia y función de la escuela. Cuando de manera grupal se abordan temas de la vida comunitaria, acontecimientos relevantes para los habitantes de la localidad, tiene mayor sentido como un tema común y didáctico para la enseñanza de la

lectura y su escritura, pues los niños se interesan por escribir eso, también por escuchar por parte de la profesora y de manera de lectura la noticia del acontecimiento.

Otro de los elementos que son de interés replantear en este apartado, es lo relacionado a los protagonistas que de una u otra manera inciden en el proceso de la lectura y de la escritura, son las diversas posturas y maneras de concebir, lo que esperan de los escolares en el primer grado, así por ejemplo, para los directores tiene que ver con el dominio de estas habilidades al concluir el ciclo escolar, ya que, en ciertas escuelas, por tradición los docentes de mayor antigüedad por lo regular al finalizar el ciclo escolar seleccionan el grupo a atender el próximo ciclo escolar, y por lógica, si los alumnos de este grupo no dominan estas habilidades, el docente al que se le asigne, no se dará tiempo para enseñar a leer y escribir, pues entre el magisterio, a voces se sabe que es responsabilidad del profesor de primer grado. Los asesores técnicos pedagógicos y sucesivamente el supervisor, consideran y se apegan a lo establecido en la propuesta de la reforma educativa vigente, en este sentido “bailan al son que les toque” la SEP, son portadores de la voz de la política educativa del momento, si hoy, es color rojo, ese color se defiende, aunque mañana sea verde, así sucesivamente, existe poca ética profesional y postura clara y definida pedagógicamente.

7.5. Elementos para favorecer una propuesta que contribuya a la formación docente

La función y compromiso de los docentes adscritos a las escuelas primarias generales ubicadas en la zona maya de Quintana Roo deben propiciar la enseñanza de la lectura y de su escritura teniendo en cuenta que los escolares portan una gran cantidad de saberes culturales comunitarios. El interés de los escolares se inclina en escribir y leer sobre los acontecimientos del lugar, escuchar lecturas de cuentos, leyendas, historias locales, les gusta hablar de las cosas cotidianas que ocurren en su familia y en la localidad.

Por lo que, el aprendizaje y la enseñanza también deberá favorecer la cultura e identidad a la que se pertenece como parte un pueblo con historia ligado a una civilización portadora de conocimientos universales, por lo que, en este sentido y como es señalado por Freire

La alfabetización, y por ende toda la tarea de educar, sólo será auténticamente, humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad ... en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad (2005, p. 14).

La realidad del contexto es el elemento importante que deben tener en cuenta los docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura, esta debe estar conectada a las situaciones del momento que viven los escolares, retomando sus saberes e intereses.

La enseñanza natural de la lectura y escritura requiere de una influencia adecuada en el medio circundante del niño; tanto leer como escribir deben ser elementos de sus juegos... Es preciso llevar al niño, de la misma manera

natural, a la comprensión interna de la escritura, hacer que la escritura se convierta en una faceta de su desarrollo (Vygotski, 1995, p. 198).

Por otra parte, se tiene que reestablecer una jerarquía de importancia y relación entre la cultura local a la nacional, en donde, además, se dé el valor a la conformación del conjunto lingüístico y pedagógico relacionados en la adquisición y enseñanza de la lectura y de la escritura, proceso en donde puedan integrarse y aprovecharse a fin de cumplir con los ámbitos de cada modalidad de las lenguas; por lo que, intentar incursionarse en una nueva pedagogía no se pierde nada, por lo contrario, se gana una sociedad con una mayor identidad cultural, social y resistente al sistema mundo globalizado.

Es necesario tomar conciencia del conocimiento de lo propio en un lenguaje desde los saberes culturales de los niños y de las niñas, dejar los términos des-valorativos de corte oficialista. Promover el uso de la lengua materna en los escolares como sujetos de derechos, para ello, se tienen en cuenta algunos puntos expresados por Hamel (2013) como son:

...4.- Las transformaciones ideológicas pueden funcionar como condición previa para los cambios en las prácticas sociales del lenguaje o ambos procesos pueden ocurrir simultáneamente.

5.-Los protagonistas de las políticas de lenguaje son tanto las instituciones del Estado, con sus políticas de lenguaje explícitas como implícitas, como también las instancias y fuerzas de la sociedad civil.

6.-La planeación del estatus y del corpus de las lenguas no constituye actividades meramente técnicas. Poseen implicaciones políticas y tienen que subordinarse a las consideraciones y decisiones de política para ser congruentes con ellas.

7.-Las relaciones de poder juegan un papel central en todos los procesos de política y planificación del lenguaje. Tendrán que tomarse en cuenta en cada aspecto de análisis y de la intervención (2013).

Además de lo planteado por el autor, en la práctica docente, es necesario evitar actividades didácticas de uso descontextualizado y cognitivamente exigente de un lenguaje al que no está acostumbrado el escolar, ya que esto funciona como una barrera que obstaculiza el éxito en la adquisición de la lectura y la escritura.

La escuela primaria tiene el carácter de ser una institución representativa de la sociedad, por lo tanto, tiene la obligación de incluir las prácticas indígenas como parte del currículo y de las actividades pedagógicas en las aulas y las comunidades. Para que esto ocurra se propone un currículo que desarrolle las competencias y habilidades del niño mediante contenidos escolares que el maestro obtiene mediante los saberes previos, el contexto inmediato y los problemas o situaciones que vive el escolar.

Generar un ambiente de construcción de conocimientos compartidos, en donde no sólo a partir de los docentes adscritos a la escuela se piense, sino que esto cruce las bardas del plantel, pues es necesario acudir con las personas que conocen más sobre la cultura de la localidad, (sobadores, curanderos, rezadores, entre otros), en las que los niños participan saliendo del aula.

Por lo que, es necesario articular estos contenidos comunitarios con los saberes escolares convencionales o de carácter científico, que permitan practicar con los niños el saber hacer y el saber hablar de la comunidad local en situaciones vivenciales reales mediante la palabra.

Favorecer situaciones académicas para expresar los aspectos que dan riqueza a la cultura y a la identidad maya que los hace ser diferente en un sistema de sociedad que pretende homogeneizar mediante un sistema mundo global.

Las autoridades inmediatas que fiscalizan la práctica docente, deberán ser más flexibles al momento de dar orientaciones didácticas a sus maestros.

Es necesario que se promuevan administrativamente las facilidades de los docentes que hablan maya para atender los primeros grados escolares y que éstos a su vez, tenga realmente interés por coadyuvar las potencialidades lingüísticas de que poseen los escolares.

CONCLUSIONES GENERALES

Transitar el sendero de la investigación implica responsabilidad de crecer en la construcción y producción de conocimientos con criterios originales, su *praxis* conlleva a un todo, en todo momento, sin perder el objetivo mismo del acto, el acercamiento a las producciones teóricas de expertos en el *corpus* de acuerdo al tema a tratar permite sustraer los elementos de las orientaciones teóricas y metodológicas, que deben ser potencializados para un mejor acercamiento al escenario, hay que tener en cuenta que las producciones deberán trascender de lo cotidiano y conocido, se tiene que reconocer que cada individuo es producto de su entorno y de su yo interno, en este sentido, las apropiaciones de subjetividades en la vida cotidiana, van conformando saberes, conocimientos, prácticas, costumbres y tradiciones, lo que habremos de asignar en el campo de las construcciones sociales desde un análisis profesional, el investigador debe involucrarse en estas situaciones ante esta tesitura, la condición es, no creer que su presencia es totalmente exterior, ni que su interioridad lo diluye. La investigación etnográfica en su proceso de acción, tiene como característica que el trabajo de campo sea la base para la construcción de conocimientos como producto final, en esta lógica se hace necesario, tener claro las etapas, que permitan orientar la modalidad o enfoque metodológico, ofrece por lo tanto la posibilidad de explorar lo que es considerado de poco interés y abandonado por las tradiciones del consenso ortodoxo; conocer la cotidianidad social, cultural o educativa desde los aspectos no documentados. El investigador-etnógrafo no va al campo para confirmar lo que ya creía saber, sino para construir nuevos conocimientos.

La etnografía educativa implica la responsabilidad de documentar lo que aún no está socializado, involucrarse en la construcción y producción de conocimientos que contribuyan

a una mejor comprensión de la pedagogía desde los escenarios locales, con criterios originales; son muchos los autores que coinciden que la observación participante es una de las estrategias que se ajusta al trabajo etnográfico y por lo tanto lo es en el estudio de caso, “El método más importante en la etnografía es la observación participante, que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos o más bien un estilo de investigación” (Rockwell, 1995: 49), en este sentido y considerando la objetividad de la investigación, el contexto y los propósitos a lograr, enmarcaron a la observación participante como la principal estrategia, por ende, en la *praxis* se tienen que tener en cuenta muchos factores, ya que en un salón de clases, hay cosas que no se están previstas, nada se puede dar por hecho, pues todo puede ocurrir, situación a la que se tiene que estar muy atento para realizar el respectivo registro en el diario de campo, que una de las herramientas de suma valía, la cual también fue uno de las herramientas básicas en la investigación realizada.

La entrevista fue otro de los instrumentos que aplique para tener un acercamiento a la realidad cotidiana entre los sujetos involucrados. Con este instrumento, sitúe la idea de recuperar la voz de los sujetos en los hechos, por lo que significó, retomar la palabra de los sujetos y cuestionar cómo interiorizan, explican, exteriorizan y viven lo que dicen, es decir, su palabra, la recuperación sobre el decir de los sujetos,

En el constructo de la investigación, otro de los elementos como fuente potencial de conocimiento lo fue la experiencia profesional, en este sentido la experiencia en el campo laboral contribuyo, en parte, a dar secuencia al hilo conductor del proyecto a desarrollar, conocer el medio académico en el nivel educativo favoreció comprender situaciones de los rituales didácticos que se viven en las escuelas, por lo tanto, lograr el objetivo del estudio de la investigación pero esto implicó involucrarse guardando un distanciamiento, situación que

no fue nada fácil, debido a la edad de los escolares, pues por naturaleza son inquietos y también se convierten en investigadores ante una persona desconocida, situación que caracteriza a los niños de la zona maya de Quintana Roo, ésta se denomina así porque ahí se ubica la mayor cantidad de localidades indígenas.

Pese a la presencia de estas localidades indígenas, la realidad es que, en la mayoría, el servicio educativo de educación primarias adscritas a ellas, son catalogadas como escuelas rurales generales, las cuales se caracterizan por oficializar el idioma español como único medio de enseñanza, sin tomar en consideración que los escolares lo hablen o no. En la actualidad, no existe documento alguno que ante los derechos lingüísticos de los niños y de las niñas indígenas, estipule como obligatorio la impartición del idioma maya como oficial para la enseñanza escolar en las escuelas primarias generales en comunidades indígenas, por lo que, en la práctica, estos derechos se ven violentados en todos los sentidos. Pese a ello, los escolares hacen uso tanto del idioma maya como del español, en este sentido lingüístico se puede apreciar como la lengua maya se resiste a su desplazamiento y extinción, pues las toponimias de los pueblos, están en maya, los nombres de la flora y fauna también se denominan en este idioma, los apellidos e incluso algunos nombres aún se promueven en maya, en cierta medida se aprecia un bilingüismo en donde los habitantes de acuerdo al contexto, responden a las prácticas sociales del lenguaje, sin ningún estigma, situación que también se refleja en los espacios escolares. Ante esta situación es una obligación de las instituciones educativas generar ambientes lingüísticos en maya para potencializar los saberes y habilidades de los escolares, y no imponer el idioma español como un recurso didáctico que favorezca la castellanización, para atribuir el español como lengua oficial, se deja claro que los escolares están castellanizados.

Cuando los escolares ingresan a la educación primaria poseen un amplio repertorio del idioma maya, por lo que es necesario partir de ello para incursionarlos en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura, respecto a este, hoy en día, investigadores de diferentes disciplinas se interesan por obtener un mayor acercamiento y por lo tanto comprender lo que está ocurriendo, en los aspectos tanto exógeno como endógeno en el escolar y su aprendizaje, pero de las producciones diversas a la fecha, son pocos los estudiosos que vierten sus investigaciones para conocer situaciones de escolares indígenas adscritos en las escuelas primarias generales.

Las aportaciones de Piaget dan sustento al paradigma constructivista, investigadores con base a su teoría proyectan sus estudios, otros lo hacen basados en las aportaciones de Vygotski; también existen aportaciones desde el campo de la sociolingüística y de la antropología. En México, el acercamiento a los procesos de la lectura y escritura se generó en conjunto por Margarita Gómez y Emilia Ferreiro, SEP-OEA, (1982), sus aportaciones en su momento fueron una alternativa pedagógica recurrente para y en la formación de los docentes, posterior a esas aportaciones Ferreiro ha consolidado una fuerte línea de investigación en el sistema de escritura como objeto de estudio y el proceso de aprendizaje en el niño.

En esta mistura de aportaciones respecto al tema, se puede concluir que estas son complementarias para tener una mejor comprensión en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura, en donde, además, un factor determinante pero no en su forma existencial, es el medio o contexto social, cultural y geográfico al cual denomino como espacio eco-cultural.

En función de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura desde un corte pedagógico también muchos son los estudiosos preocupados por socializar radiografías, señalando

situaciones o carencias en los escolares mexicano respecto a los estándares internacionales, pocos son aquellos que en el contexto de la práctica docente, se involucran en el proceso del sistema de aprendizajes tanto de la escritura como de la lectura, esto es aún menos esporádico cuando se trata de contextos indígenas en escuelas generales.

Respecto al tema de la lectura y de la escritura, Vygotski es uno de los pioneros en abordar el tema y su enseñanza, en este sentido, plantea que la enseñanza de la lectura y escritura requiere de condiciones adecuadas en el contexto del escolar, por lo que leer como escribir “deben ser elementos de sus juegos. Es preciso llevar al niño, de la misma manera natural, a la comprensión interna de la escritura, hacer que la escritura se convierta en una faceta de su desarrollo” (1995, p. 198), planteamiento similar a los que sustenta Ferreiro y otras investigadoras; siguiendo esta línea, y *Grosso modo* desde la perspectiva del constructivismo, Gómez Palacio señala que “la necesidad de escribir surge cuando buscamos comunicarnos con alguien a quien no podemos transmitir un mensaje oralmente” (1995, p. 15).

En México, en las escuelas primarias rurales generales ubicadas en localidades indígenas, los procesos de aprendizaje de la escritura y de la lectura por el cual atraviesan los escolares se convierten en procesos complejos pues de inicio, en la mayoría de los casos se les impone un idioma al que están en proceso de desarrollo y dominio y, por otra parte, iniciar con el aprendizaje de la escritura, convirtiéndose este proceso en experiencia con diferentes grados de dificultad, al respecto Vygotski también coincide con ello cuando señala que “El dominio del lenguaje escrito significa para el niño dominar un sistema de signos simbólicos extremadamente complejo. (1995, p. 183).

El nivel de complejidad que se presenta en el proceso del aprendizaje del sistema de escritura también lo es, el de la lectura, respecto a este planteamiento existen muchos argumentos, Cassany, Luna y Sanz, expresan que leer “es una actividad social, dinámica, que varía en cada lugar y época” (2008, p. 9), este mismo autor nos permite tener un acercamiento sobre las fases evolutivas, los imaginarios y formas sociales del hombre ante la lectura. Otro planteamiento en el camino de la construcción sobre lo que es la lectura nos los dice Goodman, (2006) “La lectura es un proceso de construir desde lo impreso” (p. 19), estas ideas son supuestos de los investigadores, más no sabemos con exactitud qué piensan los niños y qué postura tienen acerca de la lectura, o sea, la voz del niño como único protagonista. El lector, al enfrentar un texto escrito, debe interactuar con el autor, con la finalidad de comprender lo que realmente trata de comunicar el escritor, para ello, puede ser común que “despliega una serie de estrategias: anticipa, verifica sus anticipaciones, coordina datos, jerarquiza la información, elabora inferencias etcétera” (Kaufman, 2013, p. 83).

Cuando se trata del aprendizaje y la enseñanza de la lectura, algunos estudiosos proponen que, “El dominio de la lengua oral es una condición básica para dominar la lengua escrita, de tal modo que una deficiencia en la primera (pobreza de léxico, mala articulación, etc.) acaba reflejándose en la segunda”, en (D.C. B⁸⁷, p. 268, citado por Calero, 1997, p. 27).

Al respecto, es importante mencionar que uno de los elementos que se deben tomar en cuenta en el proceso del aprendizaje de la lectura y de la escritura es el uso del idioma que presentan los escolares, teniendo presente que existen normatividades jurídicas que garantizan los

⁸⁷ Diseño Curricular Base, propuesta de trabajo desde un enfoque neuro-perceptivo sobre la madurez lectora, documento emitido por el ministerio de educación de España. Resalta el trabajo con el lenguaje oral a nivel de desarrollo habilidades metalingüísticas, con especial atención a actividades de discriminación fonética, jugando a prácticas retahílas, trabalenguas, aliteraciones, rimas, juegos fónicos, que además de favorecer la articulación adecuada, producen un efecto de atención sobre los componentes del lenguaje oral (fonemas), que posteriormente tendrá el niño/a reencontrar en forma gráfica (grafemas) cuando se inicie el aprendizaje específico de la lectura (Calero, 1997: 44).

derechos humanos de los niños y de las niñas, específicamente lo referente a los derechos lingüísticos, los que a su vez, forman parte de los derechos universales del hombre, postulados contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948.

En México, la presencia de habitantes indígenas en la geografía, ha generado su reconocimiento de la Carta Magna, en algunos casos, ésta delega a su vez el reconocimiento a la Constitución Política de cada una de las entidades federativas, planteamiento que es necesario ya que esto da mayor solidez y respaldo a los ciudadanos indígenas de cada región. En este ámbito de la constitución mexicana el Artículo 2o. señala “La Nación Mexicana es única e indivisible”, dando secuencia al artículo citado, el inciso A señala, “Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía”. Continuando con esta línea de los derechos lingüísticos, en el ámbito educativo, el programa de estudio de educación primaria (RIEB, 2011) hace referencia a estos derechos, más no lo establece como obligatoriedad para ejercer en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas primarias generales. Situación que prevalece en muchas de las localidades mayas de Quintana Roo, en donde el idioma oficial es el español, más aún, el idioma maya está presente, y son los contextos familiares y comunitarios los agentes y medios que han generado que los escolares desarrollen habilidades lingüísticas, existen factores que permiten que la lengua maya se viva y promueva en cada momento, algunos ejemplos son las toponimias tanto de los apellidos de las personas así como de los onomásticos de las localidades, la flora y la fauna que son elementos que constituyen el escenario inmediato de los escolares, amén de las formas diversas en que ejercen las prácticas sociales del lenguaje en el seno familiar y en las relaciones comunitarias cotidianas.

En el proceso de enseñanza y del aprendizaje de la lectura y de la escritura, como un acto creador, es necesario que se parta de los saberes comunitarios y creativos que forman parte de la cotidianidad del escolar, los cuales deben además generarse en función de una realidad crítica, en el sentido de tener una direccionalidad clara orientada hacia la importancia de la lengua maya conforme a los derechos de los niños y de las niñas, por un lado, y por otro, estos deben poner en práctica el valor lingüístico del maya, pues este es la conexión entre el hombre y el universo, no olvidemos que la civilización maya fue una de las grandes culturas que avanzó en el conocimiento y manejo tanto de la naturaleza como de la ciencia.

Una de las realidades en estos contextos educativos y la práctica docente en función de la enseñanza de la lectura y de la escritura, es que los docentes adscritos a esas escuelas, por lo regular en su mayoría son oriundos de la región peninsular, situación sociocultural que les permite estar en sintonía sobre lo que es la identidad maya, en este tenor ciertos docentes en sus prácticas docentes hacen uso del idioma maya como un recurso de enseñanza, como la profesora del grupo en donde se realizó la etnografía. Lo externado por la profesora permite referir que la práctica docente, en ciertos contextos escolares, va más allá, de lo que algunos teóricos han documentado, y que como producto de esta investigación se deja en claro que la lengua maya no es utilizada con fin de castellanizar, pues los escolares son bilingües, entonces académicamente la profesora aprovecha esta habilidad lingüística para abordar los saberes y lograr aprendizajes mínimos que deben lograr en cada uno de sus alumnos de su grupo, como lo es la lectura y la escritura.

En función a ello, la situación lingüística varía de un escolar a otro, debido a las relaciones comunicativas que se viven en los hogares, pues hay familias en las que optan por comunicarse solo en español ante los menores de edad, pero, que además les enseñan a que,

en la escuela no deben hablar el idioma maya, en otros casos ocurre lo contrario que sin tener presente los estigmas sobre la lengua, esta es parte de su cotidianidad en todos los contextos sociales. Ante esta situación, en algunos casos, los docentes hacen de ello un recurso al que tienen que contemplar en su planeación didáctica, que es un recurso elemental y necesario en el desarrollo de la práctica docente, “es la herramienta esencial del proceso de aprendizaje en aula” (SEP, 2010, p. 7). El docente como protagonista, debe decidir la mejor estrategia de intervención pedagógica, para su realización, sin perder de vista que, por ser una anticipación y una ruta que guíe el desarrollo de su labor educativa, debe regirse por la claridad, así como ser viable y práctica,

Darse tiempo para organizar los planes de clases, es una actividad a conciencia e implícita en la responsabilidad de los profesores, por mucha experiencia con la que cuente en el grado escolar, es necesario pensar en una logística sobre los posibles sucesos a la hora de llevar a cabo las actividades; los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de los escolares, da pauta a un abanico de demandas académicas que tienen que atenderse pedagógicamente, conocer bien las características, el contexto inmediato y los recursos disponibles con lo que se cuentan, permitirá dar una secuencia a las actividades didácticas con menos contratiempos para el logro de los aprendizajes esperados, por otra parte, no está demás contar con alternativas o un plan b, en caso de algún incidente.

En los primeros grados escolares, la planeación didáctica es el recurso auxiliar y que acompaña pedagógicamente la práctica del docente, amén de lo que implica su elaboración, también se convierte en el documento en donde es necesario restablecer o realizar las adecuaciones curriculares que se presentan en el aula escolar, esto con la finalidad de dar una mejor atención académicamente hablando a cada uno de los escolares.

En función de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y de la escritura, organizar las actividades de acuerdo a los ritmos de aprendizaje de los escolares, no lo es todo, pues es necesario además considerar los estilos, por lo que también la planeación se convierte en un documento de registro pedagógico, el docente por lo tanto debe conocer y dominar diversas estrategias didáctica para la enseñanza de la lectura y de la escritura.

En el transitar para la comprensión del sistema de la escritura y la lectura, los infantes atraviesan por una serie de conflictos cognitivos, etapas que superan gradualmente, en la mayoría de los casos, es necesario crear situaciones didácticas que favorezcan los saberes previos y salir *avante* a las hipótesis construidas por ellos mismos, con lo cual y a su vez, reestructuren sus habilidades de razonamiento para entrar a nuevas hipótesis entorno a cómo funciona el sistema de la escritura y de la lectura, en esta sintonía, cabe señalar que en ese proceso, ponen en juego diversas estrategias que tal vez, en algunos casos, no encajen, y en otros si embonen para continuar en el proceso de comprensión del sistema de escritura y de la lectura, lo que puede ser un indicador que permite al docente, observar que al menos, se genera un avance en su aprendizaje respecto a la lectura y su escritura, dando continuidad a esta idea, es necesario que la enseñanza sea regida por la contextualización y vivencias de los escolares, exista un tema de interés en función de los acontecimientos locales, sin pasar por alto los saberes y habilidades que poseen los escolares.

En los escolares con habilidades bilingües pero en donde la enseñanza del idioma español se oficializa, el ritmo del aprendizaje de la lectura y de la escritura puede verse un poco más lento, la experiencia que resulto de la investigación etnográfica, permite argumentar que, es necesario que el docente desempeñe con ética profesional su práctica docente en función de la lengua materna de los escolares, para encauzar e involucrar el aprendizaje de la lectura y

de la escritura, un método para la enseñanza que se considera neutro a la situación lingüística y de interés en los escolares es la didáctica del nombre propio, al respecto, muchos docentes desde hace décadas lo han aplicado, de igual manera algunos investigadores lo han retomado como objeto de estudio. Esta metodología es una estrategia que independientemente de la situaciones lingüísticas que se presenten en el aula, tienen que ver con lo propio y la identidad del escolar, sea cual sea los idiomas que se hablen en el salón de clases, claro, este proceso debe ser acompañado por la inteligencia creativa y liderada por el docente mediante su planeación didáctica, en donde además las prácticas sociales del lenguaje sean convincentes para los escolares, exista el respeto y derecho lingüístico de cada uno de éstos.

Ciertos investigadores han sustentado la importancia, así como la relación psicológica y emocional que existe entre el sujeto y su nombre, planteamiento que coincide con lo registrado en el diario de campo áulico durante el trabajo etnográfico, por lo que la estrategia didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura mediante el nombre propio, es el motivo para el aprendizaje, pero en la situación lingüística de los escolares, el medio, mismo que deberá promoverse en todo momento de las prácticas sociales de lenguaje, como un derecho de los niños y niñas indígenas. Se deja en claro que el planteamiento no es la castellanización, pues de acuerdo a la investigación etnográfica, la población escolar maya, esta castellanizada, en sus diferentes niveles. El propósito es promover el derecho lingüístico, movilizar los saberes culturales comunitarios, rescatar algunos aspectos cotidianos de relevancia que han reflejado resultados benévolos en la sociedad, pero que sin duda alguna se han estado desplazando al plano del desuso y por lo tanto en el olvido.

REFERENCIAS

- Araújo, M., Dos Santos, J. (2012). *Vozes da Educação: Formação de professores, Narrativas, Políticas e Memórias*. Rio de Janeiro: Eduerj.
- Aguirre, A. (1997). *Etnografía, metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Bogotá: Alfaomega
- Aguirre, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Sepsetenta.
- Ausubel, P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Barriga, V. (2018). *Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, Entre historias, discursos, paradojas y testimonios*. México: SEP
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: Ed. M. Holquist, University of Texas Press.
- Baronnet, B. (2015). *La construcción de la demanda educativa en los pueblos originarios del sureste mexicano*. En *Revista Colombiana de Educación*, n. 69, UPN, pp. 47-73.
- Becerril, C. (2009). *Comprender la práctica docente. categorías para una investigación científica*. México: Plaza y Valdés.
- Benedito, V. (1987). *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- Berger, P. y Luckmann T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely, M. (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: Ciesas.

- (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y curriculum: de la modernidad a la posmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Baños, J. Vázquez, M. y otros (2011). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio 2011. Relevancia de la profesión docente en la escuela del milenio*. México: SEP-SNTE.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Borzone, A. (1987). *Iniciación a la lectoescritura. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Ateneo.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P; Chamboderon y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- (2004). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: FCE.
- Cabrera, G. (2019). *Literacidades y pertinencia cultural en la asignatura de Lengua Indígena en primarias multigrado de Tequila, Sierra de Zongolica, México*. Veracruz: Universidad Veracruzana Departamento de investigación.
- Calero, G. (1997). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Camarena, E. (2009). *La enseñanza. Imaginarios docentes*. México: UNAM-GÉRNICA-FESIZTACALA.

- (2007). *DIDÁCTICA. Estructura y actividades en el aula*. México: GERNIKA.
- Candela, A. (1995). *Ciencia en el aula: Retórica y discursos en los alumnos*. México: CINVESTAV.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Gráo.
- (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríodetinta.
- Careaga, L. (1990). *Quintana Roo, textos de su historia. Tomo I y II*. México: Instituto Mora.
- Cazden, L. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cohen, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cook, G. (1998). *La construcción social de la alfabetización*. En: <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2016/02/cook-gumperz-jenny-introduccion-a-la-construccion-social-de-la-alfabetizacion>
- Cony B. y Bustos, R. (2009). *Prácticas educativas, identidad y atención a la diversidad en escuelas primarias del estado de Morelos*. En: X Congreso Nacional de investigación COMIE: Veracruz, descargado en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/po-nencias/1344-F.pdf.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2017) en: http://www.internet2.scjn.gob.mx/red/constitucion/pdfs/CPEUM_15092017.pdf
- Cummins J. (2000). *Language, Power and Pedagogy Bilingual Children in the Crossfire*. Canadá: Universidad de Toronto.

- Comenio, J. (2017). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge.
- Davini, M. (2016). *La formación docente en la práctica docente*. Argentina: Paidós.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos: En <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- Del Carmen, L., Carvajal, F. (Coordinadores). (2006). *La planeación didáctica*. Barcelona: Graó.
- Del Castillo, G. y Valentí G, (coordinadores) (2014). *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Evaluación y política educativa*. México: FLACSO.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. Vol. I, II*. Barcelona. Gedisa.
- Derrida, J. (2011). *Como no hablar y otros textos*. Barcelona: Anthropos.
- (1987). *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, B. (2012). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2005). *El docente y los programas escolares Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona: Pomares.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: FCE.
- (2011). *Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad*. En *Revista antropología Iberoamericana*. Madrid. Vol. 6 núm. 1, enero-abril.

- (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.
- Diez, A. (2010). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos*. Barcelona: Graó.
- Elichiry, N. (1991). *Alfabetización en el primer ciclo escolar: Dilemas y alternativas*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Embriz O. y Zamora A. (2012). *Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo*. México: INALI.
- Essomba, M. (2007). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
- Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Tomo II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós.
- Chartier, M. (2005). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: FCE.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México: Dirección General de Educación Especial, SEP – OEA.
- (2000). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Rodríguez, B. (1994). *Las condiciones de alfabetización en el medio rural*. México: CINVESTAV.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2000). *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*.

Buenos Aires: Homo Sapiens.

Ferreiro, E. (2015). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI.

(2015). *Relaciones de (in) dependencia entre la oralidad y la escritura*. Barcelona: Gedisa.

(2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI.

(2007). *Alfabetización de niños y adultos: textos escogidos*. México: CREFAL.

(1994). *Alfabetización de niños y fracaso escolar: problemas teóricos y exigencias sociales*. México: IPN.

(1992). *Haceres, quehaceres y deshaceres: con la lengua escrita en la escuela primaria*. México: SEP.

Foucault, M. (2018). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

Freinet, C. (1990). *Técnicas Freinet de la escuela moderna* México: Siglo XXI.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

(2006). *La importancia del acto de leer*. Caracas: Laboratorio educativo.

(1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

(2005). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- García, M., Vázquez, M., Flores, C. y otros (2010). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. Planeación didáctica para el desarrollo de Competencias en el aula 2010*. México: SEP.
- Garton, F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- Gasché, J. (2010). *De hablar de la educación intercultural a hacerla*. Revista Mundo amazónico. Perú. Páginas 111- 134.
- (2016). *Método inductivo intercultural*. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=9YytwTC3BE>.
- (2004). *Hacia una propuesta curricular en el mundo global. Memoria de la ponencia presentada en el Foro Latinoamericano de Interculturalidad, Educación y Ciudadanía*. México, Cuetzalan.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geld, J. (1987). *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza Universidad.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1991). *Los momentos y sus hombres*. Barcelona: Paidós.
- (2006). *Estigma la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, M. (1995). *La producción de textos en la escuela*. México: SEP.
- González, D. (2013). *Didáctica o dirección del aprendizaje*. México: Iztaccíhuatl.

- Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura, una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós.
- Goodman, Y. (1991). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.
- Gorría, S. (1997). *Las diferencias cualitativas en los periodos previos a la fonetización de la escritura en el niño*. México: DIE.
- Guber, R. (2015). *La etnografía método, campo y reflexividad*. México: Siglo XXI.
- (2009). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción de conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Güemes, P. (1999). *Situación actual de la lengua maya en Yucatán: enfoque demográfico*. En *I'inaj* No. 8, agosto, pp. 3 – 17.
- Gundermann, k. (2008). *El método de los estudios de caso*. En Tarrés, M. (Coord.) (2008). *Observar, escuchar y comprender*. México, Flacso/El Colegio de México/Porrúa, 251-288.
- Hamel, R. (2013). *Relaciones entre lenguas y políticas lingüísticas en la globalización*. In Sberro, Stéphan & Harpelle, Ronald N. (eds.) *Language and Power. A Linguistic Regime for North America*. Thunder Bay: Lakehead University Centre for Northern Studies, 28-53.
- (2003). *El papel de la lengua materna en la enseñanza: particularidades en la educación bilingüe*. En: *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. López, Luis Enrique & Jung, Ingrid. (2003). Madrid: Morata. 248-260.
- (1995). *Derechos lingüísticos como derechos humanos y perspectivas*. En *Alteridades*, año 5, número 10, pp. 11 -23.

- (1983). *El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español como segunda lengua en escuelas indígenas bilingües*. Estudios de Lingüística Aplicada, Número especial, 37-104.
- (2003). *Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México Indígena: los procesos de desplazamiento lingüístico*. Palavra 11, (Lenguas en contacto). Savedra, Mônica & Heye, Jürgen, 63-88.
- Hamel, E., Brumm, M., Carrillo, A. Loncon, E., Nieto R. y Silva, E. (2004). *¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena*. Revista Mexicana de Investigación Educativa 7 vol. 9, núm. 20, enero-marzo, 2004, pp. 83-107 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Herbert, B. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona: Hora.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Imbernon, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Iparraguirre, M., Scheuer, N. y Cruz, M. (2010). *El aprendizaje de distintos dominios notacionales según niños de preescolar y primer grado*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 1083-1097 Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales, Colombia.
- INEGI (2016). *Anuario Estadístico del Estado y geográfico por entidad federativa: Quintana Roo. México: INEGI*.
- Jiménez, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural*. México: DGEIB.

Kalman, J. (2013). *Saber lo que es la letra. Una experiencia en lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI.

(2004). *El origen social de la palabra propia*. México: Conaculta.

Kaufman, A. (2013). *El desafío de evaluar... procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria*. Buenos Aires: AIQUE.

Kaufman, T. (1974). *Idiomas de Mesoamérica*. Guatemala: José de Pineda Ibarra/Ministerio de Educación.

Krotz, E. (2008). *Yucatán ante la Ley de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: INALI.

(2005). *La producción de la antropología en el sur: características, perspectivas, interrogantes*. *Journal of the World Anthropology Network* 1: 161-170. En http://ramwan.net/documents/05_e_Journal/journal-1/12.Krotz.pdf Accedido el 15 de Septiembre de 2009.

Lapointe, M. (1983). *Los mayas rebeldes de Yucatán*. México: El Colegio de Michoacán.

Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.

(2009). *Formación docente en lectura y escritura*. Buenos Aires: Paidós.

Lefebvre (2006). *La producción del espacio*, México: UNAM

López, L. (1989). *Lengua 2*, Santiago de Chile: OKEALC.

Leontiev, A., Luria, R. y Vigotsky, L. (2007). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.

Lizama, Q. (2007). *Estar en el mundo. Procesos culturales, estrategias económicas y dinámica identitaria entre los mayas yucatecos*. México: Colección Peninsular.

- Majchrzak, I. (2004). Encuentro de la lengua escrita a partir del nombre propio, México: Gobierno de Tabasco.
- Marc, P. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. México: Cuadernos SEK 2.0.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.
- (1994). *El trabajo docente en el medio rural*. México: DIE-Cinvestav
- Meunier, O. (2014). *Cultures, Éducation, identité. Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*. Recife, Francia: Artois Presses Université.
- (2008). *De la démocratisation de la société à celle des formes de connaissance*. Paris: l'harmattan.
- Mijangos, J. y Romero, F. (2006). *Mundos encontrados Táantaniil Yo'okol kaabil. Análisis de la educación primaria indígena en una comunidad del sur de Yucatán*. Barcelona: Pomares.
- Morley, S. (1947). *La civilización Maya*. México: Fondo de cultura económica.
- Morín, E. (2008). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2002). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Nemirovsky, M. (1999). Sobre el lenguaje escrito y temas aledaños. México: Paidós.
- Olmos, A., Carrillo, A. (2009). *Juego y alfabetización, bases para un sistema educativo cultural vygotkiano*. México: UNAM- Porrúa.
- Ornelas, C. (2003). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE.
- Ornelas, E. (2005). *Prácticas docentes y dinámica cultural en la escuela primaria*. México: UPN- Porrúa.

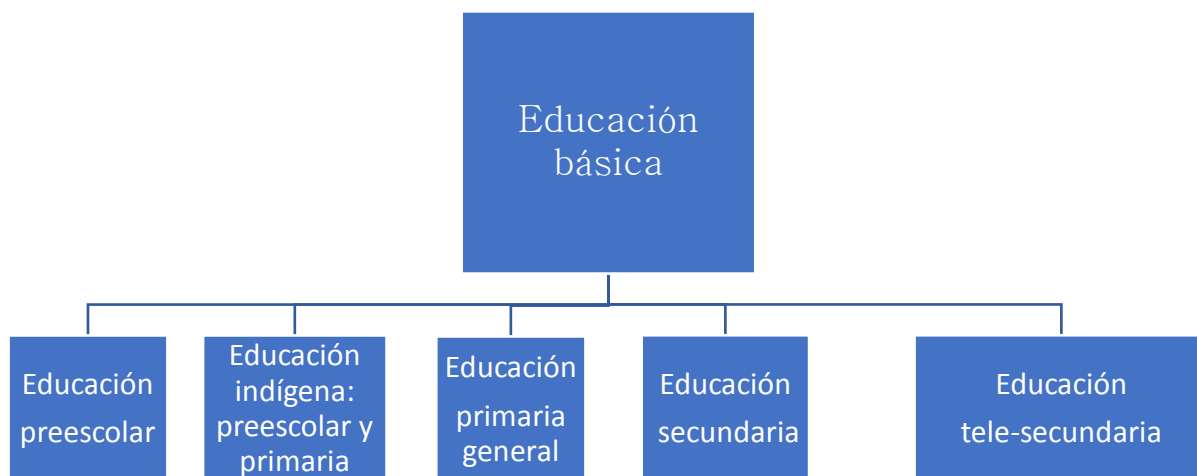
- Ortiz, B. y Lilo, M. (2014). *Hablar, leer y escribir en el Jardín de Infantes*. Argentina: Homo Sapiens.
- Paradise, R. (1979). *Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria*. México: Die-Cinvestav
- Paulín, G. (1974). *Los indígenas bilingües de México frente a la castellanización*. México: UNAM.
- Pellicer, A. (1999). *Así escriben los niños mayas su lengua materna*. México: Plaza y Valdés.
- Piaget, J. (1992). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- (1988). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Crítica.
- (1968). *Seis estudios de psicología del niño*. Bogotá: Labor.
- Pimentel M. (2017). *A pedagogia da retomada: decolonização de saberes*. En: *Articulando e Construindo Saberes. Saberes indígenas na escola*. (2017). Vol. 2, No. 1 Brasil: UFG. pp. 203 -215.
- (2016). *Alfabetização pelos conhecimentos indígenas: reflexões sobre suas possibilidades e limitações*. En: *Saberes indígenas na escola*. Vol. 1, No. 1 Brasil: UFG. pp. 15 – 20.
- Ramírez, R. (1968). *Obras completas. Tomo I, II, III, IV*. Jalapa: Gobierno del estado de Veracruz. Dirección General de educación popular.
- Ramos, D. (2001). *Niños mayas Maestros criollos. Rebeldía indígena y educación en los confines del trópico*. México: San Serif.
- Rébsamen, E. (1908). *Guías metodológicas. La enseñanza de la escritura y lectura. En el primer año escolar*. Xalapa: Gobierno del estado de Veracruz.

- Robles, V. y Pérez M. (2009). *Panorama educativo de la población indígena 2015*. México: INEE.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- (2005). *La escuela cotidiana*. México: FCE
- (1997). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: IPN.
- Rincón, C. (2003). *La enseñanza de la lectura y de la escritura en Colombia*. Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- Rodríguez, I. (2017). *Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes*. En: *Perfiles educativos tercera época Volumen XXXIX número 156*.
- Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rueda, M. y Campos M. (Coords.), (1994). *Investigación etnográfica en educación*. México: CISE-DGAPA, UNAM.
- Sánchez, R. (2016). *Planeación didáctica argumentada*. México: Trillas.
- SEP, (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación primaria*. México: SEP.
- SEP, (1999). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingües para los Niños y las Niñas Indígenas*. México: Dirección General de Educación Indígena.
- SEP, (2010). *Plan y programa de estudios*. México: SEP.
- SEP, (2011). *Plan y programa de estudios*. México: SEP.
- SEP, (2012). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: SEP.

- SEQ (2010). *Manual de organización de servicios educativos 2010*. Quintana Roo: SEQ.
- Shirley, B. (1970). *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*. México: INI.
- Scanlon, P. y Lezama, J. (1992). *México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena intercultural*. México: SEP.
- Schmelkes, S. (2014). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP.
- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Soares, M. (1989). *Alfabetização no Brasil: O Estado do Conhecimento*. Brasil: Inep/Reduc.
- (1986). *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*. Brasil: Ática.
- Solovieva, Y. (2016). *Enseñanza del lenguaje escrito. Metodología y actividades para la enseñanza*. México: Trillas.
- Stake, E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Talavera, E. (2007). *Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas, estudio etnográfico de la incorporación de una reforma para la alfabetización inicial en la primaria*. México: DIE.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tarrés, M. (2013). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Flacso/El Colegio de México/Porrúa.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

- Teberosky, A. y Soler M. (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Ice-Horsori.
- (2001). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- Tejeda, A. (2011). *Leer y escribir experiencia estética y cognitiva*. México: Limusa.
- Tierney, G. (1997). *Un solo modelo no le queda todos: la autoreflexión en la investigación educativa*. En: Aguirre, B. (1997). *Etnografía, metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Bogotá: Alfaomega. Pp. 41 -49.
- Torres, Q. (1978). *Guía del Método Onomatopéyico*. México: Patria.
- Valencia, G. (2013). *Guía didáctica sobre la diversidad cultural en México*. México: SEP.
- Valladares, L., Pérez, M., Zárata, M. coordinadores. (2009). *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. México: UAM.
- Vygotski, L. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica y Aprendizaje.
- (1995). *Obras escogidas II, III y IV*. Madrid: Visor.
- Vicentini, P., Da Cunha, J., Cardoso, L. (2016). *Experiencias formativas e prácticas de iniciação à docência*. Curitiba: CRV.
- Villa, A. (1995). *Los elegidos de Dios: etnografía de los mayas de Quintana Roo*. México: INI.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC, Temas de Educación.
- (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, M. (1997). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de investigación*. México: Paidós.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.

Anexo A. Organigrama de la SEQ, departamento de educación básica



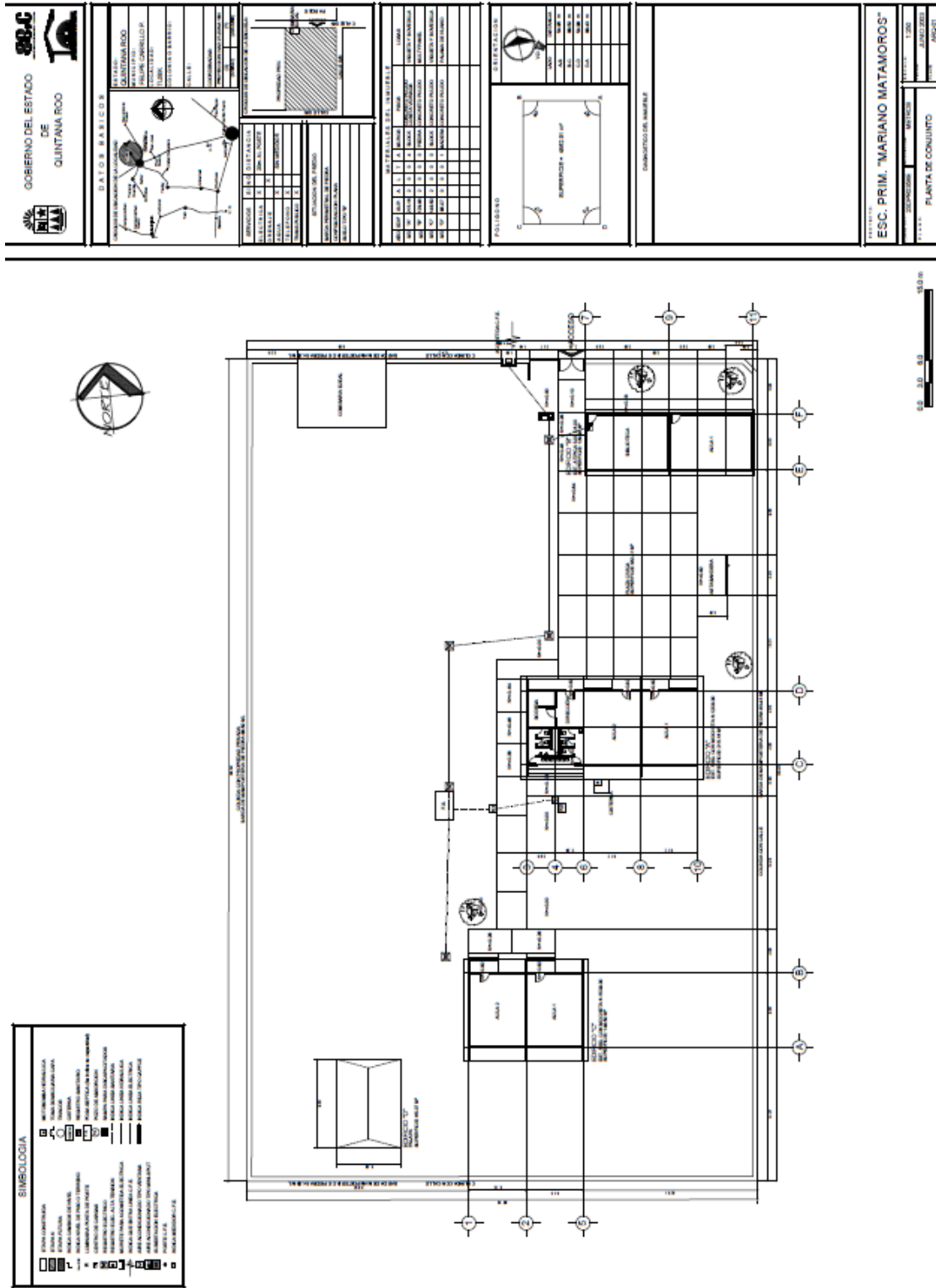
Fuente: elaboración propia, consultada con las autoridades correspondientes, junio, de 2017.

Anexo B. Atención al servicio de educación primaria mediante la organización de sectores y supervisiones escolares en el estado de Quintana Roo.

		Primaria general				
		Sector	Sector	Sector	Sector	Sector
		01	02	03	04	05
Supervisiones escolares	001		005	008	015	010
	002		006	009	025	020
	003		014	011	031	040
	004		032	019	036	045
	012		046	026	038	048
	013		016	030	039	053
	017		023	033	042	054
	018		44	035	047	055
	021		60	037	050	056
	022		67	041	051	057
	024			043	052	058
	027			049	061	059
	028			064	062	
	029				063	
	034					

Fuente: elaboración propia de acuerdo a los datos obtenidos durante la visita al departamento de educación primaria de la Secretaría de Educación de Quintana Roo, octubre de 2016.

Anexo C. Croquis de la escuela “Mariano Matamoros”



Anexo D. Guion de entrevista para docentes a cargo del primer grado, directores y supervisores.

La guía de entrevista

No es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. En la situación de entrevista el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. La guía de entrevista sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas.

“El empleo de guías presupone un cierto grado de conocimientos sobre las personas que uno intenta estudiar. Este tipo de guía es útil cuando el investigador ya ha aprendido algo sobre los informantes a través del trabajo de campo...” (Taylor S., y R. Bogdan, 1996, p.119)

- 1.-Cómo se plantean los conceptos del aprendizaje de la lectura y la escritura, en el contexto escolar de las localidades rurales con presencia maya, que implican los términos que se utilizan,
- 2.- Existe una edad específica en los escolares que indique el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, como repercute en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje en el grupo.
- 3.-En que idioma considera que se debe enseñar a leer y escribir,
- 4.- Cómo se enseña de manera bilingüe, en qué medida lo hace...
- 5.- En su práctica docente que métodos didácticos utiliza para la enseñanza de la lectura y la escritura, existe alguno más eficaz.
- 6.- Cuáles son los obstáculos a los que se enfrentan durante la enseñanza de la lectura y la escritura,
- 7.- Cómo lo superan,
- 8.-Qué procesos son los más notorios y relevantes por los que atraviesan los escolares para llegar al aprendizaje de la lectura y la escritura; como lo superan,
- 9.- Considera usted que debe existir un criterio de rigurosidad de tiempo para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura (alfabetización inicial) en los escolares.
- 10.-Existe alguna estrategia didáctica particular a la que cada profesor debe apegarse para la enseñanza de la lectura y de la escritura, como cuales...
- 11.- Cómo y de qué manera los saberes y las tradiciones culturales se incorporan para la enseñanza de la lectura y la escritura.
- 12.- Se difunden otros métodos didácticos relacionados a la enseñanza de la lectura y la escritura,
- 13.- Cómo cuáles,

Gracias.

Anexo E. Guía de preguntas dirigidas y abiertas para conocer sobre las inquietudes, saberes y formas de pensar del niño maya acerca de la escuela y el uso de su idioma

DATOS GENERALES

Localidad: _____ Municipio: _____ Estado: _____

Nombre de la escuela: _____ Zona escolar: _____

1.- ¿Cómo te llamas? *Bix a k'aba'* _____

2.- ¿Cuántos años tienes? *Jai p'eel ja'ab o'ob yan teech* _____

3.- ¿Tienes hermanos? *Yanaan su kuun no'ob* _____

¿Cuántos? _____ Hermanitos:

4.- ¿Por qué, te gusta ir a la escuela? _____

Uts' ta iich a bin tu kuchil xook, ba'axten

5.- ¿Por qué, te gusta hablar maya?

Bix, uts'an ta t'aan maya _____

6.- ¿En tu casa que idioma usas?

tan najile' ba'ax t'aanil ka t'aan ke'ex _____

7.- ¿En la escuela que prefieres hablar, maya o español? _____

Tu kuuch'il xooke ba'ax uts' ta t'aan a kastlant'an va maya t'aan

8.- ¿Te gusta aprender a leer y a escribir? _____

Uts'aan ta t'aan a kaanik xook yeetel ts'iib

9.- ¿Qué idioma prefieres para aprender a leer y escribir? _____

Ti ba'ax t'aanil tak a kaanik xook yeetel ts'iib

Por qué:

10.- ¿Qué idioma prefieres que tu profesora utilice cuando explica la clase?

Yeetel a baats o'ob bey a laak'oob ba'ax t'aanil ka mentik tiál a baax le'ex

11.- ¿Con tu vecinos y amigos que idiomas utilizas para jugar? _____

12.- Cómo llamas a las gallinas cuando le das maíz, y, a los cerdos, _____

Anexo F. Guía de preguntas dirigidas y abiertas para saber inquietudes, demandas de los padres de familia cuando sus hijos ingresan al primer grado de educación primaria.

Nombre: _____

Edad: _____

Localidad: _____ Municipio: _____ Estado: _____

Nombre de la escuela: _____ Zona escolar: _____

1.-Nos puede platicar sobre lo que piensa de la importancia del trabajo que realiza el docente de primer grado de primaria.

2.-Qué espera que le enseñe a su hijo,

3.-De qué manera usted está comprometida o ayuda a su hijo con actividades para que aprenda a leer y escribir.

4.-Cómo cuánto es el tiempo en promedio, que usted considera para que su hijo aprender a leer y escribir

Por qué

5.-Como ha planteado el profesor la corresponsabilidad e importancia de ayudar a su hijo en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

6.-Qué cambios nota en las formas en que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la lectura, en comparación al tiempo en que usted aprendió.

7-. Qué le gustaría que aprenda su hijo en este primer grado de primaria.

Y de ahí.

8.-En qué idioma le parece mejor que sea la enseñanza de su hijo.

Por qué

9-. Qué nos puede compartir sobre la importancia de la lengua maya, y la enseñanza

Anexo G. Diseño de la guía operatoria que permitieron hacer el registro etnográfico de las clases.

Diario etnográfico

Datos generales de la escuela				
Nombre de la escuela:	Grado y grupo	Número de alumnos	observador	Fecha y tiempo
	1° "A"	14	José Mayo	
Clave:				
Maestra: Ma Alumnos: Aos Alumna: Aa Alumno: Ao				
Observaciones específicas				
Inicio:				
Notas claves:				
Pendientes, dudas a consultar				