



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
POSGRADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON**

**ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS PARA LA FORMACIÓN DEL  
DOCENTE TUTUNAKÚ EN LA REGIÓN DE PAPANTLA,  
VERACRUZ.**

# **TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRO EN ENSEÑANZA SUPERIOR**

**PRESENTA:  
MARÍA HERNÁNDEZ MORALES**

**DIRECTOR DE TESIS  
DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR  
FES-ARAGON**

**CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL, ESTADO DE MÉXICO, NOVIEMBRE 2019.**



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.

# INDICE

## INTRODUCCIÓN

### CAPÍTULO I

#### METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

- 1.1. Diseño de la investigación
- 1.2. La muestra
- 1.3. Categoría de análisis
- 1.4. Etapas de investigación
- 1.5. Diseño de instrumentos y observación de campo
- 1.6. La aplicación de instrumentos y recolección de datos
- 1.7. Análisis de datos

### CAPÍTULO II

#### LA POLÍTICA DEL LENGUAJE EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN ÍNDIGENA

- 2.1. La colonia
- 2.2. La independencia
- 2.3. La Revolución
- 2.4. La política de la incorporación
- 2.5. El Congreso Indigenista Interamericano

### CAPÍTULO III

#### LA LINGÜÍSTICA EN EL CONTEXTO INDÍGENA Y SU IMPACTO EN EL AULA

- 3.1. Características sociolingüísticas de la comunidad de Zacate Limón, Espinal, Veracruz
- 3.2. Usos lingüísticos
- 3.3. La lengua tutunakú y su escritura
- 3.4. La lengua tutunakú en la cotidianeidad
- 3.5. Situaciones comunicativas en la comunidad de Zacate Limón

3.6. El bilingüismo en Zacate Limón

3.7. La práctica docente y el uso de la lengua tutunakú

## **CAPÍTULO IV**

### **LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL CONTEXTO INDÍGENA**

4.1. La educación preescolar en México

4.2. La educación preescolar para comunidades rurales

4.3. Los programas escolares en la educación preescolar indígena (1978-1994)

4.4. Plan y programa de educación preescolar indígena (1981) dentro del marco de la educación bilingüe bicultural

4.5. Plan de estudios y programa de educación preescolar indígena (1987)

4.6. Programa de educación preescolar (1992) PEP92

4.7. El programa de educación preescolar para zonas indígenas (1994) y su aplicación

4.8. El material bibliográfico en preescolar indígena

## **CAPÍTULO V**

### **INTERACCIONES VERBALES ENTRE DOCENTE Y ALUMNOS**

5.1. El conflicto tutunakú-español en el proceso didáctico

5.2. La educación preescolar

5.3. La comunicación en el proceso de aprendizaje

## **CAPITULO VI**

### **PROPUESTA PARA LA ESCRITURA DE LA LENGUA TUTUNAKÚ**

6.1. El alfabeto tutunakú

6.2. Consonantes glotalizadas

6.3. Las vocales y sus reglas de uso

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación se inscribe en el área de la lingüística aplicada, específicamente en la adquisición de lenguas en un contexto intercultural bilingüe. Se trata de un estudio de base cualitativa que tiene por objetivo el estudio de la competencia lingüística de los docentes indígenas que laboran en el Centro de educación preescolar de la comunidad de Zacate Limón, Espinal, Veracruz. Fue necesario hacer una serie de investigación tanto documental como de campo, ya que al sumergirse a una realidad se pudieron obtener algunos elementos valiosos que permitió hacer una revisión y análisis de las competencias que poseen los docentes que realizan su práctica en el ámbito de la educación indígena. La metodología de este trabajo siguió los lineamientos de la investigación cualitativa (Seale, C., 1999), se centra en el estudio de casos (Yin, R., 1994) y tiene al análisis de errores (Fernández, S. (1997) como un recurso metodológico para analizar la práctica del docente indígena desde el punto de vista lingüístico. El valor de esta investigación radica en las posibilidades de explicitar el estado que guarda el desarrollo lingüístico académico del docente, que permita establecer relaciones comparativas y explicativas de su bilingüismo y generar: Por una parte, alternativas de enseñanza de las lenguas en la Educación preescolar, y por otra, el diseño de una propuesta para la escritura de la lengua tutunakú.

Como personal del grupo de apoyo técnico-pedagógico hemos estado en interacción con los docentes que se desempeñan en el nivel de educación preescolar de la región totonaca de Papantla, estado de Veracruz y en las visitas realizadas a los centros de trabajo hemos detectado que:

- a) El profesor se resiste a usar la lengua indígena en su trabajo pedagógico.
- b) En su práctica educativa le da prioridad al uso del español.
- c) Los profesores no consideran los conocimientos de la cultura de los alumnos.
- d) Se sigue el esquema urbano y no se cuenta con los recursos didácticos propios del medio donde se imparte.

Lo anterior, nos llevó a plantearnos la siguiente interrogante ¿Por qué se manifiesta este tipo de práctica en el aula?

De ahí nos planteamos como necesidad de revisar la interacción verbal, el uso de las dos lenguas tutunakú<sup>1</sup>-español en el trabajo de aula: el cómo se enseña y cómo se aprenden estas lenguas.

¿Los profesores hablan, leen y escriben en su lengua materna, es decir son alfabetos en su propia lengua?

Todo proceso que se concretiza en la escuela, está sustentado por un enfoque teórico. En lo que se refiere a la educación preescolar del subsistema indígena, se defienden distintos paradigmas, desde la creación de este nivel educativo en 1978: la educación indígena bilingüe está permeado por la propuesta integracionista de los años 30 's. La educación bilingüe bicultural de los 70' fue sustituida por la educación intercultural bilingüe.

La educación intercultural bilingüe como concepción teórica-metodológica, aun no se explícita en el trabajo de la escuela, debido a la ausencia de metodologías de enseñanza de la lengua materna y segunda lengua, del diseño de contenidos curriculares de acciones para la revitalización de las lenguas minoritarias y el fomento de la autoestima e identidad étnica.

En este trabajo se presenta la forma en que se da el uso de la lengua tutunakú y del español durante las clases; qué es lo que determina que el docente lo realice de esa forma y no de otra; ¿Cómo los alumnos están desarrollando su lengua materna y aprendiendo el español, o están desvalorando su lengua materna y dándole importancia a la lengua oficial?, así también cuestionamos ¿Cuándo usan la lengua tutunakú los alumnos?, ¿Cuándo usan el español?, ¿Para qué las usan?, y ¿Por qué lo hacen?.

---

<sup>1</sup> En adelante, nos referiremos a la lengua totonaca como la lengua tutunakú, denominación acordada en el tercer taller interestatal (Puebla-Veracruz) para la normalización de la escritura de la lengua tutunakú realizado en la cabecera municipal de Coxquihui del 12 al 14 de julio 2006, pág. 6 en SEV-CDI, Xatamakxtumit limakgatsokgni tutunakú.

La revisión de las prácticas y usos lingüísticos en los salones de preescolar nos permite mostrar la realidad del proceso de interacción verbal que se establece entre los docentes bilingües y los alumnos durante la práctica educativa en el aula; posibilitando la reflexión de los docentes sobre el desarrollo o la mutilación de la lengua materna oral y escrita del alumno. ¿Qué hace el docente?, ¿está castellanizando?, ¿Enseña el español para que los alumnos accedan a un bilingüismo coordinado? Es importante hacer un análisis minucioso del cómo y por qué se están dando estas situaciones, ya que este es el inicio de todo un proceso educativo.

Este trabajo toma como sustento teórico la sociolingüística. Se analiza la interacción verbal y escrita en el trabajo de aula cotidiano del preescolar indígena. Algunos aportes de la sociolingüística nos indica, que la planeación lingüística implica un esfuerzo deliberado por cambiar una lengua o sus funciones a partir de dos fases: “la planificación del status entendida como las decisiones políticas para determinar la lengua oficial de la Nación y la planificación de Corpus que se refiere a la ortografía, la gramática y el léxico de la lengua” Lastra (1996, p. 413) y que en este caso ambas fases de planificación desde la colonia fueron definidas a favor del español, dado la complejidad comunicativa que existía y aun podemos observar entre los habitantes de Latinoamérica. Se trataba de una diferencia entre lenguas, una con alfabeto, el español y las lenguas indígenas con representaciones distintas: ideográficas y pictográficas, etc. Esto conllevó a un cambio lingüístico deliberado, privilegiando la castellanización hasta en la actualidad, en detrimento de las 68 lenguas indígenas.

Desde la colonia se impuso una política lingüística que desconocía la importancia de las lenguas indígenas, su distribución, su grado de inteligibilidad, el grado de dominio de los hablantes y el grado de estandarización, así como las diferencias culturales, sociales y políticas que existen entre unas y otras, la política era suprimir el uso de las lenguas indígenas. El objetivo que la sustentó era la unidad nacional, uniformidad e igualdad lingüística para el desarrollo económico que esta práctica se ha llevado hasta nuestros días.

Si bien es cierto, se hicieron reformas al artículo segundo de la constitución política

de los estados Unidos Mexicanos en 1996, específicamente a la fracción cuarta del artículo séptimo de la ley General de la Educación, la meta de la política lingüística es reconocer el pluralismo cultural, pero aún está ausente la Planificación del estatus y del corpus para las lenguas indígenas de México en el sistema educativo. Pues aún no se cuenta con estrategias definidas para la operacionalización de este respeto y derecho lingüístico de los pueblos indígenas.

Sin embargo, las prácticas lingüísticas de México privilegian al español, que es la lengua oficial, siempre está de acuerdo con las metas nacionales en todos sus sectores, incluyendo el educativo. El individuo se acomoda a la institución, se dirige al gobierno en la lengua de éste, no la institución se acomoda al individuo; se le permite usar la lengua de la comunidad en su espacio, pero no lo educa en ésta.

De hecho, la política lingüística implementada en México a través de la educación, en los contextos indígenas, ha encarado problemas complejos y objetivos contradictorios. Se ha justificado, pero los resultados son negativos. "A más de 500 años de promulgarse una sola lengua en el país, no se ha logrado que los indígenas mexicanos la hablen, y sean bilingües coordinados "Utta (1989, p.59)

Entonces no se ha buscado ni la estandarización, ni la ampliación, ni el cultivo de las lenguas indígenas; sólo se ha quedado en declaración de políticas y metas. Se plantea que el proceso educativo debe establecerse en dos lenguas, tanto orales como escritas, pero la realidad muestra que no se hace uso sistemático y regular de ello, como se mostrará en el capítulo cuatro, donde se señala la carencia de programas y materiales con contenidos de lenguas originarias.

Otro argumento para sustentar esta investigación a partir de la sociolingüística es que una de las aplicaciones de esta disciplina es la educación bilingüe. Se basa en desarrollar la expresión oral y alfabetización del niño en su lengua materna en primer lugar y emplearla como lengua meta para luego iniciar el aprendizaje de la segunda lengua.



En el capítulo I se presenta la metodología utilizada para la realización de este trabajo, se detallan las líneas de acción, así como la descripción de las diferentes etapas, se señala también el carácter cualitativo que cobra por la rigurosidad de su análisis.

En el capítulo II se hace un balance general del papel de las lenguas en los procesos educativos implementados para los indígenas en las diferentes etapas históricas, desde la colonia hasta la actualidad. Algunos políticos las consideran una barrera para el desarrollo del país; para otros, se debería enseñar al indígena en su propia lengua utilizándola como un medio de aprendizaje para el español, argumentando que es la lengua para la unificación cultural y política (Bonfil 1990 p. 197). A pesar de éstas prácticas educativas muchos indígenas no han dejado de hablar su lengua materna por hacer uso del español. Es necesario por lo tanto el análisis de la interacción verbal en el aula escolar indígena en la actualidad y comprender por qué los docentes asumen actitudes de indiferencia en sus labores educativas y no se apegan a los lineamientos estipulados en las políticas de la educación intercultural bilingüe; le dan importancia al español, desvalorando la lengua indígena, como se verá en el siguiente apartado.

En el capítulo III se hace referencia a la diversidad lingüística que se registra en la comunidad de Zacate Limón. Se hace un análisis de las funciones de la lengua tutunakú y el español en la cotidianeidad de este pueblo a través de distintas situaciones.

Se describen las tendencias encontradas: uso exclusivo del tutunakú, predominancia del tutunakú sobre el español, predominancia del español alternado con el tutunakú y/o uso exclusivo del español. Se identifica la lengua materna de los hablantes. Se plantean las diferencias entre un grupo que sólo practica la oralidad y otro que además practica la comunicación escrita. Asimismo, se efectúa la caracterización sociolingüística del centro de educación preescolar indígena; los aspectos lingüísticos: el aprendizaje del español, el aprendizaje del tutunakú y la lengua que se utilizan para el desarrollo de la clase.

En el capítulo IV se plantean los enfoques pedagógicos que fundamentan la educación preescolar. La constitución de un nivel educativo dentro del sistema educativo

mexicano, y su creación en comunidades rurales e indígenas. Asimismo, se dan a conocer los lineamientos generales de los programas escolares aplicados en preescolar indígena desde 1987 a la fecha, mismos que se han puesto en práctica en el centro de trabajo que se refiere al estudio.

Para finalizar en el capítulo V se hace el análisis de la interacción verbal que se establece en el trabajo del aula entre los educadores y los niños que cursan el primer y el tercer nivel de educación preescolar, a través de los registros etnográficos de clase levantados.

Así mismo, se incluyen ejemplos del corpus recopilado en los anexos: las grafías para la escritura de la lengua tutunakú, mapas, cuestionarios, etnografía de clases y la planeación diaria, así como las entrevistas a los docentes y relatorías que sustentan los datos del estudio de campo aquí considerados.

# CAPÍTULO I

## METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

Por la complejidad del objeto de estudio y los propósitos de este trabajo, se trata de una investigación correlacionar cualitativa, mediante el uso del Análisis de errores como recurso metodológico cuantitativo y el estudio de caso de una muestra de docentes indígenas bilingües que laboran en el nivel de educación preescolar; por lo cual se podría caracterizar como un proyecto de investigación mixto. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2003, p. 123) “En los estudios correlacionales cualitativos el valor no reside en la capacidad de predicción, sino en la posibilidad de entendimiento de ambientes, eventos, sujetos, contextos y fenómenos, así como en la riqueza interpretativa que sean capaces de ofrecer. Dentro del enfoque cualitativo la correlación puede o no indicarnos tendencias y no ser el propósito de la investigación; pero al estudiar casos de manera inductiva, podríamos llegar a descubrir una relación o la forma que ésta se manifiesta en casos individuales.”

### **1.1. Diseño de la investigación**

Los diseños transaccionales o transversales correlacionales “describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado.... En estos diseños lo que se mide-analiza (enfoque cuantitativo) o evalúa-analiza (enfoque cualitativo) es la asociación entre categorías, conceptos objetos o variables en un tiempo determinado” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 274).

### **1.2. La muestra**

La población de la muestra fue retomada del universo de docentes que laboran en la zona escolar num.585, específicamente los adscritos en el centro de educación preescolar “20 de noviembre” de la comunidad de Zacate Limón, Espinal Veracruz. Con base en Martínez (1998, p. 54) “En la muestra intencional [no probabilística] se elige una serie de criterios que se consideran muy convenientes para tener una

unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación.... sin embargo, se procura que la muestra represente lo mejor posible los subgrupos naturales.... y que se complementen y equilibren recíprocamente.” Debido a que este estudio se enfocó a analizar las habilidades lingüísticas de los docentes para facilitar el aprendizaje de los niños del nivel de preescolar a través de las dos lenguas; español-tutunakú mediante el estudio de caso, se realizó una selección de muestra no probabilística, dirigida o cualitativa bajo los siguientes criterios:

- Una comunidad rural indígena donde laboran docentes bilingües y que el mayor número de alumnos hablan la lengua tutunakú
- Se hicieron observaciones de la práctica docente en relación con el uso de la lengua materna oral tutunakú y el español como segunda lengua.

### **1.3. Categorías de análisis**

Esta parte de nuestra metodología fue construida y reconstruida, ya que las categorías que surgieron pueden ser aplicadas a ambas lenguas en los diferentes niveles. Sin embargo, seguimos la propuesta de Alexopoulo (2006:110), según la cual trabajamos se refiere a los dos criterios: el criterio lingüístico y el criterio etiológico.

El criterio lingüístico o gramatical: refiere un nivel de descripción profundo, que clasifica al error sobre la base de la categoría gramatical afectada (verbo, artículo, pronombre,...); además de que se debe identificar en primer lugar el nivel del sistema lingüístico.

El criterio etiológico, por su parte, permite inferir las causas del comportamiento lingüístico de los actores (docentes indígenas), a partir de la descripción del tipo de error se formulan hipótesis sobre los orígenes de las desviaciones; esto es, los errores se explican desde la lógica interna que subyace al proceso desde un punto de vista psicolingüístico.

#### 1.4. Etapas de la investigación

Dentro de la investigación se ubicaron cinco momentos diferenciados, en los cuales se trabajó simultáneamente tanto en la teorización, como en la toma de datos y análisis de la realidad de los fenómenos estudiados, resumidos en el siguiente cuadro.

I Etapa Observación de campo, diseño de instrumentos	ciclo escolar 2014-2014
II Etapa Aplicación de instrumentos y recolección de datos	ciclo escolar 2015-2016
<i>III Etapa Análisis de datos</i>	ciclo escolar 2015-2016
IV Etapa Interpretación y discusión de resultados	ciclo escolar 2015-2016
V Etapa Elaboración de informe final	ciclo escolar 2015-2016

#### 1.5. Diseño de instrumentos y observación de campo

En esta etapa, se realizó una primera inmersión en el campo, con el propósito de observar las características de la población y del contexto, así como el establecimiento de contactos para acceder al centro educativo. En este caso se contó con el apoyo del Jefe de Sector 051, Supervisor de la Zona Escolar Núm. 585 y de la directora del Centro de Educación Preescolar “20 de noviembre”, se aplicaron algunos instrumentos como: cuestionario a los docentes del nivel de educación preescolar, guías de observación y de entrevistas. En el caso de la guía de observación, se aplicó en la interacción con los niños de este mismo nivel, así como de los docentes y la comunidad.

#### 1.6. La aplicación de instrumentos y recolección de datos

Se llevó a cabo una selección de la muestra de acuerdo con los criterios planteados en el apartado de muestra. En esta etapa se efectuó la evaluación diagnóstica mencionada tanto en español como en tutunakú y la recolección definitiva de datos. Para la transcripción y el análisis de los datos en tutunakú fue necesario permanecer

temporalmente en la comunidad, lo cual facilitó en realizar el trabajo previo de observación de la práctica del docente. Esta observación se hizo tanto con los maestros como con los niños, antes de la toma definitiva de los discursos. Esto con la finalidad de garantizar la confiabilidad de la evaluación mediante el control de las interferencias en el proceso de aplicación de los instrumentos.

### **1.7. Análisis de datos**

Esta parte de la investigación se caracterizó por la transcripción de las observaciones de la práctica cotidiana en el aula, es decir, de la interacción comunicativa oral docente-alumno y alumno-docentes.

### **1.8. Elaboración del informe final**

Esta fase se caracterizó por la sistematización de los resultados y por la redacción final de la investigación, durante el ciclo escolar 2015-2016. Es importante señalar que contamos con una bibliografía muy amplia sobre las áreas de nuestro estudio. Muchos de estos textos fueron revisados, por lo que nos permitió construir el sustento teórico-metodológico de este trabajo, mismo que se fue haciendo de manera paralela.

## CAPÍTULO II

### LA POLÍTICA DE LENGUAJE EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

La idea de este capítulo es hacer una reflexión sobre la historia de las políticas del lenguaje que se han dado para los pueblos indígenas, con la intención de mostrar al lector como se han ido cambiando estas prácticas hasta nuestros días. Con esto se busca tener elementos que le permitan mostrar cómo se puede transformar ese quehacer y a su vez destacar su trascendencia que tiene la recuperación de la lengua indígena como un recurso para la formación de un niño indígena.

#### 2.1. La Colonia.

Para plantear y contextualizar la interacción verbal que se establece entre docentes y alumnos indígenas, durante la práctica educativa preescolar indígena hoy, es necesario revisar la política del lenguaje en el ámbito educativo, implementada para los indígenas a partir de la colonia.

La Colonia es una época histórica determinante para hacer un análisis, ya que en ella se inicia la imposición lingüística y cultural del español que pone freno a las manifestaciones lingüísticas y culturales alcanzadas por los originarios de Mesoamérica.

Para ello, la Corona Española impuso su estructura en los diferentes ámbitos: social, político, religioso y lingüístico, ignorando la ya existente organización indígena. Esto marcó el inicio del conflicto intercultural y lingüístico que vive México y en general América Latina en la actualidad.

El acceso a la educación en esta época representó obstáculos para la mayoría de los habitantes del Imperio Azteca. Se establecieron restricciones y marginación tanto la pureza de sangre, como de color, entre otros.

En cuanto al lenguaje, se difundió el castellano entre los indígenas de la Nueva España, a través de un programa de castellanización. Para tal fin, se impulsó la educación religiosa y la instrucción del lenguaje y la escritura del alfabeto castellano, siendo los encomenderos y frailes, elementos necesarios para llevar a cabo este proceso.

Los encomenderos en 1512 instruyeron a un nativo en el uso del español para que éste a su vez enseñara el nuevo lenguaje y la religión a los demás indígenas apoyándose de su lengua materna. De esta manera se inició la difusión del castellano entre los pueblos indígenas.

Los indígenas demostraron ser inteligentes; habían aprendido el castellano en la lectura y la escritura, que preocupó a los colonizadores y propició que ya no se les enseñara más el español.

Aunado a lo anterior, es necesario mencionar que en el imperio Azteca se acostumbraba a tener intérpretes que trabajaron en los asuntos administrativos. Indígenas con iniciativa no tardaron en comprender la necesidad que tenían los españoles. Aprendieron suficiente castellano para poder entrar al servicio de los tribunales y oficiales civiles del creciente imperio. Esto contribuyó a que los colonizadores fracasaran en su tarea de enseñar el idioma español a grandes grupos indios.

Los frailes en 1535 consideraron que el método más efectivo y eficaz para castellanizar a los indios radicaba en aprender a comunicarse con ellos en sus idiomas indígenas y escribir gramáticas para ellos.

Los ideales de la colonia eran la conversión lingüística y control total para ellos. En 1550 se ordenó el establecimiento de escuelas para indios en donde fuera impartida la enseñanza del español y junto con ello la adquisición de buenas costumbres.

Como resultado de lo anterior, a fines del siglo XVI, el español y el latín eran las lenguas usadas por los españoles y algunos nativos; y los idiomas vernáculos por la mayoría de los



indígenas. Esto provocó el dilema de que la lengua serviría para los fines de los misioneros; solución que se inclinó por las lenguas indígenas. Estas seguían siendo en la práctica el principal vínculo de comunicación entre españoles e indígenas; aunque pasaban por alto el reconocimiento etnolingüística. Se decreta en 1565 que los misioneros aprendieran el idioma de los indios a su cargo. Consecuentemente, en la Universidad de la Ciudad de México en 1627 se daban cursos en los idiomas vernáculos más sobresalientes empleados en las provincias.

Así el proceso de alfabetización radicó en enseñar a leer y escribir en la lengua indígena, con caracteres romanos a los niños indios a través de libros de gramática y vocabulario para el estudio del idioma puramente de utilidad práctica, hecho que desplazó el aprendizaje del idioma castellano.

En 1634 nuevamente se replantea la enseñanza del castellano a los indios, pero con la perspectiva de que serviría como instrumento para uniformidad cultural y lingüística y así asegurar la unidad dentro de las provincias que se empezaban a gobernar por la Corona Española. Se partió de la idea de que el indio al entender y hablar español se podía controlar sin dificultad.

Así, la primera orden para la castellanización de los indígenas para la unidad cultural lingüística que se da el 20 de junio de 1683, Primero, como un medio de evangelización y después, como un propósito cultural y político; finalidad basada a través del aprendizaje del castellano, de la doctrina cristiana, leer y escribir en las escuelas abiertas, en los pueblos del Virreinato.

Entonces la imposición del español a través de diferentes estrategias, descritas anteriormente, y la modificación de la educación impartida en los Calpullis y Calmecac, representó una mutilación en la conformación lingüística y cultural de México.

## **2.2. La Independencia**

Esta época es caracterizada por el poder de los criollos; era necesario comenzar a conformar a la nueva nación. Los únicos beneficiarios de la educación, del clero y la milicia fueron

los funcionarios españoles y criollos aristócratas, quedando al margen el sector indio de la población.

Se negaba la existencia de los indios y sus idiomas, apareciendo con claridad la imposición del español como lengua común y única, con exclusión de las lenguas indígenas, de acuerdo con Brice (1996, p. 114-126) "Dentro del alma mexicana, la lengua española prevalecía como instrumento único de suprema unificación e integración de los pueblos mexicanos en lo social, lo moral y lo intelectual". Se inicia la educación nacionalista.

Para la instauración de la República, lo más importante era conformar una nación unificada y un medio para lograr lo anterior, era enseñar a los niños a leer, a escribir, a contar, a aprender la doctrina cristiana y el español, dejando de lado las lenguas indígenas, política de lenguaje centrada en unificar a indios, criollos y españoles.

En esta época cabe destacar los ideales de Juan Rodríguez Puebla, miembro liberal y representante de la Cámara del Congreso en 1820 aspiraba que el estado creara un sistema educativo planeado por y para los indios en el cual pudieran seguir empleando sus lenguas. Así mismo, durante el gobierno de Vicente Guerrero (1829) se sostuvo que sólo por medio de una educación a los indios se les podría otorgar una entrada significativa a la vida nacional y la oportunidad de conservar su herencia cultural; es decir, podrían ocupar el lugar de quienes toman las decisiones en una sociedad unificada y entre los coordinadores del sistema educativo. Este planteamiento fue interpretado como el establecimiento de un sistema indio separado.

En la idea contraria. Antonio López de Santa Anna (1842) decreta el establecimiento de un sistema público de instrucción primaria encargado de difundir el sistema español. Repudiaba alfabetizar en los idiomas vernáculos, sostenía que el estudio y el acopio de materiales de lecturas en esos idiomas influían en contra de la unidad nacional. De esta manera la instrucción primaria fue la encargada de implementar la educación de tipo occidental y la obligatoriedad del español propiciando el deterioro de las lenguas indígenas y de la identidad étnica.

Cabe destacar que Maximiliano de Habsburgo, durante su corto reinado en México promulgó algunos decretos en español y en náhuatl. En 1862 - 1867 se impartió la educación bilingüe en las aldeas indias a través de instructores indígenas; era una estrategia para facilitar a los niños indios la transición entre el hogar y la escuela pública. En una perspectiva contraria está Valentín Gómez Farías y José María Luís Mora (1833), que negaron a los indios el empleo de sus lenguas vernáculas; por lo tanto, las debían denominar lenguas clásicas secundarias, ya que no aportaban nada a México deseoso de una unidad nacional.

Durante el Gobierno de Benito Juárez (1867) se propuso educar a los indios a imagen y semejanza de los occidentales, dando énfasis a su incorporación; se buscaba que los indios negaran sus patrones culturales, estigma que los había orillado solo al servilismo durante la colonia.

Ignacio Ramírez, miembro del gabinete de Juárez, abogaba enérgicamente contra la negación de la existencia de los indios y de sus idiomas en México. Defendía firmemente las ventajas psicológicas que prometía uso de sus idiomas para la instrucción, pues el español únicamente lo usaban en expresiones de cortesía y obediencia en el mercado y en el hogar del amo, esta lengua era señal de su explotación.

Gabino Barrera (1867) contemplaba la transformación de la mentalidad de los mexicanos como misión primera de la educación nacional.

Joaquín Baranda promueve y realiza el primer Congreso de Instrucción (1889) en el cual los estados aceptan la responsabilidad de fomentar la instrucción primaria gratuita y obligatoria, tomando como modelo la instrucción elemental en el Distrito Federal. Promovió en la capital la instrucción de los maestros destinados a las áreas indias, de modo que pudieran recibir una preparación especial que los capacitara para la dirección de escuelas rurales y la enseñanza en idiomas indios.

Es menester mencionar que los ideales de este Congreso fueron la instrucción del idioma como elemento fundamental del programa y la relación del material de lectura y

escritura con el estándar hablado; asentaron los cimientos de la expansión de las teorías educativas en que habrían de edificarse la práctica de la educación en el siglo XX.

A este efecto, Abraham Castellanos planteaba la necesidad de que los educadores tuvieran cierto conocimiento de la personalidad, las costumbres y la religión de los indios, antes de planear programas integrales de transformación destinados a ellos.

A principios del siglo XX, Justo Sierra afirma su fe en el poder de la instrucción primaria para transformar a los indios. La barrera constituida por los idiomas vernáculos sería superada por métodos científicos y una planeación metódica. Desechó las solicitudes de los indianistas a favor de que se conservaran las lenguas vernáculos. Su idea fue la creación de una conciencia nacional a través de la educación obligatoria en lengua española.

En la década de 1880 - 1890, los dirigentes nacionales postulaban la ratificación de la unificación por medio de la enseñanza del lenguaje, el nuevo estándar nacional y el reconocimiento de la necesidad de estudios científicos de las culturas indígenas.

### **2.3. La Revolución**

A pesar de que se habían desarrollado programas para que los indios asumieran los patrones culturales españoles, en 1909 se observaba la diversidad de costumbres, lenguajes, e historia social entre los distintos grupos étnicos existentes. En respuesta a lo anterior en 1911 se crea y legaliza la ley de instrucción rudimentaria que se basaba en el establecimiento de escuelas rurales de preprimaria, donde a la población hablante de la lengua indígena se les enseña a hablar, leer y escribir en español, para facilitar el ingreso a la escuela primaria. La lengua indígena desaparece del programa escolar, se le consideraba un obstáculo para la civilización y para la formación del alma nacional.

Creían que, si al indígena no se le enseñaba en su lengua, se vería obligado a aprender el español y terminaría por olvidarse de su lengua nativa, lo cual no fue así. Las lenguas indígenas se siguen hablando a pesar de este proceso educativo implementado. De hecho, no basta con

enseñar el alfabeto y algunos contenidos del español para transformar al indígena de un modo significativo.

En 1916, Manuel Gamio planteaba una educación integral nacionalista, apoyada en los factores político, económico, lingüístico; pero respetaba y reconocía el regionalismo, la heterogeneidad de la población, la diversidad de los idiomas y la amplia divergencia de ideologías entre los distintos grupos indios.

Estando Félix Palavacini, como Secretario de Instrucción Pública en 1917, se propone incorporar métodos y enfoques para implementar la educación integral nacionalista propuesta en 1913. Este consistió en aplicar un programa de enseñanza directa del español, para lo cual los niños contaron con textos escritos en esta lengua considerando que el nuevo idioma era solamente uno de los hábitos culturales recomendados para habilitar a los indios como ciudadanos nacionales, siendo la meta, la unificación lingüística de los indios.

Con la creación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, la educación indígena quedó a cargo de los líderes locales; pues para el gobierno federal representaba un obstáculo su incorporación al modelo de Unidad Nacional. Pero a las autoridades locales tampoco les convenía que los indios fueran enseñados y educados en español, les generaría problemas. Sin embargo, los indígenas desde entonces son reconocidos como ciudadanos "iguales" en derechos y obligaciones por tanto su educación sería igual a la que tenía acceso el resto de la población, es decir, para algunos aspectos convenía su existencia y para otros no.

#### **2.4. La política de incorporación**

José Vasconcelos, Secretario de Educación Pública en 1921, rechazó que las lenguas vernáculas se usaran como instrumento educativo; su meta era lograr la unificación de la nación y una manera de hacerla era que el indio aceptara el español como único lenguaje. Para tal fin, el sistema escolar nacional es el que se encargaría de enseñar el

español asegurar a todos los habitantes como una estrategia para sustituir a las lenguas vernáculas y así su participación en la cultura nacional.

Moisés Sáenz, consideraba que solo la educación podría permitir que los grupos indígenas ampliaran sus oportunidades económicas y prepararlos para una vida civilizada, como miembros de la raza mexicana. Este postulado incorporacionista admite y a la vez niega al indio, o sea, se le reconoce la capacidad al indio para contribuir a la vida nacional, pero se le niega el derecho de proseguir su cultura india.

De esta manera se pretendía mexicanizar al indio, pues de acuerdo con Brice (1986, p.114-126) se sostenía que: "solo el indio incorporado, despojado de sus hábitos culturales nativos y revestido de la raza mestiza mexicana, podrá funcionar como miembro efectivo de la estructura económica", además para fortalecer la unidad política y social de México. no se impulsó ningún proyecto alternativo para los indígenas, sus lenguas y sus culturas no formaron parte del hecho educativo.

Por otro lado, el programa de instrucción formal (1930) planteó fundamentalmente la enseñanza - aprendizaje del español en todas las escuelas federales rurales de todo el país. Para tal efecto, el método directivo fue la estrategia metodológica desarrollada; éste consideraba al español como idioma oficial y determinaba a su vez la prohibición de las lenguas indígenas dentro del salón de clases. Este método permitía el estudiante asimilar palabras por medio de repeticiones en el nuevo idioma. El niño escuchaba el término, lo asociaba a una imagen mental y a fuerza de repetición y práctica se pensaba que alcanzarían el proceso de asociación de la palabra con la imagen mental, sin intervención alguna del idioma materno.

Los que postulaban este enfoque educativo argumentaban que el indio se sentiría agradecido por los beneficios educativos que se ponían a su disposición, pues se le brindaba la oportunidad de abandonar sus hábitos y su lengua, aceptando su inferioridad, relacionada con su inteligencia y cultura.

Es menester mencionar, que los indígenas no aprendieron el español mediante la instrucción rudimentaria, ni durante el año preparatorio de las escuelas federales rurales de

Sáenz. Se creó la casa del estudiante indígena, (1926-1932) institución proyectada para mexicanizar a la juventud india, mismo que serviría como intermediario cultural entre la nación y sus comunidades nativas e influir en otros indios e incitarlos a participar en los programas educativos de la nación. Con la aclaración de que la casa del estudiante tuvo como fin alentar a los estudiantes para que conservaran sus idiomas vernáculos mientras aprendían el español y se dejaban absorber por la civilización que brindaba la ciudad y con esta misma perspectiva, se crearon los Centros de Educación Indígena (1933) encargados de incorporar culturalmente a los estudiantes indios, métodos nuevos para todos los aspectos de su vida.

Ambos centros complementaron la función de las escuelas regulares proporcionando una nueva socialización a los estudiantes, donde los maestros de estos centros conocían el idioma de sus alumnos.

Narciso Bassol, Secretario de Educación en 1934, impugnó para que a través del sistema escolar el indio adoptara el modo de vida español; y debía iniciar con el aprendizaje de esta lengua. Así mismo, no se les prohibió hablar sus lenguas maternas en las escuelas, lo que conllevó a modificar el método directo de castellanización, mismo que se detalló en párrafos anteriores.

Aunado a este cometido, está el Instituto de Estudios Lingüísticos que propone la instrucción bilingüe. Se ve también la necesidad de elaborar programas y textos de lectura no bilingüe a través de especialistas, para cada unas de las áreas indias, con el fin de introducir información estatal, y con la creación de los programas escolares y textos escritos en español se propició el uso de esta lengua en el aula escolar porque representó un conflicto comunicativo cotidiano entre profesor y alumnos indígenas.

Por un lado, el profesor se empeñaba en enseñar el español y contenidos occidentalizados y por el otro, el alumno hablante de lengua vernácula, decidido a utilizar su lengua materna, provocaron una serie de tensiones institucionales y personales. Para los niños, el aprendizaje del español y los contenidos escolares sólo sirvieron dentro de la escuela. Institucionalmente, la enseñanza del español a los indios no alcanzó el objetivo

propuesto. Su enseñanza y el aprendizaje en zonas indígenas deberían efectuarse en las lenguas indígenas, con el inconveniente de que no existía el material suficiente escrito en los idiomas vernáculos locales; y el que existía era inadecuado para la instrucción primaria. Aunado a ello, no se contó con el método idóneo para alfabetizar en lenguas indígenas; es decir, hacer pasar a los indios de sus idiomas vernáculos al español, como segundo idioma. Ante tal disyuntiva se vio la necesidad de utilizar un método combinado en donde se usaría el idioma local, además de los materiales existentes en las lenguas indígenas, antes de enseñar el español, propuesta que conllevó a la creación del Departamento de Asuntos Indígenas en 1934, que se encargaría de implementar programas educativos en beneficio de los indígenas.

Para la solución de los problemas educativos de los grupos indígenas en México, Lázaro Cárdenas y Vicente Lombardo Toledano, proponían la elaboración de cartillas en idiomas vernáculos para enseñar a los indios la lectura y la escritura y pasar a la enseñanza del español siempre y cuando supieran leer en sus propias lenguas, estrategia de educación indígena que para cobrar fuerza y firmeza tenía que trascender a nivel internacional. Es en la III Conferencia Interamericana de Educación (1937) que se aprueba la educación bilingüe implementada en México. Este método bilingüe no llegó a concretarse debido a la carencia de la coordinación de los involucrados en esta tarea, tanto investigadores, como educadores, la subdirección de enseñanza primaria y el Departamento de Asuntos Indígenas: estos dos últimos, admitían la necesidad de disponer libros en lenguas indias, exigiendo la preparación de nuevas cartillas basadas en principios lingüísticos.

Es así como se realiza la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas (1939). En ésta se propuso el bilingüismo en los ámbitos como salud, salubridad, social, técnicas agrícolas, entre otros para que el indio obtuviera las facilidades de desenvolvimiento al igual que la sociedad en general.

El logro de esta asamblea es el Proyecto Tarasco, entre cuyos principios se encuentran: la aplicación práctica de la enseñanza indígena en lengua nativa; proposiciones sobre los alfabetos convenientes para la escritura de las lenguas, recomendaciones sobre la dialectología; la



utilización de maestros indígenas; la enseñanza del español como materia de plan de estudios desde el segundo o tercer grados de educación primaria. Dio énfasis a la alfabetización de la región Tarasca, hoy conocida como Purépecha en lengua indígena. Una vez que esta lengua se lee y se escribe, se introduce a los estudiantes al español, arrojando resultados que dejan ver que los indígenas aprenden a leer y escribir fácilmente en su lengua materna, no así con el español.

Este método de enseñanza bilingüe para alfabetizar en lengua vernácula fue rechazado por el Secretario de Educación en turno, Octavio Vejar Vázquez 1941-1943. Su política educativa nuevamente estaba encaminada a favor de la Unidad Nacional por medio de la educación, lo que provoca la protesta del pueblo de México y se llevó al cese del poder de este secretario.

Posteriormente, Jaime Torres Bodet (1943-1946) planteó la necesidad de la enseñanza del español para los grupos indígenas sin desconocer la diversidad cultural. En el plan de 6 años para la Educación Pública, fue incluido el uso de las lenguas vernáculas para la instrucción complementaria y admitía las diferencias culturales y psicológicas representadas dentro de los grupos indios. Además, Torres Bodet fundó el instituto proalfabetización en lenguas indígenas, convirtiéndose así en el impulsor de la educación bilingüe en México.

## **2.5. Congreso Indigenista Interamericano**

A partir del Primer Congreso Indigenista Interamericano, realizado en Pátzcuaro, Michoacán, se reconoce la importancia de la lengua indígena en el proceso educativo. Torres Bodet inició una campaña de alfabetización en 1944. Ésta iba dirigida a las áreas indígenas y fue apoyada por lingüistas, antropólogos y maestros que habían trabajado en el proyecto tarasco. Estos adiestraron a 50 maestros bilingües en las lenguas: Maya, Otomí, Tarasco, y 2 variantes del Náhuatl. Cada uno de estos maestros formaron a su vez 10 maestros rurales y fueron estos últimos quienes salieron hacia las zonas indígenas para alfabetizar en estos idiomas, para preparar a los indígenas a aprender el español. De este proceso educativo para las zonas indígenas solo queda la alfabetización.

Los antropólogos y profesionales de otras disciplinas sociales a través de

proyectos patrocinados por el gobierno tendiente a reconocer la diversidad regional y las contribuciones culturales fomentan la creación de centros artesanales, de grabación y recopilación de música india, entre otras y se le denomina el renacimiento indígena de México por políticos y antropólogos.

El Secretario de Educación llegó a afirmar que la unificación nacional no sería posible a menos que se reconociera el pluralismo cultural mexicano a través del pleno conocimiento de las necesidades y culturas de los diversos pueblos indígenas, que debieran estar representadas en el material educativo y en los métodos para tal fin. Debido a la gran cantidad de grupos indígenas se dificulta la operatividad de proyectos para responder a esta perspectiva.

Con Miguel Alemán (1946) las escuelas rurales pierden su importancia y cobra auge la escuela unificada, a través de programas nacionales de reforma que involucran a ingenieros, arquitectos, sociólogos, antropólogos, y lingüistas y el indio se convirtió en segundo término, es decir, se trunca la campaña de alfabetización en lenguas originarias de los grupos indígenas emprendida por Torres Bodet.

Aunado a este proceso educativo para los indios, surge el Instituto Nacional Indigenista, (INI), entre cuyos objetivos están: la investigación de problemas relacionados con la población indígena y el estudio de métodos para el mejoramiento de las condiciones de vida de esos grupos. De esta forma el gobierno había constituido de manera oficial esta institución para investigar, formular y contribuir a la realización de una política indigenista en México. Debido a la alteración de costumbres relacionadas con la alimentación, la salud, tradiciones, etc., entre los indígenas donde se desarrollaron proyectos del INI, se pone de manifiesto que no se aplicaron programas a partir de las culturas locales. Lo mismo ocurrió en los programas educativos donde se privilegió lo bilingüe pues se introdujo la alfabetización en el idioma nacional.

La educación bilingüe en 1952 representó un problema, los profesores aplicaban el método directo. Uno de los factores que repercutió para que el método bilingüe no

tuviera éxito en las comunidades indígenas, es que los profesores, además de desconocer el idioma de la región tenían un adiestramiento inadecuado respecto a los conocimientos lingüísticos de la lengua vernácula que enseñaban. Otro factor es que en algunos casos se le dedicaba demasiado tiempo al idioma indígena, evitando el uso del español entre los indígenas.

Ambos factores orillaban a tomar decisiones para “impulsar progresivamente a los estudiantes hacia un conocimiento hablado del español, a través de la instrucción oral, desde el primer día de clases; y de ahí, hacia la aptitud de leer y escribir el idioma nacional sin perder el derecho de usar su lengua vernácula” Brice (1986, 921)

Las estrategias educativas diseñadas y aplicadas desde la Colonia, para los grupos indígenas afectaron el desarrollo del lenguaje, pues no han tomado en cuenta las condiciones lingüísticas, "la enseñanza del idioma español era el eje de la educación oficial formal" Brice (1986, p. 139) a través de un programa de alfabetización, lectura y escritura del español, sin incluir ningún tipo de enseñanza específica para los indios y sin embargo, en la actualidad en muchas de las comunidades indígenas sus habitantes siguen hablando la lengua vernácula. Es interesante analizar la vitalidad de las lenguas indígenas en el mundo contemporáneo, a pesar de todos los esfuerzos educativos por enseñar en la lengua y cultura nacional.

Es cierto, que los indígenas aprenden una segunda lengua, pero muchas de las veces no lo hacen por interés o por gusto, sino más bien por necesidad o por presión de la misma sociedad, para evitar ser objeto de burla por los que solo hablan el español. Aunado a esto, también son bombardeados por los diferentes medios de comunicación masiva: radio, televisión, internet, periódico entre otros, ya que ha sido también otra forma para introducir la lengua nacional, sustituyéndole su propia lengua, junto con ella su cultura y su indumentaria, pero cuando la raíz cultural está bien sustentada no es fácil exterminarla.

La política educativa de alfabetizar en lengua indígena es apoyada con la formación de promotores culturales bilingües de educación extraescolar (1964). Son jóvenes indígenas bilingües destinados a laborar en el medio rural; sin embargo, nos muestra que esta medida

está orientada a aplicar un indigenismo de estado que va en deterioro de las lenguas y culturas indígenas.

A lo largo de este recorrido histórico, se puede decir que la educación ha sido considerada como la fuerza necesaria para "borrar" las barreras culturales a través de la estandarización del español como el instrumento posible de unificación.

Y con base a lo anterior, se puede mencionar que la imposición del español a los hablantes de lenguas indígenas de México se ha dado a partir de la Colonia; y lo más preocupante es que en la actualidad aun sigue prevaleciendo esta misma práctica. Se carece de un procedimiento metodológico, materiales didácticos, recursos humanos formados para desarrollar una educación que conlleve al desarrollo integral de los niños indígenas y como consecuencia de su familia, comunidad, región, estado y país pluricultural como se estipula en el artículo segundo constitucional.

Como podemos apreciar, a través de la historia, según los momentos históricos y los ideales de los dirigentes que ejercen el poder, se valoró la enseñanza de la lengua nacional. Sin embargo, en la práctica no hemos logrado hasta el momento formar alumnos bilingües coordinados, ni interculturales.

En esta breve revisión del papel de las lenguas indígenas en cada una de las etapas históricas: Colonia, Independencia, Revolución y aún en el México Contemporáneo, nos muestra que, para la mayoría de las decisiones políticas, éstas han sido consideradas una barrera para el desarrollo del país. Para otros, se debía enseñar al indígena en su propia lengua como medio para el aprendizaje español, lengua para la unificación cultural y política de la nación. Pero en ambos casos la meta era la misma.

Ambas posturas, cada una en su momento, se implementaron estrategias que se creían ayudarían a alcanzar el objeto propuesto. Entre ellas se mencionan:

- a) El adiestramiento en el castellano a un indígena para que éste a su vez lo enseñe a otros.
- b) El uso de la lengua indígena para enseñar el español, a través de las grafías del alfabeto

romano para adquirir la lectura y la escritura; metas solo de utilidad práctica, eliminando el aprendizaje del idioma indígena una vez alcanzado el español.

Estas estrategias se desarrollaron antes y durante la institucionalización de la instrucción primaria, obteniendo los mismos resultados, es decir, los indígenas no han dejado en su totalidad de hablar su lengua materna por hacer uso del español, pero en muchos casos la escuela ha originado que los padres enseñen como primera lengua el español, para que no sufran lo que ellos pasaron al ingresar a la institución escolar.

Actualmente, la labor docente en educación inicial, preescolar y primaria del medio indígena está permeada por lo que ha sido la política del lenguaje, menciona y responde a las prácticas educativas recibidas a lo largo de los estudios.

Hoy este proceso formativo ha creado confusiones e indefinición para poder desarrollar una educación intercultural bilingüe. Parece no haber avanzado mucho a través de las décadas en la educación bilingüe: una serie de paradigmas se han sucedido: bilingüe, bicultural e intercultural bilingüe y nuestras prácticas escolares no han cambiado. ¿Dónde está el problema?

Este es uno de los motivos de esta tesis: analizar la práctica educativa de los docentes indígenas y hacer una propuesta que coadyuve a responder las necesidades reales del grupo étnico tutunakú del Estado de Veracruz.

## CAPÍTULO III

### LA LINGÜÍSTICA EN EL CONTEXTO INDIGENA Y SU IMPACTO EN EL AULA

En este apartado se reconoce que los pueblos indígenas han creado formas específicas de educar y favorecer el desarrollo de sus lenguas y culturas al margen de la escuela, al transmitir de generación en generación; valores, tradiciones, conocimientos, usos y costumbres, elementos culturales que enriquecen la identidad étnica en correspondencia al 2° artículo Constitucional, que estipula la composición pluricultural y pluriétnica del país. Recientemente, hacemos alusión directa a esta diversidad que legitima al respeto a la pluralidad. Por otra parte, la Ley General de Educación establece el derecho de los pueblos indígenas de tener una educación que responda a sus características lingüísticas y culturales DGEI (1994. P.21)

En México, se menciona la existencia de 68 lenguas, sin embargo, no es posible determinar el número exacto de lenguas que se habla en nuestro país. En el mapa de grupos étnicos que editó en el ciclo escolar 1999 - 2000, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) señala la ubicación de algunos grupos que hablan diferentes lenguas originarias; las cuales se han preservado en las comunidades indígenas, juntamente con sus formas de organización política, social, cultural y económica propias. “El hecho de que haya opiniones opuestas acerca de la variedad de lenguas en un estado y la acción política tendiente a reducir el número de lenguas, se debe también a concepciones diferentes respecto al lenguaje y no solamente respecto a la forma deseada de una comunidad estatal” Zimmerman (1993, p.43)

Veracruz se localiza en el sureste de la República Mexicana. Sus colindancias son: al norte con el estado de Tamaulipas y San Luis Potosí, al sur con Tabasco y Chiapas; al este con el golfo de México y al oeste con Oaxaca, Puebla e Hidalgo (Ver anexo 1).

Veracruz cuenta con 207 municipios y se asientan un total de 6374 localidades, 55 son Ciudades, 53 Villas (pequeñas poblaciones) y 104 pueblos, sin considerar

localidades menores como congregaciones, fincas, ejidos y ranchos. Nuestro estado es uno de los más densamente poblados de la República, Ocupa el tercer lugar en este aspecto. Aquí se localizan 11 de los 68 grupos étnicos nacionales reconocidos, tales como: Huasteco, náhuatl, Otomí, Tepehua, Tutunakú (totonaco), Popoluca, Chinanteco, Mazateco, Mixteco, Mixe y Zapoteco. El número de hablantes están distribuidos de la siguiente manera:

**Cuadro num. 1. Grupos indígenas: número de hablantes y localización en Veracruz.**

GRUPO INDIGENA	NUM. DE HABLANTES MAYORES DE 5 AÑOS	LOCALIZACION
huasteco	52,660	zona norte
Náhuatl	355,785	zona norte, centro y sur
Otomí	17,195	zona norte
Tepehua	6,489	zona norte
tutunakú	120,810	zona centro occidente
popoluca	40,706	zona sur
chinanteco	7,627	zona sur
mazateco	5,766	zona sur
Mixteco	5,747	zona sur
Mixe	1,379	zona sur
zapoteco	24,631	zona sur

INEGI 2005

El total de la población de 5 años y más hacia donde se dirige las acciones educativas es de 638,795 que se localizan en 661 localidades de 72 municipios. Para la atención educativa Indígena la estructura administrativa regional se compone por 20 Jefaturas de Zonas de Supervisión ubicadas en: Mexcatla, Chicontepec, Colatlan Ixhuatlan de Madero, Los Parages, Huayacocotla, Papantla, Entabladero, Zongolica, Tequila, Ciudad Z. Mendoza, Omealca, Acayucan, Tatahuicapan, Mecayapan, Xochiapa y Playa Vicente, misma que coordinan la acción educativa a través de 90 Supervisiones Escolares.

Cada Jefatura de Zonas de Supervisión atiende ciertos grupos étnicos; en el caso de las Jefatura de Papantla y Entabladero atienden el grupo étnico tutunakú y este grupo está distribuido en los municipios de: Papantla, Cazonas, Coatzintla, Espinal,

Zozocolco, Coxquihui, Chumatlan, Coyutla, Coahuatlan, Mecatlan, Filomeno Mata, Tecolutla y Gutiérrez Zamora.

De los 13 Municipios, Espinal es el Municipio donde hemos elegido una de sus comunidades para el estudio del caso. Espinal cuenta con comunidades hablantes de la lengua tutunakú, de las cuales para realizar esta investigación seleccionamos la Comunidad de Zacate Limón. Esta comunidad posee algunas características muy arraigadas; pues la Población aun habla la lengua tutunaku, y mantiene su indumentaria auténtica, entre otras características culturales.

### **3.1. Características sociolingüísticas de la comunidad de Zacate Limón, Espinal, Veracruz.**

Zacate Limón es una comunidad pequeña; las familias se encuentran congregadas en la periferia del área escolar, es decir, es un pueblo compacto, ya que en el núcleo de la población se encuentra también la capilla, así como el campo deportivo de futbol. Anualmente celebran su fiesta patronal con bailes de música popular, guapangos, eventos deportivos, entre otros, pero siempre en coordinación con la escuela.

Zacate Limón se localiza al oeste de su cabecera municipal, sus colindancias son: al norte con la comunidad de Agua Azul, al sur con Ermitaño, al este con Arenal y al oeste con Sabanas de Xalostoc. Es una comunidad de fácil acceso, ya que a un kilómetro se encuentra la carretera asfaltada que conduce a la ciudad de Papantla, con una distancia de 40 km. Aproximadamente; mantiene sus tradiciones y costumbres propias, manifiesta en su habla, su vestido, su organización religiosa, de trabajo y de mejoras para su comunidad. Se le considerada como una comunidad indígena con base a los aspectos: lingüísticos, tradiciones y costumbres que predominan en ellos, así se tiene que de los 900 habitantes que conforma la localidad 520 hablan solo la lengua tutunakú y 380 hablan ambas lenguas; tutunakú y español.

El clima que predomina en esta región es agradable para algunos, ya que es caluroso por los meses de marzo a agosto. Septiembre y octubre es de lluvias, en los meses de



noviembre a febrero se registra un frío leve, aunque en los últimos años se ha sentido algunos cambios climatológicos.

La actividad predominante de la localidad es la agricultura, caracterizada por la siembra de maíz, frijol, pimienta y calabaza, realizada por los hombres y apoyados casi por lo regular por las esposas e hijos que tienen entre 5 y 15 años, proceso que conlleva al aprender hacer en donde las instrucciones, los comentarios, los conocimientos se expresan oralmente en tutunakú.

Por el tipo de tierra y el clima que predomina, además de lo anterior, también se cultiva el plátano, aguacate, chayotes, papayas, entre otras. La producción frutícola es adquirida en la comunidad por comerciantes intermediarios, que en ocasiones venden los productos agrícolas en la central de abastos del Estado o de la Ciudad de México y en el mejor de los casos directamente al consumidor, obteniendo ganancias económicas mejores que los que adquiere el productor, ya que a éstos les pagan un precio por debajo del precio real, ocasionando que el productor opte en ocasiones por dejar la fruta en el huerto.

Lo anterior propicia que en algunos padres de familias, hijos e hijas jóvenes se empleen como albañiles, choferes, cargadores, veladores, sirvientas, y los hijos menores de algunos de estos empleados quedan a responsabilidad de los abuelos o bisabuelos. La generación que constituyen los abuelos solamente hablaba el tutunakú y es la lengua que usan para enseñar a hablar a los nietos o bisnietos, así mismo, es con la que se dirige a sus hijos. De hecho, en la comunidad hay más preferencia por el uso de la lengua tutunakú que el español.

### **3.2. USOS LINGÜÍSTICOS**

La vitalidad y/o desplazamiento de la lengua originaria no es igual en todas las regiones, por tanto, es importante efectuar estudios sociolingüísticos para poder diagnosticar el estado final por el que pasan las lenguas indígenas frente al español. En este caso la lengua tutunakú, motivo de este estudio, ha pasado por una larga política de lenguaje, como todas las otras lenguas indígenas ya mencionadas. Donde “las

planificaciones lingüísticas concretas, explícitas o implícitas no tuvieron como meta principal la manipulación de la situación lingüística, sino la identidad étnica-cultural lo que ha impedido el desarrollo sistemático de éstas tanto en su expresión oral como escrita” Zimmerman (1993, p.37).

Esta política del lenguaje se basó en que éstos dejaran de hablar sus lenguas, implementada con rigor en el ámbito educativo a los indígenas de México. La asimilación cultural basada en la homogenización lingüística y cultural tendió a lograr la unificación del imperio colonial, posteriormente de la nación. En la práctica, la única política visible es la castellanización y las estrategias para el bilingüismo sólo se han quedado en el discurso sobre la lengua indígena. Se han pasado por alto las identidades culturales que conforman la diversidad nacional. Se ha puesto en marcha una planificación lingüística en contra de la revitalización de las lenguas indígenas y de la recuperación de estas culturas; a esto Zimmermann plantea que existe una profunda relación entre la política lingüística y la política de la identidad.

La planificación lingüística es parte de algo que se puede llamar planificación de la identidad, que debiera tenerse en cuenta en las actividades de la recuperación cultural. De esta manera se pone al descubierto que no importa la lengua, pero tampoco importa la cultura de ese sujeto.

La actual política lingüística, de consideración de la pluralidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas, no concuerda con la práctica vivida. Muchos indígenas que aún hablan su lengua se autodefinen indios a pesar de los cientos de años de diferentes medidas gubernamentales en contra de sus culturas. La escuela transmite un concepto de NACIÓN y de ser MEXICANO; esto significa que los indígenas internalizan valores ajenos a éstos, sin respeto ni reconocimiento de sus culturas. También el factor económico es determinante manifiesto en el entendido de que aprender el español brinda mayores posibilidades en el mercado de trabajo. Además, es la lengua que se usa en los ámbitos: educativo, comercial, administrativo, entre otros; y en la lengua vernácula no se ofrece estas posibilidades, hecho que propicia el deterioro de la identidad porque toca

la autoestima, o sea la valoración de sí mismo, que con lo especificado es la desvaloración del hablante de la lengua indígena.

De hecho, la política lingüística se ha basado en cambiar la comunicación de la sociedad indígena en México. Zimmermann (1993, p. 41) argumenta: "en esta perspectiva el papel de las lenguas en el juego teórico es el instrumento que sirve para la comunicación, pero no la lengua en sí. Los que proponen este tipo de políticas se contentan con las teorías cotidianas, parciales y no científicas del lenguaje; esto, en lugar de llamarse política y planificación lingüísticas debería llamarse política de la comunicación o planificación de la comunicabilidad porque el objeto no es cambiar las lenguas sino la comunicación".

Al respecto, podríamos decir, que no solo se trata de cambiar la comunicación, sino mas bien se trata de una política de comunicación para la dominación, por que lo que se busca es la forma de comunicarse para hacer entender al dominado (indígena), pues al parecer aquí no interesa sus sentimientos, su ideología, ni cultura, lo que interesa es que entienda los mensajes y la cultura a través de la lengua mayoritaria, esto es la imposición de una lengua sobre otra para la comunicación.

Por lo que puede decirse que esta actitud sociolingüística está basada en interés político y en políticas del lenguaje que pugnan por desplazar las lenguas indígenas. En muchas regiones del país ya lo han conseguido, sobre todo en el centro. A pesar de lo anterior, la comunidad objeto de estudio nos muestra que las realidades particulares deben ser estudiadas. Los procesos de desplazamiento y vitalidad son diferentes dependiendo de las zonas y de sus historias. No se trata solo de analizar los intereses políticos y las tendencias integracionistas, sino también de ver las realidades en el uso del lenguaje y de autoestima. El uso del tutunakú se ha limitado a la expresión oral en las actividades familiares y comunales; en cambio, aprender y usar el español se ha vuelto una necesidad para desempeñarse en la sociedad regional, estatal y nacional.

Desde la conquista se ha impuesto el castellano como lengua oficial; a través de un régimen político y socioeconómico basado en una lengua y una cultura ajena a la de los

pueblos indígenas, negando totalmente la validez de su cultura y de sus sistemas socioeconómicos. A partir de entonces, la lengua indígena en el panorama nacional se ve subordinada al castellano y ha sufrido una gradual restricción funcional.

Aunado a ello está la influencia de la radio y la televisión en español y en inglés, así como la red de la tecnología, específicamente el internet, que ya en muchas de las comunidades ya se tiene acceso; éstos han ocasionado que en la expresión oral de los que hablan la lengua tutunakú se incluyan vocablos del castellano, además, del inglés. En el aspecto sociocultural, económico y político se les ha hecho sentir que no tienen ningún valor hablar la lengua indígena, pues debido a que todo mensaje o información por estos medios se da en español, es nulo, la utilización de la lengua tutunakú y si a esto le agregamos que en algunos espacios públicos, los hablantes de la lengua indígena son objetos de burla por hacer uso de su lengua o por no hablar bien el español, esto hace sentir que su lengua no tiene el mismo valor, por lo que solo debe usarse al interior de la familia y de manera oral ya que no se difunde de manera escrita.

Ahora no sólo estamos frente a una lengua oprimida (como en el caso de todas las lenguas indígenas en México) sino también frente a medios de expresión mutilados y divididos desde la colonia. Donde el español está destinado a cumplir funciones de tipo formal e intelectual, pues es la lengua usada en la comunicación masiva y para todo tipo de trámites de carácter legal, oficial, administrativo y de transmisión comercial.

### **3.3. La lengua tutunakú y su escritura**

Es necesario destacar la lengua tutunakú que se habla en Zacate Limón, se ha preservado a través de la transmisión oral, de generación en generación. A través del habla predominantemente se comunican y conocen los relatos míticos, las creencias, los ritos, entre otros, presentes en los haceres cotidianos familiares y comunales, hecho que conforma su identidad lingüística y cultural de la sociedad indígena. Estas formas son características de una sociedad de tradición oral.

La lengua tutunakú implica reglas y códigos de comportamiento lingüístico y metalingüísticos, esencialmente diferentes de los que rigen una lengua de tradición escrita.

Por otro lado, la oralidad muestra que hay conciencia de un principio de fragilidad en lo oral, entonces para la fidelidad de la transmisión del mensaje, las sociedades orales inventaron procedimientos para garantizar el compromiso del emisor del mensaje, la transparencia del intermediario y la certeza de la recepción fiel; tal como los juramentos a algún Dios y a un castigo eventual en caso de fraude.

El carácter oral no hace referencia a un estado pasajero o a una inferioridad de la lengua tutunakú sino a una forma de expresión diferente. Con ésta se transmiten los saberes propios de las sociedades indígenas. La introducción de la escritura alfabética en estos medios se reserva para usos prácticos asociados al poder político, económico y religioso. Ya no existen sociedades puramente, debemos hablar de pueblos en transición de una cultura oral a una escrita. La escuela ha jugado un papel esencial como institución en el cambio de lo oral a lo escrito.

A pesar de que muchas lenguas consideradas minoritarias tienen una modalidad hablada y otra escrita, precisamente por la introducción de los diferentes medios de comunicación masiva, por ello, los maestros deben tomar muy en cuenta la diferencia entre sociedades de tradición oral y sociedad de tradición escrita y respetar ambas porque son diferentes maneras de construir el mundo.

Cabe mencionar que el tutunakú había sido considerada lengua sin gramática ya que carecía de sistema de escritura (hasta en el 2006), estaba bajo la estigmatizada condición de dialecto solo hablado.

Es necesario decir que, en Europa, durante el Renacimiento, la universalización de la escritura en sociedades de tradición oral se basó en la alfabetización masiva a través de la estandarización y de normalización en las lenguas vernáculas. Para la escritura de

estas lenguas se retomaba la norma de un pueblo, hecho que conllevó a acrecentar la conciencia colectiva y la percepción de la identidad de muchos pueblos y el surgimiento de los nacionalismos europeos. En México no se ha alcanzado, pues apenas se está intentando, en algunos casos conformar el alfabeto de las diferentes lenguas indígenas para normar la escritura.

Pero el hecho de que se imponga la escritura como forma de dominación induce a los hablantes de lengua de tradición oral a la autodevalorización, pues se trata ante todo de diferencias culturales impuestas por los contactos culturales que tienden a resolverse con la imposición de un grupo sobre otro.

Lo anterior se explicita en las políticas lingüísticas implementadas en el ámbito educativo para los hablantes de lenguas vernáculas, como lo fue la campaña de alfabetización, desarrollada a través del sistema educativo nacional, cuya finalidad fue la castellanización. Hoy en día, en esta localidad de Zacate Limón, la lengua indígena sigue siendo importante para la vida cotidiana de sus hablantes. Esto nos lleva a reflexionar sobre el peso que aun mantienen las culturas y lenguas indígenas en el siglo XXI y el papel que la escuela podría jugar en la construcción de un país pluricultural.

Sin embargo, hasta la fecha los habitantes mayores de edad que medianamente saben leer y escribir de esta localidad y de muchas otras sufrieron los efectos de la enseñanza a través del método directo, por lo que no les es grato recordar los procedimientos a que fueron sometidos para que aprendieran a leer y a escribir en español. Argumentan que durante su estancia en la escuela recibían hasta castigos severos como el maltrato físico o la discriminación verbal si hablaban en tutunakú. Para evitar lo anterior optaban por permanecer callados en clases y memorizar lo que el maestro enseñaba; la mayoría terminaba desertando.

En la actualidad los desertores son considerados analfabetas, como consecuencia de la dificultad para apropiarse del español, por consiguiente, su expresión oral en esta lengua es incipiente. La lengua tutunakú tiene su propia organización y se rige por sus propias reglas, manifiestas en forma particular de habla.

No se debe olvidar que, en la época de la colonia, la primera intención de la escritura era informar a Europa de una cultura que se estaba destruyendo. Posteriormente, se utilizó para dar a conocer las nuevas leyes políticas y religiosas, de ahí que la escritura en estas circunstancias se considera como instrumento de dominación.

Desde sus inicios lejanos parece que la escritura es recibida de modo ambivalente. Su valor frente a la palabra es enunciado y cuestionado, a veces considerada superior a la palabra, a veces considerada inferior. La actitud de sobre valoración de lo escrito es más común, es impulsada por los poseedores de la tecnología y por todos los que se aprovechan de relación de dominio que legitima. Consideran que lo escrito es visible, tangible y da al mensaje escrito un valor de verdad a priori.

En página anterior mencionamos que la lengua tutunaku había sido considerada como lengua sin gramática hasta en el 2006, pues a partir de esta fecha y bajo el sistema de escritura europeo, se creó el alfabeto correspondiente para el tutunakú, conformado por 23 grafías: a, ch. e. i. j, k, kg, l, lh, m, n, o, p, r, s, t, tl, ts, u w, x, y, ' (glotal), para que los docentes indígenas hicieran uso de él en su práctica educativa.

Es menester mencionar que la lengua tutunakú y el español son estructuralmente muy diferentes. La lengua tutunakú es aglutinante. Existen palabras que se forman uniendo dos raíces para formar nuevas palabras o modificando su significado original; se une un sustantivo, estas se llaman sustantivos compuestos, por ejemplo:

Sustantivos Compuestos:

<b>TUTUNAKÚ</b>	<b>ESPAÑOL</b>
<p>S                    s</p> <p>Sipi + chichi' = sipíjchichi</p> <p><i>Cerro + perro</i></p>	<p>coyote</p>
<p>s                    s</p> <p>Pákglhcha + pin = pakglhchapin</p>	<p>Salsa</p>
<p>s                    s</p> <p>Akgchixit + jaka = akgchixítjaka</p> <p><i>cabello + zapote</i></p>	<p>zapote cabello</p>
<p>s                    s</p> <p>talhtsítálhtsi + stapu = <u>talhtsístapu</u></p> <p><i>pipian + frijol</i></p>	<p>frijol empipianado</p>
<p>s                    S                    s</p> <p>júki + luwa = jukíluwa</p> <p><i>Venado + víbora</i></p>	<p>Víbora de mazacuate</p>

Otra forma de presentar los sustantivos compuestos es uniendo un adjetivo y un



sustantivo, ejemplos:

A=adjetivo +S=sustantivo	Palabra compuesta	Traducción al español
stakga + pin verde + chile a s	Stakgápin	chile verde
Skija + <u>kgela</u> + atole a s	Skijákuela	Atole de masa
Lhkaka + kgela Picante + atole a s	Lhkakákuela	Atole con chile
Lanka + jaka Grande + zapote a s	Lankájaka	Zapote mamey
xkuta + laxix agria + naranja a s	Xkotalaxix	Naranja agria
Armadillo + palo s s	Kuyujkiwi	Palo de quiebrahacha
Tulanka + chaw Gruesa + tortilla a s	Tulankáchaw	Tortilla gruesa o gordita

Ante esta situación se puede decir que estas dos lenguas se basan en diferentes procesos de entendimiento y percepción, resultado del medio ambiente natural en donde se usan. Además, determinan los procesos cognitivos y de pensamiento.

Al respecto Sampier (2006, p.578), supone que “la percepción, el pensamiento y la experiencia son determinados y dirigidos por la lengua”. En consecuencia, la gramática influye en la formación de ideas. En el caso del niño preescolar hablante de su lengua materna tutunakú en el momento de expresarse en forma oral en lengua castellana, presenta dificultad para manifestar sus ideas, por ejemplo: el pelota, la lápiz, o escucha en español pero contesta en tutunakú.

Aunque existen algunos escritos en lengua tutunakú tales como: libros para primero y segundo ciclo de educación primaria, libros de lectura y algunas otras obras editados por la

Dirección General de Educación Indígena, los profesores no hacen uso de ellos por no ser los propios para el nivel de educación preescolar.

Para reforzar la permanencia cultural y propiciar la escritura en los hablantes de esta lengua, es decir, para la transmisión de la cultura, los docentes se limitan solo al uso de la oralidad, pues no recurren a los escasos materiales elaborados que pudieran servir de apoyo, o que ellos mismos implementaran lo propio para facilitar el aprendizaje de sus alumnos.

Se han implementado algunas actividades como: concursos y encuentros entre docentes, alumnos y comunidad en general para propiciar la producción de escritos en lenguas indígenas pero no ha habido ningún impacto, pues muchos docentes muestran desinterés en esta actividad, aunque hay algunos que se entusiasman, pero carecen del apoyo de las autoridades educativas locales.

Como se ha venido mencionando, la lengua, además de ser un medio de comunicación y expresión, es el núcleo del sistema ideológico y sirve como valor de identificación de un grupo, es decir, "tiene la posibilidad de crear conceptos y convertirse en portadora de una forma única, y por ello absolutamente original de aprender y organizar el mundo" Petrich (1994,p.159).

### **3.4. La lengua tutunakú en la cotidianidad**

Para caracterizar sociolingüísticamente a esta localidad, objeto de estudio, se retoma el conocimiento que se tiene y los aportes teóricos de Gumperz (1992, p. 120) quien define "la comunidad lingüística como un grupo social tanto monolingüe como bilingüe, que se mantiene unido gracias a patrones de interacción social frecuentes y delimitado por incompreensión lingüística hacia las regiones colindantes".

Al respecto podemos señalar, que es impresionante ver como las personas de esta comunidad acuden a la plaza los días domingos para intercambiar sus productos o venderlas, que

para ello utilizan la lengua tutunakú para comunicarse, en donde más que un intercambio comercial pareciera ser que estuvieran en un evento social o familiar, pues la forma en que se establece la confianza a través de la comunicación, en donde no faltan los chascarrillos. A pesar de que las concentraciones son de personas provenientes de diferentes comunidades, pero el hecho de comunicarse en la misma lengua, aunque fueran personas bilingües, es decir, hablantes del español y tutunakú, se establece más la confianza hablando la lengua tutunakú.

Las comunidades lingüísticas pueden corresponder tanto a pequeños grupos de interacción personal, como cubrir regiones más extensas, conforme a nivel de abstracción que queremos alcanzar, en este caso todos los habitantes hablan la lengua tutunakú, siendo éste, un rasgo cultural que la distingue del monolingüismo en español predominante en el municipio de Espinal.

La lengua indígena tutunakú es relevante en este grupo étnico; como producto social tiene la capacidad de expresión y comunicación para estos habitantes; hacen uso de las normas socialmente aceptadas y posibilitan la interacción verbal para expresar su cultura, su identidad social, su manera de percibir la naturaleza, el universo y la sociedad. Así mismo, constituye la lengua materna de niños y adultos; además, hay hablantes del español, hecho que la constituye en una comunidad bilingüe funcional. “El concepto de lengua indígena desde el punto de vista sociológico fue valorado y experimentado de manera negativa, pero el actual movimiento indigenista emplea este término con conciencia y orgullo como sinónimo de lenguas autónomas” Gleinch (1999: p.17).

### **3.5. Situaciones comunicativas\* en la comunidad de Zacate Limón.**

Esta comunidad se caracteriza por poseer la lengua tutunakú como medio de comunicación, que si bien es cierto que hay personas que ya hablan el español, éstas sólo lo utilizan al interior de su seno familiar, pero en los diferentes espacios culturales o sociales de la comunidad la lengua predominante es la del tutunakú. Inclusive la lengua tutunakú se utiliza hasta para la comercialización de los productos en fuera de la comunidad, en las plazas cuando realizan sus compras o venden sus productos. Se



	Encuentros en la comunidad	<p>-para la concertación de padrinos en casamiento.</p> <p>-diálogos que se establecen cuando se coloca la ofrenda en el altar en el día de muertos.</p>	
	Convivencia familia.	<p>-Organización y distribución de tareas para la realización de fiestas familiares.</p> <p>-Organización y distribución de cargos: mayordomías, diputaciones, entre otros.</p>	
	Organización del poder: autoridades locales.	<p>-saludos</p> <p>-cuando van a las reuniones.</p> <p>-cuando se acompañan para llevar comida a la milpa.</p> <p>-cuando acarrear agua.</p> <p>-relación madre-hijo desde el nacimiento en la enseñanza y aprendizaje del habla a través de las situaciones comunicativas cotidianas.</p> <p>-relaciones afectivas o del disgusto entre padre-madre e hijos y parentesco consanguíneo de todas las generaciones.</p> <p>-distribución y realización de quehaceres o actividades familiares.</p>	
	Comercio	<p>-reuniones de la autoridad con los ciudadanos de la comunidad.</p>	
	Actividades escolares	<p>-atención de asuntos que alteren el orden social.</p> <p>-organización y realización</p>	

	<p>Organización religiosa</p> <p>salud</p>	<p>de faenas.</p> <p>-compra en la tienda rural. -vendedor ambulante de la comunidad.</p> <p>-interacción alumno-alumno. -inculcación de valores de las madres a los hijos.</p> <p>Relación curandero/enfermos, partera/embarazada.</p>	
<p>PREDOMINANCIA DEL TUTUNAKÚ CON EL ESPAÑOL</p>	<p>Comercio</p> <p>Tianguis escolares</p>	<p>Interacción en la venta de productos y frutas de la localidad.</p> <p>Compra – venta en las tiendas. Relación madre-hijo cuando ingresa al preescolar.</p> <p>Los padres o madres de familia que tienen entre 35 y 40 años, las y los profesores les habla más en tutunakú que en español, cuando están hablando en español mezclan palabras con el tutunakú.</p> <p>-reuniones con las autoridades o vecinos de la localidad. -realización de faenas. -comunicación con padres emigrantes la comunicación entre padres de familia y jóvenes.</p>	<p>Tutunakú</p>



	Servicios públicos: Luz Transporte	Interacción chofer-pasajero. Relación médica, enfermera y paciente.	
	Salud	Interacción maestro-alumno durante el proceso didáctico en la primaria.	
	Educación	Realización de misas para: matrimonios, bautizos, fiesta patronal, comuniones,	
	Fiestas religiosas.	confirmaciones, misas de sepelios, entre otros.	

Lo anterior nos permiten mostrar que según sean los tipos de interacciones sociales, depende la tendencia para:

1. Usar exclusivamente el tutunakú.
2. Usar predominantemente el tutunakú con el español.
3. Usar predominante el español alternándolo con el tutunakú
4. Usar exclusivamente el español.

Es decir, a partir del análisis de las distintas situaciones comunicativas comprendidas en los distintos dominios como: casa, escuela, trabajo, religión, política, definiremos a la comunidad de Zacate Limón como diglósica sustantiva donde la asimetría lingüística se va favoreciendo por una fuerte vitalidad de la lengua tutunakú que se expresa en la persistencia de un sistema tradicional de comunicación, es decir interacción verbal cotidiana y la organización interna de la comunidad. A esto Hamel lo define como concepto de diglosia sustitutiva, que se caracteriza como una relación conflictiva, no estable y asimétrica, entre una lengua dominante y una dominada Hamel (2001, p. 32)

Donde el punto de vista sociolingüístico en una comunidad puede predominar la lengua indígena sobre el español o viceversa (Podestá 1994; 66), razón por la cual es tan



importante diagnosticar en las distintas regiones educativas para conocer la funcionalidad de las lenguas.

Conocer los espacios y las situaciones comunicativas que se establecen en lengua tutunaku o en ambas lenguas, debería ser fundamental para todo docente que se desempeña en el ámbito de las comunidades indígenas, donde aun permean el uso de la lengua tutunakú, ya que de ahí partiría para la elaboración de su planeación, en donde consideraría las necesidades lingüísticas de los alumnos para desarrollar una práctica educativa de acuerdo con las necesidades reales de los niños.

En los espacios escolares muchas de las veces los niños se comunican medianamente en español dentro del aula o frente de su profesor, pero en la hora del receso o fuera del aula, la comunicación entre alumnos se establece más en lengua tutunakú, lo cual muchas de las veces el profesor no considera esta situación para desarrollar su tema o contenidos programáticos. Peor aun, cuando desconoce totalmente la interacción lingüística que se establece en los diferentes espacios de la comunidad o al interior de cada seno familiar.

### **3.6. El Bilingüismo en Zacate Limón.**

La adquisición de la lengua tutunakú comienza inmediatamente después del nacimiento, simultáneamente con el dominio de una serie de reglas sociales para la interacción. Ésta es la lengua materna (L1) de los hablantes, denominada así porque es la primera lengua que aprendieron a partir de la interacción con la madre, con el padre, con la abuela, la tía o hermana mayor. El español es la segunda lengua (L2), por lo regular ésta la aprenden al ingresar a la escuela o en su defecto del padre o de hermanos mayores migrantes, mismo que la aprendieron en la interacción patrón-empleado o entre empleados, al incorporarse en algunas labores como: albañilería, cargadores, o veladores entre otros.

Existen distintas formas de bilingüismo, (Utta Von 1989; 59), según el contexto y edad de adquisición, grado de competencia, proceso de elaboración mental, valoración, clase social, función y uso comunicativo manifestado por el hablante. Los bilingües dominan la L1 y hablan o entienden la L2, son capaces de usar una u otra, poseen dos códigos distintos.

Utta Von plantea que no existe una definición comúnmente válida y reconocida de bilingüismo, existe una serie de definiciones que dan los investigadores y que se usan según sus respectivos objetivos de investigación. El bilingüismo es analizado por diversas disciplinas, según el campo de interés. En este trabajo es a partir de lo educativo, es decir, de la organización escolar los medios de enseñanza.

Para la definición del bilingüismo en este trabajo nos apoyamos de algunos criterios de Skutnabb – Kangas citados por Utta Von (1991; p.45) Según la edad y secuencia de la adquisición de la lengua tutunakú se habla de un bilingüismo natural, que es adquirida en la participación de situaciones comunicativas de la vida cotidiana. El español es aprendido a través de las personas adultas, de los comerciales o canciones que repiten al escuchar a través de la radio, de la televisión entre otros, ó del aparato de sonido que existe en la comunidad, pero sobre todo en el ámbito escolar.

La adquisición del español como segunda lengua se diferencia según la edad de la adquisición. Por lo regular es a partir del ingreso a la educación preescolar, cuando el niño tiene entre 3 y 6 años. En términos de Rebién (1997) hablaríamos de un bilingüismo sucesivo, es decir que después de que el niño ya adquirió algunos procesos de la primera lengua tales como: fonemización y simbolización hasta la formación de diferentes tipos de frases y el dominio de una serie de reglas para la interacción verbal. Los adultos se vieron obligados a aprender una segunda lengua, el español, la lengua de la mayoría social, de tal modo que no puede surgir en ellos un verdadero deseo de identificación con la cultura de su L2.

Aprender el español como segunda lengua es aprender cómo se producen y organizan los sonidos, las palabras, las frases y como se transmiten; proceso que pasa desapercibido en la enseñanza de la lengua oral en español, entonces los tutunakús hablantes, al hablar emplean la organización gramatical de su lengua materna para hablar el español, así mismo mezclan palabras de ambas lenguas.

Según el grado de competencia, se puede hablar de un bilingüismo incipiente,

se limita a menudo a la comprensión auditiva, se detecta cuando los niños parecieran ser monolingües en español, pero cuando escuchan una conversación en tutunakú ellos después comentan lo escuchado en esta lengua (español). Entienden, pero no hablan la lengua indígena.

En 1974 esta comunidad por vez primera se le atendió a los niños de 4 a 6 años, con un programa denominado "castellanización" implementado por la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena.

Durante 12 años este nivel educativo de preescolar no contó con aulas propias sino que es hasta en 1986 cuando se adquiere un terreno propio y se construye un aula con materiales de la comunidad.

La matrícula escolar aumentó, por lo tanto, las necesidades de recursos humanos y materiales aumentó, así que en 1988 se construyó un aula con el apoyo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). La comunidad construyó dos aulas más con sus propios recursos.

En lo que se refiere a los recursos humanos, ésta institución educativa cuenta con una matrícula escolar de 64 alumnos, la cual está conformada por 3 grupos escolares, cada uno integrado de la siguiente manera: 20 alumnos que cuentan con tres años de edad corresponden al grupo de primer grado; 20 alumnos que cuentan con 4 años de edad corresponden al de segundo grado; y 24 alumnos de 5 años corresponden al grupo de tercero. La mayoría de ellos son bilingües productivos incipientes en español (Utta Von 1989; 46), ya que al expresarse oralmente en la L2 usan la organización gramatical del tutunakú, la memorización de cantos infantiles es la estrategia empleada para que los niños aprendan el español, una minoría son monolingües en tutunakú o en español.

Mediante una entrevista guiada (14/11/ 2014) se realizó a los docentes sobre las características que estos tienen de sus alumnos sobre aspectos como:

- ¿Cuáles la lengua materna de tus alumnos?
- Consideras que tus alumnos son bilingües. ¿Por qué?
- Si consideras bilingües a tus alumnos ¿qué aspectos o elementos tomas en cuenta para

caracterizarlos en esta forma?

Las respuestas muestran las siguientes tendencias:

Los alumnos monolingües en tutunakú son hijos de matrimonios que siempre han permanecido en la localidad, es decir, son hijos de nativos y hablantes de la lengua. En el salón de clases, dicen los docentes, estos niños aún no hablan el español, pues cuando se dirigen al maestro o a sus compañeros lo hacen en tutunakú. Los monolingües en español son escasos y son hijos de matrimonios que la madre no es originaria de la localidad o son parejas jóvenes, o bien el padre trabaja fuera de la comunidad o de la región, son estos tipos de padres quienes muchas de las veces quieren que sus hijos sólo hablen el español y en algunas veces les prohíben que aprendan la lengua tutunakú; sin embargo, por el contexto donde se desenvuelven los niños cotidianamente, las interacciones adultas y niños se dan en tutunakú, por ello, varios la entienden aunque no la hablan.

Los niños bilingües aprendieron la lengua tutunakú de su madre, abuelos o bisabuelos y el español de sus padres y en la escuela, pero usan más el tutunakú. En palabras de los docentes; los alumnos bilingües son aquellos que con dificultad ya empiezan a emplear las dos lenguas para comunicarse, aunque en ocasiones se les habla en español y responden en tutunakú. Entonces con base a estas características lingüísticas, la población escolar de este centro educativo se caracteriza en su mayoría por tener como lengua materna el tutunakú.

En un segundo momento interrogamos a los docentes sobre el conocimiento lingüístico que estos tienen de la comunidad.

- ¿Qué lengua Indígena se habla en la comunidad donde laboras? ¿Con quienes, en que lugares y con que frecuencia hablan la lengua indígena en tu comunidad?
- ¿Hablan el español en la comunidad donde laboras?, ¿con qué frecuencia lo hacen y específicamente en que momento y espacios la utilizan?

Ellos respondieron así:

Los ancianos son monolingües tutunakú, pues se expresan en esta lengua en diferentes actividades, cuando dan consejos a los jóvenes, cuando realizan las actividades del campo, en las ceremonias religiosas como las mayordomías, los eventos sociales: bautizos, casamientos, cumpleaños etc. La convivencia familiar, los encuentros en la comunidad, el comercio local y en la organización del poder civil. La generación joven, dentro de la que se encuentran los padres y madres de estos alumnos, son bilingües tutunakú-español.

El español se usa para el pago de los servicios públicos como: Luz, transporte, salud, entre otros, para la celebración de la misa en la iglesia, (aunque en la actualidad hay algunos sacerdotes que offician la misa en tutunakú) los trámites en diferentes dependencias gubernamentales o particulares, encuentros con foráneos, entre otros. Esta segunda lengua la aprendieron por necesidad de trabajo, pero a la escuela indígena se le ha delegado el papel de desarrollar ambas lenguas de manera coordinada y no imponer una lengua sobre otra; enfoque pedagógico que aún no ha sido internalizado por los docentes, en las actividades de trabajo de aula no están explícitas.

El asunto lingüístico y el aprendizaje del español tienen un papel central, es de primera importancia, como hacen ver los padres de familia en algunas ocasiones. No solo por la escuela sino para su desarrollo laboral. Por otra parte, la discriminación lingüística a la que son sometidos los niños al no utilizar la lengua oficial es otro de los asuntos de preocupación, por ello la necesidad de analizar el quehacer del docente indígena que por cierto es marcada la diferencia con el del docente no indígena. El Centro de Educación Preescolar bilingüe, en ese sentido, juega un rol importante, por ello debe analizarse lingüísticamente ya que es la entrada a la escuela primaria, ¿Cómo se da? es la pregunta que guía este trabajo.

Esta situación social cobra importancia en el centro de educación preescolar para la comunidad. Para la mayoría de las madres y algunos padres de familia manifiestan: "en la escuela a los niños no se les pega, ni se les regaña porque los maestros saben hablar tutunakú y por eso les entienden bien lo que les dicen; pero en otras escuelas los profesores sólo hablan español y ahí no les entienden". Es aquí donde nos planteamos algunos

interrogantes: ¿cómo y para qué usan el tutunakú los docentes en el aula? ¿Los maestros tienen conciencia de la relación existente entre la enseñanza de una primera y segunda lengua?, ¿Están conscientes el desarrollo de las dos lenguas para formar un niño bilingüe coordinado? Es decir, que puedan usar el tutunakú y el español con fluidez y coherencia para satisfacer sus necesidades de comunicación e interacción en ambos contextos.

En realidad ¿se estará respondiendo a las necesidades que priorizan los padres de familia?, ¿los docentes tendrán preciso el objetivo del uso de las dos lenguas en el proceso didáctico?, ¿se están consolidando los programas educativos de la Dirección General de Educación Indígena? ¿Cómo se está aplicando la reforma educativa en este contexto escolar?

### **3.7. La práctica docente y el uso de la lengua tutunakú**

En atención a los datos obtenidos de los docentes sobre lo que se le dificulta al niño hablante del tutunakú a la hora de aprender el español manifiestan: "no pronuncian bien las palabras, se le presentan problemas de carácter fonético. Le dan el tono de la lengua materna, confunden el uso de los artículos: él, la, los, las, porque en el tutunaku no hay artículos, en su lugar se usan los numerales. aktsu kgawasa = niño pequeño, laktsukgawasan = niños pequeños, paxni = puerco, paxnin = los puercos, makgalhtawakgena = profesor y makgalhtawakgenanin = profesores. No usan las palabras de acuerdo con la gramática del español, su enseñanza se le deja a la escuela. En ésta el niño sólo permanece tres horas ¿será tiempo suficiente para enseñar una segunda lengua con métodos no adecuados? Y si esto se hace repitiendo contenidos escolares ¿lograrán los niveles de dominio requerido para entrar a otros niveles educativos?

En la institución educativa laboran tres docentes frente a grupo y una directora comisionada sin grupo. Todos originario de la región y son hablantes de la lengua tuutunaku de la variante de la cierra, ya que existen dos variantes; cierra y costa, es

decir, los docentes se identifican lingüísticamente con los habitantes de la comunidad.

La Dirección General de Educación Indígena DGEI, ha establecido algunos requisitos, de los cuales indispensables para laborar en este sistema educativo son los siguientes: aprobar el examen oral y escrito de lengua indígena según la región a la que pertenezca el aspirante, constancia de procedencia de la comunidad. Esto en cierto modo, pareciera ser que para la institución es una garantía de que el personal tiene los elementos necesarios para desarrollar una práctica adecuada. Sin embargo, esto no es suficiente para poner la base de una pirámide educativa.

En este caso, tanto docentes como la directora que laboran en este centro, han alcanzado un bilingüismo funcional tutunakú-español por adquisición instrumental y parcial del castellano, en su competencia lingüística no han logrado desarrollar plenamente las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir en ambas lenguas por igual, ya que fueron castellanizados en forma asistemática, donde la alfabetización no fue la exigencia lingüística principal. El español es su segunda lengua (Ver interrogante número 2 del cuestionario 6. en el anexo2.) la aprendieron cuando cursaron la educación primaria y en otros espacios como en las tiendas comerciales, en el centro de salud, en los transportes públicos y posteriormente en los niveles educativos a los que continuaron formándose académicamente.

A partir de una entrevista con ellos, sobre las interrogantes: ¿en cuál de las dos lenguas que hablas te sientes más a gusto para comunicarte?, ¿cuál es tu preferencia? Los juicios de los maestros refieren a las siguientes tendencias:

"Ambas me hacen sentir bien, porque las dos satisfacen mis necesidades con la sociedad pero más uso el español" (R.H.H. encuesta enero 2014).

"Las dos me gustan hablar y para mí en lo personal las dos lenguas son importantes" (C.O.V. encuesta enero 2014).

"El español. (Y.L.O.V. encuesta enero 2014).

¿Cuál es más importante de las dos lenguas y por que, según tu opinión?

"Las dos porque permiten dialogar con ambas lenguas en cualquier lugar y con las personas que hablan español o tutunakú". (C.O.V. encuesta enero 2015)

"Las dos son importantes, dependiendo de donde se haga uso de cada una y con que persona, pero es importante seguir hablando la lengua tutunakú dentro del campo educativo" (R.H.H. encuesta enero 2015).

El uso de ambas lenguas en su vida cotidiana les hace sentir bien porque satisfacen sus necesidades dependiendo de la sociedad con que interactúan. Las dos son consideradas importantes, porque les permite dialogar con ambas en cualquier lugar y con cualquier interlocutor. Ellos se sienten capacitados dependiendo de donde se haga uso, que puede ser con la gente de la comunidad o dentro del campo educativo indígena. Es importante el tutunakú pero consideran que usan más el español a pesar de ser su segunda lengua, porque tienen más espacios de interacción.

Este personal docente le asigna al castellano la función de lengua de instrucción dentro de su trabajo docente. Manifiestan que es la que más usan, de ahí que esta lengua le sea preponderante en todas las acciones de la vida cotidiana fuera de su comunidad de origen y de su residencia. La lengua indígena de los docentes solo es el instrumento de las interacciones familiares o de los encuentros espontáneos dentro o fuera de la comunidad con gente conocida; hablan el español con sus compañeros del centro de trabajo, de la zona escolar o de la región, de la preparatoria o de la universidad; la usan también en el banco, en el mercado, entre otros otros lugares de convivencia. El tutunakú lo hablan con sus padres, familiares, vecinos, paisanos, en el interior de la comunidad o cuando los encuentran en la ciudad. Al respecto hay que considerar, que mientras una lengua mantenga su prioridad sobre la expresividad y la cotidianeidad a pesar de la diglosia desfavorable no entra estrictamente en el proceso de abandono y mucho menos de extinción.

En el trabajo escolar, la educadora bilingüe tal pareciera que se olvida de los fundamentos sociolingüísticos de su práctica docente. No aplica los contenidos étnicos (se refiere a una guía



para considerar los elementos culturales de la comunidad) y realiza su práctica educativa en español, recurriendo a la memorización de palabras, frases o cantos; como si el aprendizaje o el desarrollo de una lengua se restringiera a la memorización. ¿Qué logramos sometiendo a nuestros estudiantes a estos mecanismos de aprendizaje?

En lo que se refiere al perfil académico, dos de los docentes son pasantes de licenciatura en educación preescolar para el medio indígena; uno está en proceso de formación de esta misma licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional y la otra es profesora de educación primaria, egresada de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. La experiencia docente de esta última es de 22 años; la ha realizado en el nivel educativo de preescolar indígena. Su función en este centro de trabajo es la de Directiva, se concreta al aspecto administrativo y deja al margen el aspecto pedagógico.

Como habrá de notarse, en la actualidad el personal docente que labora en esta institución educativa tiene una formación para ejercer la docencia. Dos de ellos preparados específicamente en el ámbito indígena. Han recibido los cursos de capacitación y actualización docente que proporciona la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Indígena: el uso y manejo de los programas escolares operativizados en este nivel educativo.

La antigüedad del personal docente oscila entre los 18 y 23 años. Aunque dos son pasantes de la licenciatura y una apenas la esta cursando, la maestra ha laborado la mayor parte de su antigüedad, solo con bachillerato, formación no suficiente para ejercer la función docente, aunado a ello carece de conocimiento de estrategia metodológica para la enseñanza de la educación en el medio indígena, pues esto, muchas de las veces la lleva a desarrollar un proceso didáctico de carácter instruccional, donde sólo ella sabe y manda, el alumno no sabe y tiene que realizar las indicaciones, procedimiento que dista del enfoque constructivista del aprendizaje, fundamento de los programas escolares vigentes; el cual plantea que el sujeto aprende en interacción con el objeto de conocimiento a partir del interés o la necesidad del niño y no solo ejecutando instrucciones.

Si a lo anterior agregamos que la educación preescolar indígena ha implementado 5 programas escolares distintos en el "periodo de 1978 a 1994 (Programa de castellanización 1978, Plan y programa de educación preescolar indígena 1981, Plan de estudios y programa de educación preescolar para niños de 4 a 6 años 1987, programa de educación preescolar 1992 y el programa de educación preescolar para zonas indígenas 1994. ) puede decirse que la aplicabilidad de cada uno aproximadamente fue de 3 ciclos escolares, tiempo el cual manifiestan los educadores bilingües "apenas le estamos entendiendo y ya lo cambiaron". Estos programas establecieron un modo peculiar de hacer docencia en contexto indígena, en cuanto a contenidos escolares, objetivos, actividades y método didáctico.

El programa 1994 se fundamenta en el método de proyectos, que consiste en llevar al niño de manera grupal a planear juegos y actividades, a desarrollar ideas, deseos y hacer realidad al ejecutarlos (antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar 1993;50) propuesta didáctica que se desarrolla ante una situación problemática concreta, a través de un conjunto de actividades relacionadas entre si, que aún no es internalizada por la educadora hoy en día.

Aunque en el actual plan y programa surgido de la Reforma Integral de la Educación Básica RIEB, se explicita más fundamentándose en el aprendizaje por competencias (plan de estudios 2011 Educación Básica)

Pues a partir de los resultados de una encuesta con los docentes sobre el uso de las lenguas tutubakú y español en el salón de clase, se tienen los siguientes juicios.

**Describe con detalle en qué momento usas la lengua indígena en tu práctica docente.** "En el momento de socializar el conocimiento y con el fin de propiciar un clima de confianza, en donde se dé una comunicación de sujeto a sujeto, a demás de que el niño, con esto lo invito a exteriorizar sus ideas" (R.H.H. encuesta junio 2015).

"En la comunicación con los alumnos, porque se les facilita más para interactuar" (Y.L.O.V. encuesta junio 2015)

"En el canto, el diálogo y en los juegos" (C.O.V. encuesta junio 2015)

**¿Los programas escolares te indican cuándo usar una lengua y cuando otra? Si la respuesta es negativa ¿podrías exteriorizar sugerencias de cómo hacerlo y que además te hayan dado buenos resultados?**

"No, pero deberían tomar en cuenta dentro de la currícula, contenidos específicos entorno a la gramática de la lengua indígena, como parte de un conocimiento general" (R.H.H. encuesta junio 2015)

"De acuerdo con la actividad si es de aprendizaje el español y si es de comunicación el tutunakú" (Y.L.O.V. encuesta junio 2015).

"No, los programas no indican cuando, pero el docente debe de tomar en cuenta de acuerdo el contexto y la lengua materna del niño y es ahí donde entra la función de los programas ocultos" (C.O.V. encuesta junio 2015)

**¿En qué momento usan una y otra lengua?, ¿Cómo determinas ese cambio y cómo lo haces?**

"Después de establecer un clima de confianza, propiciando un diálogo abierto, utilizando la lengua indígena para establecer acuerdos, para posteriormente hacer uso del español, en cantos, rimas, etc."(R.H.H. encuesta junio 2015)

"En la lengua materna les hablo para la comunicación e intercambiamos cuando veo que están interesados por los juegos, rondas, cuentos, etc." (Y.L.O.V. encuesta junio 2015).

"en el canto, en las entrevistas, en las reuniones y en las investigaciones" (C.O.V. encuesta junio 2015)

Los docentes argumentan que el tutunakú es la comunicación escolar para facilitar la interacción con y entre los alumnos, además de que a los pequeños invitan a externar sus ideas, también en el momento de socializar el conocimiento y con el fin de propiciar un clima de confianza, a través del canto, diálogo y juego; estrategias ideadas por ellos (La letra de los cantos y los juegos, originalmente son en español, los y las docentes las traducen en tutunakú para

que sean enseñados a los alumnos y alumnas preescolares ).

Entonces, el cambio para usar una y otra lengua es decisión del docente y toma como base los momentos de trabajo en el aula. Con programas abiertos, como los constructivistas, es necesario tener un docente altamente especializado en distintas áreas del conocimiento, entre ellas: lingüística aplicada para conocer las estrategias de enseñanza de primera y segunda lengua. Por otra parte, su formación en antropología educativa es fundamental ya que él debe poder implementar los temas culturales, eje de la cultura tutunakú en su salón de clases y por supuesto la lista es más extensa al respecto.

Todas las decisiones de los maestros parecen ser sólo para dar instrucciones, "con lengua materna se establece la confianza a través del diálogo abierto para los acuerdos e intercambios de ideas. Posteriormente el español, en cantos, rimas, entrevistas, reuniones, entre otros." Ni el programa escolar ni su formación en docencia le apoya para fundamentar una estrategia didáctica bilingüe e intercultural en los salones de clases.

Con base la pregunta **en la lengua indígena se pueden transmitir los contenidos escolares, ¿cuáles si y cuáles no?** Los docentes bilingües argumentan:

"En todos los contenidos, dependiendo los bloques de juegos y actividades, por ejemplo, de las plantas, animales, movimiento de lateralidad" (Y.L.O.V. encuesta junio 2015)

"Dependiendo del docente, sobre la facilidad que tenga para dominar el tutunakú, en mi caso no todos los contenidos se me facilitan en tutunakú" (C.O.V. encuesta junio 2015).

Con ello se refieren a la facilidad en el dominio del tutunakú y de los términos y/o conceptos; si son del contexto pueden darse en la lengua materna del alumno. En general, manifiestan "no todos los contenidos escolares se pueden traducir en tutunakú, algunas palabras no son comunes"

Además, tienen la limitante de riqueza de vocabulario "el docente maneja un lenguaje coloquial de la lengua indígena". Desconoce muchos términos o conceptos técnicos de ésta. La usa en la comunicación y se ayuda de ella para ir traduciendo poco a poco al español con palabras sueltas, para establecer confianza, para dar algunas indicaciones, para pronunciar palabra o frases completas, juegos o cantos. No hay una planeación educativa ni de los contenidos, ni de las lenguas a utilizar para cada una de ellas.

En la interrogante **¿es lo mismo trabajar un contenido programático en tutunakú que en español?**

"Todo se puede transmitir en la lengua indígena, la limitante es cuando el docente no la habla, ¿pero por medio del lenguaje coloquial si se puede dar un lenguaje entendible entre todos? (R.H.H. encuesta junio 2015)

"No es igual, porque en la lengua tutunakú no se puede meter tecnicismos" (Y.L.O.V. encuesta junio 2015)

"No, porque algunas palabras no existen en tutunakú o el docente no investiga las palabras desconocidas" (C.O.V. encuesta junio 2015).

La mayoría sostiene que no es lo mismo, porque los contenidos que plantea el programa escolar son expresiones del español y difícilmente pueden encontrar sus sinónimos en el tutunakú.

Los docentes se basan en la traducción literal, proceso que consideramos reduce la escolaridad del preescolar y la misma labor educativa en el medio indígena. Recordemos que la traducción de una lengua a otra no beneficia el proceso de vitalidad de la lengua en cuestión. La ideología, la visión del mundo de cualquier lengua debe transmitirse en esa lengua, considerando y respetando los patrones de interacción verbal propios de la misma. Con la traducción poco a poco se va introduciendo

elementos culturales foráneos a esa cultura, aunque se haga en la lengua materna del niño.

Asimismo, los docentes sustentan en la interrogante **¿para qué usan la lengua indígena en el salón de clases?**

"Para establecer la confianza y la comunicación" (R.H.H. encuesta junio 2015).

"En la comunicación e ir introduciendo poco a poco el español con las palabras sueltas" (Y.L.O.V. encuesta junio 20105

"Para dar algunas indicaciones, para los juegos y para pronunciar palabras y frases completas" (C.O.V, encuesta junio 2015)

**¿En qué momentos?**

"En el diálogo, acercamientos, análisis, reflexión y evaluación" (R.H.H. encuesta junio 2010).

"En el diálogo" (Y.L.O.V. encuesta junio 2015).

"En el diálogo y acercamiento, en el juego y en la experimentación" (C.O.V. encuesta junio 2015)

**¿En qué actividades?**

"En las visitas, encuestas, rutina" (R.H.H. encuesta junio 2015)

"En los juegos simbólicos" (Y.L.O.V. encuestas junio 2015)

"En los juegos simbólicos, en los cantos, en cuentos y leyendas" (C.O.V. encuesta junio 2015)

**Los niños ponen más atención cuando les hablas en lengua indígena o en español, explica con ejemplos:**

"En tutunakú, porque es la que se usa en el núcleo familiar, temas, órdenes" (R.H.H. encuesta junio 2015)

"En tutunakú para todas las actividades, pero a mi se me dificultan porque hay algunas palabras que no se pueden traducir". (Y.L.O.V, encuesta junio 2015).

"Los niños les gusta más en su lengua materna vertiendo sus experiencia y creatividad" (C.O.V. encuesta junio 2015)

Tal como lo establecen los docentes, el uso de la lengua tutunakú en el trabajo del aula debiera usarse para todas las actividades, porque favorece la atención de los alumnos, propicia que viertan sus experiencias y desarrollen su creatividad y confianza, ya que es la que usan en el ámbito familiar y comunitario; sin embargo, la educadora se le dificulta porque los contenidos escolares están escritos en español y algunos no pueden traducirse de esa manera, por lo que puede interpretarse que la docente misma tiene problemas de comprensión de sus propios materiales bibliográfico, pues está claro que a ella le interesa que sus alumnos aprendan términos y no favorecer la construcción de sus conocimientos o a lo que se refiere actualmente el programa; desarrollar las competencias de comunicación oral, pues a lo que a ella le interesa es que el niño aprenda términos. ¿Los profesores tienen conciencia de esta diferencia?

En el proceso de la práctica educativa habrá que definir con mucha claridad la definición de cada lengua, dependiendo del contenido, puesto que el programa escolar no lo contempla. Además, enseña el español tanto como para fines comunicativos como *para* la adquisición para habilidades escolares.

### **Primeras conclusiones**

En el artículo 4°. De la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación, se establece que la educación para los contextos interculturales responda a las características lingüísticas y culturales. Sin embargo, vemos en la práctica que las políticas educativas están en contra de la revitalización de las lenguas indígenas.

A pesar de lo anterior, al interior de la comunidad de Zacate Limón, Espinal Veracruz, la vitalidad de la lengua tutunakú es importante ya que a través de ella los adultos aun conservan sus saberes en los diferentes aspectos.

Por consiguiente, la población escolar entre 4 y 5 años habla con fluidez la lengua tutunakú, su lengua materna, pero al entrar a la escuela inician un proceso de desplazamiento lingüístico y étnico para alcanzar la mexicanidad escolar. Para su atención educativa, en esta zona, el centro de educación preescolar del subsistema de educación indígena, en el cual laboran docentes hablantes de la lengua tutunakú, misma que es utilizada como instrumento de comunicación para desarrollar los procesos escolares. Los docentes, a pesar de haberse formado académicamente no han podido reflejar sus conocimientos en la práctica educativa.

En este capítulo también se destaca la importancia de entender la diferencia entre una cultura oral y una escrita.

En Mexico, la cultura escrita se aprende en los espacios escolares y en un solo idioma, mientras que la lengua materna indígena se propicia en el seno familiar, por ende, la cultura se vive y se adquiere en la misma lengua, así como la concepción del mundo que se hace desde esta misma óptica, es decir, que las lenguas se diferencian estructuralmente y a partir de ellas se adopta una concepción del mundo particular. De esta misma forma las maneras de conceptuar se distancian cuando la oral es la base de nuestro aprendizaje. La adquisición de la escritura modifica nuestro mundo de manera radical.



## CAPITULO IV

### LA FORMACION DEL DOCENTE DE EDUCACION PREESCOLAR EN EL CONTEXTO INDIGENA

La educación preescolar en la actualidad se define como la acción educativa sistemática a partir del desarrollo psicogenético del educando entre 4 y 6 años, de sus intereses, sus características y sus potencialidades basadas en el conocimiento teórico y metodológico orientada a una práctica que propicie el desarrollo armónico e integral del niño de esta edad.

#### 4.1. La educación preescolar en México

La educación preescolar en México tiene antecedentes históricos a fines del siglo XIX, su conformación fue difícil y lenta pues las condiciones sociales y económicas de aquella época no eran favorables, los gobernantes dieron prioridad a otros niveles educativos. En la actualidad se encuentra establecido dentro de la Reforma Integral de la Educación Básica, pero antes de ello estuvo considerado en el Sistema Educativo Nacional (SEN), como un nivel escolar dentro de la educación básica.

El SEN (1880) estableció que los niños comenzarían a recibir sus lecciones instructivas por medio de los juegos, dones y ocupaciones, lineamientos retomados del enfoque de Froébel Friedrich quien “expuso su doctrina en la educación del hombre en 1826 y la puso en práctica en un parvulario que fundó en Turingia en 1837” SEP (1982, p. 172) dándole la enseñanza un carácter esencialmente educativo. Como puede verse en el fundamento conceptual, en esta época, en México sólo se emplearon conceptos educativos importados y mostraban una gran carencia de bases pedagógicas acordes a la realidad social.

Para 1928 el proceso metodológico de este nivel educativo se basó en teatro de títeres, rincón de juego, biblioteca, área de descanso, de aseo, la ilustración de cuentos y la escenificación por los mismos niños.

A partir de entonces, en las instituciones educativas de preescolar se siguen implementando áreas de trabajo para el apoyo de actividades cotidianas, pues teóricamente se sustentan que con ellas se favorecen las cuatro dimensiones del desarrollo afectiva, intelectual, social y física del niño preescolar.

Así mismo, la innovación e implementación de apoyo didácticos a la práctica docente de preescolar se presentan para elevar la calidad de la educación en este nivel, pero esto se dificulta porque en estas innovaciones no se consideran las diferencias del contexto: urbano, rural e indígena de los niños en edad de preescolar. Las condiciones económicas, políticas, sociales, culturales y lingüísticas de éstos, son elaboradas sólo en español.

Para 1937 existen demandas de atención en zonas rurales las cuales son atendidas por personal sin el perfil adecuado. A los dirigentes educativos les interesaba multiplicar los centros educativos. En donde los principios pedagógicos de Froebel, Montessori y Decroly fundamentan los planes de trabajo para los jardines de niños (1960), se enfocaban a varias áreas de conocimiento, establecían metas y objetivos retomando lo nacional.

Para 1970 los programas de este nivel sustentan el carácter participativo del educando, lo consideran un sujeto poseedor de experiencias diversas; teóricamente se deja de lado el trabajo pasivo y rutinario en el salón de clases como fuera de él, para ello el trabajo pedagógico se apoya de guías didácticas que contienen sugerencias para la utilización de hechos y fenómenos de la vida real como temas a tratar en el aula.

También se retoma la idea básica de Piaget (1971) que el desarrollo intelectual del individuo constituye un proceso de adaptación continua con el medio, que pasa por diversas fases o estadios. El individuo desempeña un papel activo en el conocimiento y, al mismo tiempo que asimila el medio transformándolo se transforma así mismo.

Se puede decir que a partir de los 70" s el enfoque educativo en preescolar está centrado en el alumno, lo que implica que durante el trabajo de aula se consideren las características del alumno; con base en ello, se propician acciones en donde el pequeño llegue a

descubrir, analizar y comprender todo cuanto le rodea, enfoque que aún no se considera durante el proceso didáctico; las actividades surgen de la educadora.

Además, contempla y da énfasis al interés del alumno, la etapa de desarrollo, así como los contenidos educativos relacionados con la sensibilidad y expresión artística, la Psicomotricidad, la naturaleza, la matemática, el lenguaje, los valores, las tradiciones y las costumbres mismos que la educadora no logra diferenciar. La insuficiente formación en docencia conlleva al desconocimiento de los enfoques psicopedagógicos para contextos indígenas y la fuerte discriminación cultural que enfrenta cotidianamente en relación con el gremio magisterial no indígena.

#### **4.2. La educación preescolar para comunidades rurales**

En este apartado es necesario mencionar que la educación en México ha sido reflejo de las ideas, obsesiones y creencias de los responsables de esta. La mayoría de éstos ha tomado como base los datos de los censos; para el contexto indígena el criterio lingüístico ha sido decisivo en su instrumentación. Es el que ha permitido identificar de inmediato a las poblaciones indígenas, y por el que se clasifica para las mencionadas poblaciones en grupos lingüísticos.

Según datos estadísticos en 1921 el 70% de la población era analfabeta funcional y el 80% de los mexicanos vivían en el campo (Cueli 1990; 1-17). Las escuelas rurales debían ser los centros fundamentales de la enseñanza, producto de esta necesidad social se plantea la propuesta de multiplicar los jardines de niños en las comunidades rurales hasta donde fuera posible (Bassols) para favorecer el proceso educativo de los niños de estos contextos. La atención para el medio indígena inicia en 1964 en el nivel de educación primaria. En el nivel de preescolar se da a partir de 1978, con el programa educativo denominado Castellанизación, y su fin era la enseñanza del español a los estudiantes hablantes de lengua vernácula.

Para la expansión de la educación preescolar fue necesaria la combinación de estrategias entre las que se mencionan:

- Contratación de los egresados de normales de preescolar.
- Se contrató y capacitó como educadores a varios maestros con perfil de primaria.
- La Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) diseñó un proyecto de instructores comunitarios de educación preescolar para el medio rural dirigida a comunidades de 500 a 1500 habitantes. Su labor era principalmente para niños menores de 6 años, teniendo el objetivo de proporcionar educación en este medio.
- Desarrollo del modelo de educación preescolar "Madres jardineras" en zonas urbano-marginada (1976-1977). Con este proyecto se pretendía multiplicar la acción profesional de una educadora con auxilio de madres de familia y otros miembros de la comunidad (Prawda 1984; 93).
- Atención educativa a niños de 4 a 5 años en comunidades rurales e indígenas bilingües, a cargo de jóvenes bilingües de la misma comunidad. (Véase capítulo II)

En este apartado solo nos referiremos a esta última, la educación preescolar como nivel educativo en el medio indígena.

Al crear la Secretaría de Educación Pública el servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros bilingües en 1964, atendió grupos de grado preparatorio, primero y segundo, excepcionalmente tercero y cuarto. Después se implementó el servicio de primaria al que llegaron niños indígenas con mayor edad de la que a nivel nacional se aceptaba como deseable.

A partir de marzo de 1973 la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena se encargó de crear la estructura educativa para instrumentar una educación bilingüe y bicultural en todos los grados de la primaria y expandir el servicio; para formar alumnos capaces de usar su lengua materna y la segunda lengua con igual dominio.

Con el Programa Nacional de Educación para Todos (1978) se asigna el rango de prioritario a la castellanización de niños indígenas monolingües, lo cual demandó conformar el subsistema de educación preescolar y castellanización.

En este mismo año se inicia la operación del subprograma de castellanización cuyo objetivo fundamental consistió en lograr el aprendizaje de los elementos básicos del castellano en niños indígenas monolingüe de 5 a 7 años con detrimento de sus entidades culturales y lingüísticas garantizando su ingreso y permanencia en escuelas primaria bilingües.

Es menester mencionar que la Educación Bilingüe Bicultural tiene sus antecedentes en las recomendaciones de la VI asamblea del Consejo Nacional Técnico de la Educación, en noviembre 1963. El avance para desarrollar un proceso educativo se registró en lo cuantitativo, tanto en servicios como personal, pero la concepción teórica ha sido muy limitada.

Con la Educación Bilingüe Bicultural en la Educación Básica se busca recuperar la dignidad, el fortalecimiento y el vigor cultural de dichos grupos para reafirmar su identidad en el contexto nacional, comenzando el proceso de educación nacional, continuando en preescolar y culminando en el nivel de educación primaria.

Aunque estén planteados los argumentos teóricos para desarrollar un proceso educativo bilingüe bicultural, no se consideró contar con los apoyos didácticos oportuno para su implementación, como la formación docente congruente a estas aspiraciones.

Dichos postulados son contemplados en el Programa Nacional para la Modernización de la Educación Indígena (1990-1994); el cual plantea que la educación preescolar tiene que propiciar el desarrollo integral de los niños indígenas de 4 a 5 años utilizando sus propias experiencias, ambiente cultural y lengua materna, vinculándola con la educación familiar (Programa para la Modernización de la Educación Indígena 1990:7).

El Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, sostiene que el monolingüismo indígena obliga a combinar el uso del español con las lenguas predominantes en cada región. La enseñanza en lenguas indígenas implica retos que apenas en los últimos lustros se han abordado. Todavía no se ha logrado una educación pertinente a estos grupos que ofrezca simultáneamente, una formación que les facilite la integración a la vida nacional y les resulte más asequible y relevante en relación con su entorno (PDE 1995-2000; 24).

De hecho, plantea que la educación indígena escolarizada aun es una tarea para hacerse, desde su creación (1964) se han venido enfrentando problemas de metodología de enseñanza bilingüe, diseño de contenidos curriculares, el fomento de la autoestima étnica (H. Yamel 1007:2,) entre otros que subsisten y aún permanecen.

Como habrá de notarse, la preocupación por la atención educativa para los niños en edad escolar del medio indígena es a partir de 1964. La consigna es la enseñanza del español a los estudiantes hablantes de la lengua vernácula, misma que han contribuido a la desvaloración de la lengua materna de sus hablantes. El enfoque explícito es el monolingüismo y no a la diversidad lingüística y cultural característica de México.

La implementación de diversos modelos educativos en la educación preescolar para grupos indígenas obedece básicamente a la falta de reconocimiento de las lenguas y cultura indígena como lenguas y cultura de educación, y al hecho de que las distintas propuestas se han operado por tiempos cortos.

Cada modelo planteó mejorar las condiciones de educación de estos grupos, sobre todo, en lo que tiene que ver con el aprendizaje a través del uso de la lengua materna que en la mayoría de los casos es una lengua indígena, planteamiento que ha quedado en argumentaciones teóricas, porque no han precisado hasta la fecha las estrategias didácticas para alcanzar las metas propuestas.

#### **4.3. Los programas escolares en la educación preescolar indígena (1978-1994,**

En 1978 se implementa en el medio indígena a nivel nacional, estatal y regional el programa de Castellанизación. Su función primordial era posibilitar el aprendizaje de los elementos básicos del castellano a niños indígenas monolingües de 5 a 7 años, para garantizar su ingreso y permanencia en escuelas primarias. Esta política educativa es el último empujón que la historia mexicana en el mundo moderno da a la constitución de la nación y del ser mexicano que la revolución inicia.

En este programa el castellano debía cumplir plenamente con su función de vehículo entre todos los mexicanos, servir como instrumento de comunicación y defensa de los intereses de las comunidades indígenas, función que quedó en la aspiración. La edad de estos niños difícilmente les permitió que reflexionaran e identificaran los saberes culturales, económicos, políticos y sociales, propios y ajenos. Además, tres periodos escolares no fueron suficientes para aprender una lengua desconocida, máxime, aunque esta no formaba parte de la cotidianeidad del niño indígena, ni el maestro estaba preparado para enseñarla ni como segunda ni como primera lengua.

En este trabajo verteré los resultados alcanzados después de 22 años en la aplicación de este programa en la región de Papantla. En una reunión algunos docentes plantearon los conocimientos y experiencias vivenciadas.

En su fase de planeación, en el mes de julio de 1978 se capacitó a nivel nacional a 180 promotores bilingües. Éstos, a su vez capacitaron a 2000 castellanizadores con grado escolar de secundaria y hablantes de una lengua indígena y el español, para instruir a 40 000 niños de 5 a 7 años, en 54 regiones indígenas ubicadas en 15 estados de la república.

Uno de estos estados fue Veracruz y la región de Papantla fue contemplada. En ésta se ubica el grupo étnico tutunakú. Este programa educativo generó la contratación y capacitación de 32 elementos, que se les denominó promotores de castellanización. Consecuentemente la creación de 32 centros de trabajo en comunidades de habla tutunakú y la conformación de una zona escolar en el municipio de Papantla, cuya función fue brindar atención educativa a niños indígenas menores de 7 años. “Para dar cuenta de estos datos se realizó una reunión el 8 de febrero de 2014, en donde participaron algunos docentes, quienes pusieron en practica el programa de castellanización en la región”. Relatoría (ver anexo 8/02/2015)

La capacitación de estos promotores, todos hablantes de la lengua indígena y del español, la recibieron en la cabecera municipal de Papantla, Veracruz: en los meses de agosto y septiembre, e iniciaron sus labores en el mes de octubre.

Este personal fue adscrito a las diferentes comunidades, asumiendo el compromiso de

permanecer en ella para brindar una atención más de cerca a la comunidad infantil y asesorar a la comunidad para las diferentes actividades de mejora.

En relación con los métodos para el programa de castellanización se utilizó el método: Centro de Investigaciones y la Integración Social (método CIIS), y el de juegos para aprender el español de Mauricio Swadesh (método Swadwsh). La experiencia docente de este programa en la región de Papantla se fundamentó en el método CIIS.

Se argumentó que el elemento principal para la operatividad de este método fue el diálogo entre promotora y niño, que para ello la promotora elaboraba en tamaño visible los mismos dibujos que contenían el libro del niño, posteriormente presentaba la ilustración a los alumnos. Estos lo visualizaban, escuchaban, repetían y memorizaban las frases que los promotores decían en español, obteniendo resultados muy precarios en la enseñanza y aprendizaje del español.

Un dato necesario e importante de comentar, es que los promotores asumieron que estaban aprendiendo a ser maestros con los niños. Esto da indicios que los docentes no tienen los elementos teóricos-metodológico necesarios para trabajar con niños monolingües en lengua indígena. De ahí que su proceso educativo consistió en transmitir los contenidos del libro a través de pláticas cortas, con base en la instrucción que contenían el manual (relatoría 8/02/2015).

Es necesario mencionar que las frases no correspondían al sistema gramatical de su lengua materna, el tutunakú. Además, no retomaban la realidad sociocultural del niño. En concreto se puede decir que el aprendizaje de una lengua no se hace a través de la memorización o repetición constante, sino se da en los procesos comunicativo-cotidianos enfrentando al sujeto en situaciones reales de interacción. Es evidente que los niveles alcanzados por los niños no cubrieron ni el 50% de las expectativas y la carga negativa hacia su lengua y cultura era el 100%.

Por lo que respecta al método “juegos para aprender el español de Mauricio Swadwsh” en la región, fueron distribuidas, grabadoras a cada uno de los promotores y se comisionó a dos de ellos para realizar grabaciones en audio sobre los siguientes temas: compra de abarrotes, compra de mercería, viaje en camión, la brigada sanitaria, el médico y en el camino. Posteriormente sería



distribuidas al personal correspondiente para ser reproducidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros de trabajo. Estas transmisiones serían transmitidas por la tarde en una de las radiodifusoras más escuchadas de la región, con la finalidad de que los padres de familia conocieran la importancia de hablar el español, pero tales acciones quedaron en proyecto debido a que no llegaron a concluirse.

Este programa fue inducido por la supervisión a la indagación de: leyendas, historia, cuentos, fábulas, canciones, numeración, medicina tradicional, formas de organización religiosa, política, curación, etc, propias de la comunidad donde laboraban. La recopilación de estos datos fue remitida a la dependencia correspondiente y sólo quedó en información, temas que no fueron retomados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como habrá de notarse, el programa de castellanización en su parte teórica brindó los elementos para que los niños monolingües indígenas aprendieran algunas expresiones en español y los padres de familia conocieran las bondades del español. En la práctica se desarrolló solo el método CIIS y faltó el método Swadesh; ambos estaban planteados para complementarse, lo que limitó alcanzar el objetivo propuesto.

Este método educativo partió del entendido que los pueblos indígenas carecen de elementos culturales que les posibilite su participación creativa para mejorar sus propias condiciones y las de la sociedad en su conjunto. Por ello mediante la educación se esperaba eliminar los rasgos diferenciados considerados como manifestaciones de su inferioridad y que garantizaran la unidad nacional.

Se caracterizó por usar el castellano como lengua exclusiva, y los elementos culturales occidentales como base de la educación; ignorando los problemas que se generan por el desconocimiento de la lengua utilizada en la comunicación cotidiana de los alumnos, dando como resultado la incompreensión de los contenidos escolares manifestadas en una actitud pasiva, frente a la posibilidad de aprovechar la oferta educativa.

De hecho, la castellanización consistió en enseñar el español, lo necesario para que los

alumnos pudieran seguir los cursos en el nivel de educación primaria; sin embargo, no se logró por falta de adaptación del método a las necesidades sociolingüísticas propias, de manera que los alumnos, al ingresar a la primaria no presentaban aun los conocimientos del español necesarios para ingresar al sistema escolar nacional.

Con este programa se echó por tierra todas las demandas indígenas de educación. Una vez más, la falta de preparación del personal, materiales educativos no acordes con las necesidades, impidieron la consecución de tal campaña. Su vigencia fue de tres periodos escolares, iniciando en septiembre 1978 y concluyendo en junio 1981.

#### **4.4. Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena (1981) dentro del marco de la Educación Bilingüe Bicultural.**

Con base en la política educativa emanada del Sistema Educativo Nacional (SEN) y como una alternativa al Programa de Castellанизación en septiembre de 1981, se implementó el plan y programa de educación preescolar indígena vigente de 1981 a 1987, estructurada con base a la programación por objetivos (generales, particulares, etapa de ambientación, ocho unidades programáticas: cada unidad contiene objetivos particulares y específicos, actividades que se sugieren, recomendaciones y evaluación). Contempla una educación armónica e integral de todas las esferas (cognitiva, psicomotriz, afectiva, social y de lenguaje) que constituyen la personalidad del educando.

En este, la unidad programática es considerada como el conjunto de objetivos particulares y específicos, así como de actividades referentes a cada una de las esferas del desarrollo psicosocial del niño. También comprende los contenidos enunciados en los encabezados de cada unidad.

Dentro del fundamento teórico de este programa escolar se hace referencia a la atención de niños monolingües indígenas de cinco a seis años de edad, quienes por primera vez reciben la atención adecuada a sus necesidades de vivir, saber, sentir y de convivir de acuerdo con sus propios intereses y dentro de un ambiente de comprensión, de afecto y de alegría, de ahí la importancia de que el educador para este nivel educativo comparta la misma cultura y hable la

misma lengua de los niños con quienes cumple su tarea (Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena 1981;5).

Su contenido es de cuatro objetivos generales, en el 1.1. Plantea la adquisición de las experiencias necesarias para que el niño desarrolle su personalidad armónica e integralmente en las esferas cognoscitiva, psicomotriz, afectiva, social y de lenguaje (Plan y Programa de educación preescolar indígena 1981:12).

Contempla cinco objetivos particulares, en el cuarto establece el desarrollo de la lengua materna del niño –refiriendo a la lengua indígena- para que logre establecer la comunicación oral afectiva con los miembros de su comunidad. Esto plantea una contradicción en el docente porque ahora se le indica dar un lugar a la lengua materna de los pequeños. De estos irs y venires está conformada la educación indígena. ¿Pero cuáles son las evaluaciones que se han hecho al respecto?

Así mismo se solicita a los docentes apreciar los distintos valores de la cultura indígena y, de esta manera establezca las bases conceptuales necesarias para la adquisición del español como segunda lengua. Iniciar con la adquisición de estructuras globales y significativas del español oral, basada en las ideas, expresiones y conceptos que domine en su lengua materna, como preparación para el aprendizaje metódico del español en la escuela primaria (plan y programa de educación preescolar indígena 1981; 6)

Se compone de ocho unidades programáticas: el hogar y el jardín de niños, la comunidad, el medio ambiente, nuestras costumbres, nuestro cuerpo, la salud, la compra y venta, el trabajo y el arte.

En la primera unidad se plantea el aumento de la comprensión del lenguaje oral en la lengua materna del niño, a través de órdenes dadas por el maestro de manera oral tales como:

- Dame un gis
- Mueve la cabeza
- Levanta unamano
- Cierra la puerta

- Levanta ese papel
- Ponte de pie
- Siéntate
- Cierra la ventana

En la segunda unidad se insiste en la comprensión y una mejor pronunciación del lenguaje utilizando en su comunidad, a través de escuchar y ejecutar órdenes, de escuchar y repetir oralmente narraciones sencillas en su lengua materna.

En la tercera unidad se expone el enriquecimiento del vocabulario del niño a través de la audición y de la expresión de nombres de animales, vegetales y fenómenos naturales.

En la cuarta unidad se propone el incremento de vocabulario y la ampliación del lenguaje socializado por el alumno, practicadas activamente en su lengua materna, y continúa el proceso de comprensión de algunas experiencias orales referente a su cuerpo.

En la sexta unidad expresa incrementar el conocimiento y la práctica de su lengua materna y debe continuar el proceso de comprensión del nuevo vocabulario y de expresiones sencillas referente a la salud.

En la séptima y en la octava se inicia el proceso de enseñanza aprendizaje del español oral, a través de expresiones relacionadas con la compra y venta, con el trabajo y el arte de su comunidad. En estas dos unidades la educadora les amplía su vocabulario, un poco más, porque se apega a la realidad. Para poner en práctica estas unidades se retoman las técnicas y auxiliares didácticas de educación preescolar que se viene aplicando dentro del sistema Educativo Nacional.

Para dar cuenta del proceso seguido en la región, se realizó una reunión académica con algunas educadoras bilingües que se iniciaron laborando en este programa (relatoría 02/05/2015).

A continuación se dan a conocer algunos datos registrados en la relatoría donde se puntualizan las principales acciones llevadas a cabo: La contratación de jóvenes de ambos sexos de extracción indígena con estudios de secundaria donde la capacitación se basó en: la aplicación del programa escolar, adscripción a una región y comunidad con características indígena,

presentación ante las autoridades educativas y civiles de esta; asignación del inmueble que utilizarían como espacio escolar, la conformación de grupos a atender, la realización de la primera reunión para la estructuración de la sociedad de padres de familia. “La mayoría de los inmuebles eran pequeños cuartos insalubres, los curatos de la iglesia, anexos de la escuela primaria o los espacios de las autoridades civiles de la localidad”.

Una vez realizado lo anterior, se les dotó de tres materiales: plan y programa de educación preescolar indígena, guía didáctica para el maestro bilingüe bicultural y el libro del niño. El proceso de planeación que se les enseñó para desarrollar sus actividades consistió en dosificar los objetivos y actividades de cada unidad por mes, semana y día, sin hacer una revisión total del programa para identificar la relación que tiene una unidad con otra y estas con el objetivo general del nivel educativo. Es decir, se parcializaban los contenidos, además de los valores culturales de los alumnos. La lengua con la que los valores son expresados en la comunidad ha sido el español, situación que contribuyó a la castellanización del niño preescolar indígena.

La guía didáctica fue para:

- Reafirmar el uso de las actividades planteadas en el plan y programa
- Ayudar al desarrollo oral y a la adquisición de nuevos vocabularios de la lengua indígena del niño. Asimismo, les indicó cómo relacionar la unidad y objetivos específicos del plan y programa con cada lámina del libro del niño.

El libro denominado "Mi cuaderno de Juegos" presentó una serie de ejercicios de maduración que el niño realizó como actividades complementarias a las planteadas para lograr los objetivos específicos del plan y programa. Con ello se estaba reafirmando el desarrollo de las esferas de maduración del niño, cognoscitiva, psicomotriz, afectiva, social y de lenguaje.

Para la identificación de actividades se utilizó simbología o logotipos como: iluminar, tachar, encerrar en un círculo, trazar una línea, recortar, pegar, hablar en lengua materna, identificar posiciones, volúmenes, dimensiones, formas, colores, texturas, sabores, cantidades, nociones de tiempo y de espacio, entre otros, que conllevaría al desarrollo de las esferas: cognoscitiva, psicomotriz, afectiva, social y de lenguaje que constituían la personalidad del niño.

Para comprobar si los alumnos habían aprendido lo que se les enseñó se realizaban exámenes estructurados con los contenidos escolares que se consideraban más relevantes de la primera a la sexta Unidad. Estos dos instrumentos ampliaron, apoyaron y reafirmaron las actividades que realizaba el niño durante el periodo escolar para alcanzar los objetivos planteados en el programa escolar.

Es necesario mencionar la argumentación del personal, el cual, aunque no tenían la preparación académica para ejercer docencia, eran jóvenes y dieron más tiempo; tenían disponibilidad de hacer labor social en las comunidades. Trabajaban de 9:00 A.M. a 14:00 horas P.M. Tres horas frente al grupo escolar, y dos horas para preparar material didáctico y hacer visitas a los domicilios de los niños que faltaban a la escuela. Fue necesario sensibilizar a los padres y madres de familia sobre la importancia de la educación preescolar para sus hijos de esta edad.

En la realización de las actividades escolares la promotora decía lo que se tenía que hacer en la lengua castellana y el alumno se remitía a ejecutar las órdenes recibidas. Usaba la lengua materna del niño para darles órdenes como: siéntate, cállate, métete, no te salgas, etc. iniciaban su profesionalización, al igual que la educación preescolar en este contexto.

Algunas promotoras les tocó laborar con grupos escolares conformados por hablantes tutunakú y hablantes del español. Se les presentaron problemas lingüísticos difíciles de enfrentar. No podían avanzar al mismo tiempo con todos los alumnos.

En la práctica docente sólo se usó el español durante el proceso didáctico. La lengua materna del niño fue para aclarar lo que no habían entendido los alumnos, para llamarles la atención, para darles órdenes, pasando desapercibida la organización programática y el proceso metodológico planteado. De hecho, se continuó con el uso exclusivo del español en el desarrollo de las clases planteadas en el programa de castellanización.

Práctica contraria a la que estableció el modelo educativo bilingüe bicultural, enfoque teórico que fundamenta la educación básica en el contexto indígena. Este nuevo modelo planteó

"la formación integral de los niños de las comunidades indígenas, tanto en su aspecto intelectual como en el que atañe a su conciencia social, considerando que lo anterior sólo es posible en la medida en que la escuela parta y organice la práctica educativa con base en los valores culturales de los educandos, y en las mismas lenguas en las que los valores son expresados en la comunidad, a fin de evitar la ruptura traumática con los valores que constituyen el bagaje inicial de la persona"

La identidad cultural del docente y de los alumnos son elementos importantes para considerarlo en el desarrollo óptimo de este programa y no utilizarlo en su contra, es decir, responder a las necesidades del alumno y no a los requerimientos del programa. Los maestros hicieron un curso de inducción a la docencia donde les enseñaron a planear y desarrollar las actividades. Sin embargo, no se aseguró un desarrollo educativo donde se hiciera uso de las dos lenguas y se permitiera el desarrollo de ambas para lograr un perfil de egreso de un niño bilingüe. Aunado a ello, el programa escolar no explicita la forma, los momentos y los tiempos para el desarrollo de dos lenguas en el proceso didáctico. De la primera a la sexta unidad se remite a la comprensión, pronunciación, incrementación del vocabulario para ampliar el lenguaje oral del niño a través de escuchar y ejecutar órdenes, de nombrar animales, vegetales y fenómenos naturales y de la expresión oral de narraciones sencillas en la lengua materna tutunakú. En la séptima y octava unidad se inicia el proceso de la enseñanza del español oral, a través de expresiones sencillas referentes a la compra, la venta, el trabajo y el arte de la comunidad.

Entonces, si a lo largo de las seis unidades nos hemos basado en el uso de la lengua materna tutunakú, será posible que en dos meses que son los que corresponden a la séptima y octava unidad, y a través de expresiones sencillas el niño preescolar se inicie en el aprendizaje de una segunda lengua y acceda al proceso de lecto -escritura en español que enfrentará en primer grado de educación primaria sin haber iniciado un proceso de audición, pronunciación, comprensión, práctica de palabras por campo semántico y de español. Aun que, si bien es cierto que el tutunakú está en contacto con el español, este último es un idioma desconocido para el niño indígena;

ahí radica la dificultad para el aprendizaje del español de los niños monolingües indígenas.

#### **4.5. Plan de estudios y programa de educación preescolar indígena (1987)**

La política educativa nacional estipula normar y unificar las directrices de la educación preescolar en nuestro país, con base a estos criterios se discontinúa el plan y programa de educación preescolar indígena y se implanta el Programa para el nivel Preescolar Indígena para niños de 4 a 6 años en 1987, mismo que fue aplicado en la región.

Este programa tiene como objetivo general el "favorecer la formación integral del niño en edad preescolar a través de la participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo, con base en las características y necesidades de la realidad social y cultural de la misma" (Plan de estudios y programa de Educación preescolar indígena para niños de 4 a 6 años 1987; 7). Teóricamente, argumenta que cuando el niño nace, se encuentra ya interrelacionado con el mundo social del cual forma parte; aprende a conocerlo progresivamente con base al proceso de desarrollo físico, intelectual y social del niño, en el cual el lenguaje tiene un papel fundamental. Le permite reconocerse como miembro de un grupo y comunicarse con los demás; se adquiere en forma natural en el seno de la familia y la comunidad.

Entonces la institución escolar tendría que privilegiar la actividad lingüística a través del lenguaje oral en la transmisión escolar de conocimientos, es decir, el uso de la comunicación oral es fundamental en el trabajo de aula y así continuar en el proceso iniciado en la familia y comunidad; poniendo al alcance del niño los modos de pensar y sentir comunes del grupo al cual pertenece.

Por consiguiente, las prácticas escolares deberían llevarse a cabo a través de las manifestaciones escolares más cercanas a los alumnos de las cuales es vehículo de transmisión y medio de instrucción la lengua materna.



El programa sostiene que iniciar la enseñanza de la segunda lengua desde el preescolar frenaría el desarrollo de las capacidades comunicativas de los alumnos y, en el caso de la relación lengua dominante- lengua dominada, se corre el riesgo de crear un paulatino empobrecimiento de la lengua materna e iniciar la generación de conflictos entre padres e hijos, en la medida en que estos últimos van adquiriendo un sentido distinto de identidad al no haber consolidado su pertenencia al propio grupo étnico durante los primeros años de instrucción escolar.

La escuela debe vincularse estrechamente con la familia del niño y la comunidad; es importante que dentro de las actividades escolares participen los ancianos, las autoridades, los padres para crear en el niño un ambiente de mayor seguridad y se tengan mejores condiciones de satisfacer su necesidad de sentirse aceptado.

El programa está organizado por nueve líneas curriculares, las cuales constituyen la columna vertebral del mismo. Los procesos de desarrollo del niño preescolar son el común denominador en el desempeño de la labor educativa.

Contiene ocho unidades programáticas estructuradas por los títulos, la finalidad, los contenidos, las situaciones didácticas y las sugerencias metodológicas. Las unidades se usaron tantas veces como se consideró conveniente en función de los intereses de los niños y de lo que acontecía y preocupaba a la comunidad, es decir su uso fue flexible.

Para conocer la experiencia educativa desarrollada a través de este programa nombrado "líneas curriculares" o "Programa rosa" por las educadoras bilingües se realizó una sesión académica en donde participaron las docentes que lo habían aplicado (Relatoría 15/03/2015).

En las orientaciones para el manejo del programa se propuso al educador que debería adecuarlo a la realidad, sobre la base de la participación de la comunidad y el respeto al niño preescolar; es decir, cada niño tiene sus propias características y avances. El

maestro trataría a los niños según fuera su perfil y no pretendiera exigir comportamientos, destrezas, capacidades y facultades por igual.

La participación de la comunidad fue fundamental. Los problemas y acontecimientos que se viven en ella se detectaban a través de una investigación. Requisitándose el instrumento denominado “registro de acontecimientos y problemas de la comunidad”, en donde se anotaban sucesos por orden cronológico de septiembre a agosto, orientándolos y sistematizándolos con las líneas curriculares (formatos distribuidos por la DGEI).

Una vez conformado el registro de acontecimientos y problemas de la comunidad se realizaría el proyecto anual, en éste se explicitaban las acciones pedagógicas que se emprenderían durante el ciclo escolar en respuesta al diagnóstico que se encuentra en el registro de acontecimiento, tomando en cuenta las características del grupo y las posibilidades para influir o participar en la comunidad.

Para la elaboración de la planificación mensual se requirió de la participación tanto de alumnos como de padres y madres de familia, así como docentes para plantear las situaciones didácticas derivadas de las acciones educativas de los acontecimientos y problemas de la comunidad.

Las situaciones didácticas propuestas de acción que partieron de la vida cotidiana y que respondieron a los intereses del niño, en su abordaje duraron uno a varios días: esto dependió del interés de los niños sobre el acontecimiento o el problema. El Plan Situacional en este instrumento se desglosó las actividades específicas para cada día, desprendidas de las situaciones didácticas consideradas en la planificación mensual que podían llevarse en un cuaderno o carpeta.

La realización de las actividades se hacía con base en cinco momentos:

1. diálogo y acercamiento,
2. juego y experimentación,

3. expresión gráfica, plástica, verbal y corporal,
4. análisis y reflexión
5. diálogo con la comunidad.

Su proceso metodológico planteó la vinculación de la educación preescolar con los aprendizajes significativos emanados del contexto sociocultural, expresados en los fundamentos socios antropológicos, mismos que causaron dificultad para su interpretación y aplicación por las profesoras bilingües y la no aceptación de los padres de familia.

Al respecto, la realidad muestra que la operatividad de este plan y programa de educación preescolar indígena no corresponde a sus objetivos sino a la enseñanza de la cultura dominante. Además, se trabajaron contenidos que a veces no formaron parte de la realidad circundante del niño preescolar. “Los acontecimientos que se consideraron fueron: regreso a clase, la Independencia de México, el día de la Raza, el 20 de noviembre, la navidad, día de Reyes, día de la amistad, la primavera, día del niño, día de la madre, la cosecha, la siembra, entre otras. La mayoría nada tenía que ver con la historicidad, presente y futuro real, en el ámbito social, económico, político y cultural de la localidad, como lo plantea las líneas Curriculares.

Si bien se usó la lengua materna del alumno, en este caso el tutunakú, fue solamente para dar instrucciones. En otros para traducir los contenidos. Sin embargo, por exigencia de los padres de familia y por desconocimiento de la relación entre lenguaje y pensamiento por parte de los docentes, el proceso de enseñanza aprendizaje se dio sólo en español, preocupados por el ingreso a la escuela primaria de los alumnos, contribuyendo al deterioro del lenguaje del egresado y a la minimización de las manifestaciones culturales del tutunskú en esta comunidad.

Aunado a este problema, mencionamos que en ocasiones el docente de preescolar que labora en este centro de trabajo trata de traducir los contenidos educativos del programa escolar a la lengua tutunakú, esto lo hace con mucha

dificultad, dado que el docente tiene problemas de comprensión; esto ocasiona que el uso de la lengua indígena solo lo utilice para dar instrucciones en el proceso de trabajo del aula. Se plantea que el programa es una propuesta para favorecer el desarrollo integral del niño y contribuir a la formación de su conciencia social.

En fragmentos del programa se manifiesta la realidad indígena de nuestro país en líneas generales. El maestro debe profundizar de acuerdo con sus necesidades y condiciones, pero por falta de comprensión y de la formación, no reconocen ni trabajan contenidos escolares como los saberes propios de la cultura de los alumnos. Argumentan: para qué hablarles en tutunakú a los niños si ya lo saben; para qué enseñarles el proceso de la siembra, la cosecha, de la comida, de las festividades de su localidad, si las aprenden cuando se realizan en sus hogares.

Además, es peligroso, riesgoso y pérdida de tiempo llevarlos al lugar preciso donde se está dando el hecho. Por otro lado, los padres y las madres se molestan porque a sus hijos se les saca de la escuela. Las personas entrevistadas a veces no quieren dar la información. A estas actitudes de los originarios de las localidades, los docentes argumentan " tienen vergüenza de decir lo que saben, no tiene valor porque no son letrados". Razonamiento que no fue desmitificado, lo importante era cumplir con la mañana de clase programada o llenar el registro y el proyecto de acontecimientos y problemas de la comunidad como instrumentos de planeación anual y no valorar el saber étnico.

Pero además se desconocen las estrategias de investigación participativa y de planeación grupal, que consideramos son las bases metodológicas para la aplicabilidad de este programa escolar.

A pesar de que el nivel preescolar en este contexto ya llevaba 9 años de servicio, aún no se ha logrado la sensibilización de los padres para acceder a esta oferta educativa; le daban poca importancia, la consideraban no necesaria, muy cara para comprar los útiles escolares que se solicitan. "Lo importante es la educación primaria porque ahí aprenden a leer y escribir y en el preescolar nada más juegan, van a perder el tiempo". Tales situaciones hicieron que la

aplicación de este programa se restringiera a acontecimientos de carácter nacional y en su mayoría nada tenían que ver con la cultura indígena.

Es decir, los objetos de conocimiento se trabajaban de manera superficial. No se conocía a profundidad el contenido comunitario (proceso de la siembra de maíz, fase de la luna, selección y cura de la semilla, utensilios, preparación de la tierra, distancia entre surco y otro, comidas que pueden consumir los campesinos al sembrar, etc.), ni cómo articularlo con el saber científico (Relatoría, marzo 15 de 2015). Este no es un problema del docente, sino más bien de la formación que se requiere para lograr programas como éste. Se deposita en el maestro la responsabilidad de esta articulación cuando es responsabilidad de los diseñadores y de los capacitadores para la óptima operalización.

Consideramos que los planteamientos pedagógicos de este programa presentan bases significativas para realizar investigación etnográfica que aporte elementos teórico-científicos para poder estructurar una pedagogía acorde a la región. De esta manera el alumno puede tener un proceso didáctico en su contexto. El aprendizaje del marco de su cultura, donde es primordial el uso de la lengua materna para el desarrollo de su pensamiento y generar así aprendizajes significativos.

#### **4.6. Programa de educación preescolar (1992), PEP92**

La tendencia en el sistema educativo nacional es elevar la calidad de la educación. Ésta se concibe para el desarrollo integral del país. Con este enfoque se establece la política educativa desarrollada a través del programa para la modernización educativa (PME) 1989 - 1994. Como parte de este proceso se reformulan los contenidos y materiales educativos, surgiendo el Programa de Educación Preescolar; documento normativo para orientar la práctica docente de este nivel, así como el libro para el alumno. Estos se aplican en la educación básica nacional sin ninguna diferenciación en contenidos, métodos y materiales didácticos. Aunque el (PME) reconoce prioritariamente en la educación, la importancia de la lengua indígena, como un elemento pedagógico e instrumento para preservar y asegurar la identidad cultural de los pueblos indígenas.

La fundamentación basa los diferentes grados de desarrollo infantil de acuerdo con sus características físicas, psicológicas, intelectuales y de su interacción con el medio ambiente. Considera al niño preescolar un ser único, con formas propias de aprender y expresarse, que piensa y siente de forma particular y gusta de conocer y descubrir el mundo que le rodea.

Distinguen cuatro dimensiones del desarrollo: Afectiva, social, intelectual y física. La dimensión se define como la extensión comprendida por un aspecto de desarrollo, en la cual se explicitan los aspectos de la personalidad del sujeto las cuales son.

**Cuadro Num. 4 Dimensiones del desarrollo**

AFECTIVA	SOCIAL	INTELECTUAL	FISICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad personal</li> <li>• Cooperación y participación</li> <li>• Expresión de afectos</li> <li>• Autonomía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pertenencia al grupo</li> <li>• Costumbres y tradiciones</li> <li>• Familiares de la comunidad</li> <li>• Valores nacionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Función simbólica</li> <li>• Construcción de relaciones lógicas: Matemáticas lenguaje creatividad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración del esquema corporal</li> <li>• Relaciones espaciales</li> <li>• Relaciones temporales</li> </ul>

La dimensión afectiva se refiere a las relaciones de afecto que se dan entre los niños, padres, hermanos y familiares con quienes establece sus primeras formas de relación, más adelante se amplía su mundo al ingresar a la escuela en el nivel de educación preescolar, al interactuar con otros niños, docentes y adultos de su comunidad.

La dimensión social se refiere a la transmisión, adquisición y acrecentamiento de la cultura del grupo al que pertenece; a través de las interrelaciones con los distintos integrantes de este, que permiten al individuo convertirse en un miembro activo de su grupo (Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas 1994, p.72)

La dimensión intelectual sustenta que la construcción de conocimiento en el niño se da a través de las actividades que realiza con los objetos. La interacción del niño con los objetos, personas, fenómenos y situaciones de su entorno que le permiten descubrir cualidades y propiedades físicas de los objetos que en un segundo momento puede representar con símbolos; el lenguaje en sus diversas manifestaciones, el juego y el dibujo, serán las herramientas para expresar la adquisición de nociones y conceptos.

La dimensión física sostiene que a través del movimiento de su cuerpo, el niño va adquiriendo nuevas experiencias que le permiten tener un mayor dominio y control sobre sí mismo y descubre las posibilidades de desplazamiento con lo cual paulatinamente, va integrando el esquema corporal; también estructura la orientación espacial al utilizar su cuerpo como punto de referencia y relación de los objetos con él mismo (Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños 1993 ;12-21).

Los objetivos son que el niño desarrolle:

- Su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional.
- Formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.
- Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.
- Formas de expresión creativa a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales.
- Un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas (Programa de Educación Preescolar 1992; 16).
- Retoma el principio de globalización, que considera el desarrollo infantil como un proceso integral en el cual los elementos afectivos, motrices, cognitivos y sociales se interrelacionan entre sí.
- Se puede decir que las ideas pedagógicas de Decroly siguen vigentes en los

programas escolares dirigidos a la educación preescolar, tanto para zona urbana, rural e indígena, pues estos se fundamentan en el principio de globalización.

En 1993 surge el método de proyectos, el cual hace posible la relación de todas las ciencias; éste admite cualquier conocimiento que mejor se acomoden a las curiosidades, a las necesidades y a las capacidades de los párvulos, despertando su alegría y optimismo cuando se ven autorizados para discutir el hecho, para imaginar, buscar y hallar, para ensayar, combinar el trabajo sobre temas reales y de aplicación (Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar 1993; 9-16).

El realizarlo implica victoria sobre los obstáculos que se logren familiarizar con los materiales de trabajo, significa desplegar ingenio, paciencia, perseverancia, provisión de conocimientos y ordenamiento de energía, entonces el método se plantea como un instrumento preciso en la formación de carácter.

Se instrumenta a partir de bloques de juegos y actividades, estos dan sugerencias de contenidos que se consideran adecuados para favorecer procesos de desarrollo en los niños. Los contenidos se refieren al conjunto de conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes y valores que el niño construye a partir de la acción y reflexión en relación directa con sus esquemas previos. De esta forma incorpora la información, experiencias y conceptos del medio natural y social, enriqueciendo sus estructuras con nociones nuevas a través de la interacción y participación en los diferentes juegos y actividades que se realizan dentro de un proyecto.

Los bloques se desarrollan en forma predominante con un aspecto de desarrollo, aunque guardan una estrecha relación y conexión con los otros puntos. Cuando el niño realiza una actividad que implica la seriación y clasificación, no solamente responde a ella aplicando las relaciones lógico- matemáticas, sino también en las destrezas manuales, el lenguaje, el juego, la creatividad, la afectividad entre otras.

La aplicación de este programa al inicio tropezó con diferentes problemas, entre ellos que el proyecto debería surgir del interés de los niños y no se lograba realizarlo así. Para esto



se retomaron los acontecimientos de la comunidad que se habían logrado recavar en la aplicación del programa por situaciones didácticas. Aunado a estos problemas, el libro para el niño no llegaba a la cantidad necesaria para todos los alumnos (Relatoría mayo 17 de 2015).

Otra dificultad para la aplicación de este programa fue la preparación profesional que se requería. La mayoría contaba con estudios de bachillerato, curso de inducción o iniciada la licenciatura en educación. No estaban preparados suficientemente para entenderlo, además del enfoque urbano del programa. Este punto es crucial, siempre se cae en lo mismo, la preparación académica del maestro. Mientras no se planea y capacite al personal, los programas por excelentes que sean no podrán ser aplicados de manera adecuada.

#### **4.7. El Programa de educación preescolar para zonas indígenas 1994 y su aplicación**

Este programa tiene los mismos fundamentos que el programa de Educación Preescolar (PEP 92), surge a partir de éste y solo se distingue por el bloque de juegos y actividades, tradiciones y costumbres del grupo étnico.

En lo que se refiere al lenguaje, este programa sustenta que la adquisición del lenguaje tiene lugar por la capacidad de comunicación de la especie humana. Es decir, el individuo adquiere el lenguaje por las condiciones naturales que posee, el cual desarrolla en su núcleo familiar como primer contacto.

La lengua comienza por adquirirse en forma inconsciente y natural en el seno de la familia y la comunidad. De un modo más dirigido se continúa en la escuela y su adquisición se prolonga a lo largo de toda la vida del individuo. Sin embargo, cuando el niño habla en su casa una lengua y en la escuela se enseña otra, se deben considerar algunos elementos lingüísticos para garantizar el logro del propósito que se refiere a que los alumnos logren buenos aprovechamientos escolares.

Cuando un niño llega a la escuela preescolar, lleva consigo un conjunto de experiencias sobre su lengua y cultura que lo hacen parte de un determinado grupo

social. Ese niño de cuatro años empieza su formación escolarizada sin poseer todavía un dominio y manejo acabado de las estructuras de su idioma. El pequeño será capaz de nombrar o pedir objetos que no están visibles y de contar sucesos vividos con anterioridad.

Sin embargo, el niño aún se encuentra en proceso de apropiación del sistema lingüístico en toda su complejidad; por ello, es indispensable que la institución escolar continúe con el proceso iniciado en el seno familiar y comunitario y ponga al alcance del niño los modos de pensar y de sentir, comunes a su grupo de pertenencia, ya que la escuela por su parte privilegia de manera especial la actividad lingüística en su segunda lengua. La transmisión de conocimiento se apoya en gran medida en la lengua oral. La mayor parte de los conocimientos que adquiere el niño en este nivel y en su cultura indígena son a través de la lengua hablada.

La Educación Preescolar en el Subsistema indígena ha llevado a la práctica cinco programas escolares, pero en la actualidad se está aplicando el denominado "programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas" (PEPZI 94). Este entra en vigor en el ciclo escolar 1994-1995, al respecto se menciona que en la institución educativa objeto de estudio se inicia su aplicación en el periodo escolar 1997-1998<sup>2</sup>, que para su puesta en práctica<sup>3</sup> los docentes en este centro de trabajo al igual que los que conforman la región lo adquirieron por medio de fotocopiado.

---

<sup>2</sup> Los programas escolares destinados para la región de Papantla durante sus transportes fueron desviados a otros lugares, en algunas ocasiones.

<sup>3</sup> Se realizan una reunión académica, en donde participaron: el jefe de zonas, los supervisores escolares, los asesores técnicos, y 8 educadores bilingües que desempeñan el rol de coordinadores de educación preescolar. Primero para detectar que programa escolar es estaba aplicando en la región, siendo tres: Plan de estudios y Programa de educación preescolar indígena para niños de 4 a 6 años 1987, muy nombrado por líneas curriculares. El programa de educación preescolar 92 y el programa de educación preescolar para zonas indígenas 94. este principió la revisión de manera superficial de la estructura de cada uno de los programas mencionados y como resultado se obtuvo el consenso para la aplicación del PEPZI

En lo general, se puede decir que el PEPZI 94' contiene el mismo fundamento metodológico (método de Proyectos) que del PEP 92' en lo que se refiere a los contenidos escolares basados en bloques de juegos y actividades. Además de los cinco bloques que contiene el PEP 92' : sensibilidad y expresión artístico, psicomotricidad, naturaleza, matemática y lenguaje, el PEPZI 94 se complementa con el de: valores, tradiciones y costumbres del grupo étnico, el cual es considerado fundamental en el programa escolar, con las actividades que este bloque sugiere se pretende crear en los niños un sentido de pertenencia y reforzar su identidad a partir de recrear y fortalecer la experiencia que el niño tiene en relación con las formas de representación propias de su comunidad, estas formas tienen que ver con: "El medio en el que se encuentre la comunidad, sus miembros forman parte del paisaje natural que los envuelve, el que los niños conozcan los lugares sagrados que guardan relación con la historia y los orígenes del grupo; el que reflexionen sobre hábitos como la alimentación y el vestido como medio de adaptación a la naturaleza, el que opinen sobre los recursos que tienen obligación de mantener como herencia recibida y a otorgar; es parte de la identidad que en el niño se forma desde la edad más temprana" (PEPZI 1994;57). En la interpretación de este programa los docentes argumentan, es mejor que los anteriores:

"porque más se labora con la realidad como es su comunidad"

"se fundamenta dentro de una Educación Indígena, aunque es una compilación de los dos programas anteriores a este": PEP 92' y líneas curriculares.

"permite la planeación de las actividades de acuerdo con su realidad del niño".

Lingüísticamente los educadores abordan sus clases de forma alternada, algunas ocasiones las inician en lengua tutunakú y algunas otras en español. Lo anterior indica que no van con la realidad del niño, porque ir con ella sería respetar el uso de la primera lengua del alumno

El uso de la lengua tutunakú y español para el desarrollo de la clase; la educadora es quien decide en qué momento hacer uso de ambas lenguas. Si ésta inicia la interacción verbal en tutunakú y los niños la continúan, y si la empieza en español, de cualquier modo, para ella es lo mismo, en algunas ocasiones les da opción a que los niños elijan, pero debido a que estos son de nuevo ingreso al preescolar se

mantienen callados, por lo tanto, la docente decide iniciar en español. Han asumido la idea de que en la escuela se debe hablar en castilla.

Durante el proceso didáctico se establece la alternancia de estas dos lenguas, mezclándose indistintamente. Estas interacciones verbales reflejan la indefinición del método de trabajo en donde confluyen dos lenguas.

Durante el proceso didáctico, cuando los alumnos se concretan a realizar una actividad como dibujar, recortar, iluminar, etc., establecen pláticas referentes a las actividades usando la lengua tutunakú. Algunos otros se ponen a cantar, es decir, repetir la palabra de algunos cantos o canciones en español, pero al dirigirse a la educadora, regularmente lo hacen en español.

En las actividades libres como las que se manifiestan en la hora del receso, los juegos que realizan antes de entrar al salón o después de la hora de salida, usan para comunicarse su lengua materna. En la instrucción pública, el español asumió la función de lengua oficial, por ende, es el único idioma que se utiliza para alfabetizar. La lengua indígena solamente se restringe a funciones destinadas a la comunidad y a la vida familiar (López 1999; p. 86).

Tomando en cuenta lo anterior, la escuela cobra importancia para los padres, la consideran como lugar donde se aprenderá el español; además ofrece en su discurso la posibilidad de adquirir mejores formas de vida. Se ha creído que quién tiene cierto grado de escolaridad tiene la posibilidad de desempeñarse en un trabajo bien remunerado al servicio de la industria del país; ideología que se encuentra explícita e implícita en los proyectos educativos que se han implementado en la nación.

En concreto, vemos que la educación formal para los indígenas ha pasado por un sin número de polémicas aún vigentes. Sin resultados plausibles en el desarrollo de los programas. Por una parte, enseñar directamente el español y por el otro usar las lenguas vernáculas como vehículo de instrucción (Amadio 1992; 133-136) sin considerar

las lenguas y culturas indígenas como objeto de estudio y de enseñanza.

Pero al favorecer y reconocer el uso de un idioma indígena en la educación formal como lo estipula el artículo cuarto de la constitución, se esta estableciendo una condición necesaria, pero no suficiente, para el mantenimiento y desarrollo de la cultura. Esto también implicaría el reconocimiento jurídico, legal y constitucional de la lengua, del sistema de organización política y del sistema de gobierno de los pueblos indígenas, así como una participación más amplia en el manejo de las entidades federativas y en las decisiones nacionales (Nahmad 1988;p.88).

#### **4.8. Material bibliográfico en Preescolar Indígena**

A continuación, se presenta el listado de material bibliográfico que se ha editado para el desarrollo de la educación preescolar en las últimas décadas.

**Cuadro Núm. 5 Material bibliográfico (SEP)**

N/P	Título	Año
01	Plan y programa de educación preescolar indígena	1981
02	Guía didáctica del maestro para el manejo del libro del niño en educación preescolar bilingüe bicultural	1981
03	Libro del niño "Mi cuaderno de juegos"	1981
04	Bases generales de la educación indígena	1986
05	Plan de estudios y programa de educación preescolar indígena para niños de 4 a 6 años	1987
06	Modelo de educación indígena	1989
07	Manual del maestro en educación preescolar indígena	1989
08	Técnicas y actividades prácticas para promover el desarrollo del niño indígena en edad preescolar	1990
09	organización y administración de preescolar indígena	1990
10	Instructivo para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación preescolar indígena	1990
11	Instructivo de equipamiento y uso del espacio preescolar.	
12	Fundamentos para la modernización de la educación indígena	1990
13	Manual del supervisor de educación preescolar indígena	1991
14	Programa de educación preescolar	1992
15	Desarrollo del niño en el nivel preescolar	1992
16	Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños	1993
17	El desarrollo del niño preescolar	1992
18	Áreas de trabajo	1992
19	Lecturas de apoyo. Educación Preescolar	1992
20	Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar	1993
21	Programa de educación preescolar para zonas indígenas	1994
22	Programa de estudios 2011	2011

Con base en lo anterior, pareciera ser que la educadora que labora en el medio indígena tiene a su alcance la bibliografía general para documentarse, pero es menester aclarar que en ocasiones solo cuenta con el programa escolar y algunos de los textos los adquiere a través de fotocopiado. Esto se debe a diferentes razones: cuando estos se distribuyen siempre llegan incompleto, llega un ejemplar por centro de trabajo, cuando el docente se cambia de escuela, zona o región no lo deja en la institución correspondiente sino se lo lleva. Pero lo importante no son sólo los programas, sino la

capacitación del maestro, su formación para la operacionalización; con maestros indígenas no convencidos de su identidad, no cuentan con la formación y sensibilización requerida, es decir, que muchas de las veces su formación no es suficiente para desarrollar este tipo de actividad.

Si bien es cierto que se han logrado avances, aún existen muchas deficiencias, como la insuficiencia presupuestal, escasez de mobiliario y materiales didácticos, aunado a esto en algunos Centros de Educación Preescolar Indígena (CEPI), el proceso de enseñanza- aprendizaje se realiza a través de la lengua castellana contribuyendo a la minimización de las lenguas indígenas, que en muchos de los casos es la lengua materna de los alumnos preescolares. Para algunos, sobre todo ahora con maestros jóvenes que casi ya no hablan la lengua indígena, es más fácil y cómodo, enseñar en español, que en la lengua indígena. La tendencia es homogeneizar las acciones educativas mismas que son desconocidas por los docentes bilingües o también, por la falta de conciencia, de convicción de valores hacia la cultura propia.

Por lo demás, en los documentos oficiales como el plan y programa, el manual del maestro, la guía didáctica y el libro del alumno, no se le da la importancia necesaria a la cultural de la educación familiar y comunal que lleva consigo el niño a la escuela.

### **Nuestras conclusiones al respecto son:**

La educación preescolar ha retomado principios pedagógicos de las doctrinas basadas en la razón elaboradas en la época de la ilustración.

La educación preescolar, hoy en México, tiene sus antecedentes a fines del siglo XIX a partir de los enfoques de la libertad, creatividad y esparcimiento del niño para lograr el desarrollo armónico de las facultades. Concretamente, en las comunidades indígenas surge con el Programa Nacional de Educación para todos (1978,) dando prioridad a la castellanización a los niños indígenas monolingües y posteriormente a la

aplicación de diferentes programas en atención a la política de la Secretaría de Educación Pública.

De los programas escolares aplicados se pueden mencionar:

1. Programa de castellanización, que estuvo vigente tres periodos escolares de septiembre de 1978 a junio de 1981, su función primordial fue posibilitar el aprendizaje de los elementos básicos del castellano a niños indígenas monolingües de 5 a 7 años, obteniendo resultados precarios.

2. Dentro del marco de la Educación Bilingüe Bicultural se operativizó el plan y programa de educación preescolar indígena. Cubre una vigencia de seis periodos escolares (1981-1987) y atiende niños monolingües indígenas de tres a ocho años que por primera vez reciben la atención educativa adecuada a sus propias necesidades y dentro de un ambiente de comprensión, de afecto y de alegría porque el educador comparte la misma cultura y habla la misma lengua de los niños.

3. El plan de estudios y el programa de educación preescolar indígena para niños de 4 a 6 años (1981-1987) tuvo como objetivo favorecer la información integral del niño en edad preescolar a través de la participación con base a las características y necesidades de la realidad social y cultural de la misma.

4. El programa de educación preescolar 1992(PEP 92) Pugnó por el desarrollo infantil de acuerdo con sus características físicas, psicológicas, intelectuales y de su interacción con el medio ambiente.

5. El Programa de educación preescolar para zonas indígenas, además de lo planteado el PEP 92 incluye como contenido escolar los valores, tradiciones y costumbres del grupo étnico, pretende crear en los niños un sentido de pertenencia y reforzar su identidad a partir de recrear y fortalecer la experiencia que el niño, tiene en relación con las formas de representación propias de su comunidad.



Se especifica el material bibliográfico que se ha editado para la implementación de la educación preescolar, de los cuales cinco programas aplicados en éste nivel, consideramos pertinente resaltar el plan de estudios y programa de educación preescolar indígena para niños de 4 a 6 años operado de septiembre 1987 a junio de 1992, porque privilegió la actividad lingüística, dio importancia a las experiencias sobre la lengua y la cultura del preescolar; la escuela pondría al alcance del niño los modos de pensar y de sentir comunes del grupo al que pertenece, sin embargo esto difícilmente se dio así.

Para mejorar la labor educativa en el ámbito indígena se requiere de un personal docente que posea conocimientos teórico metodológicos primordialmente sobre: Lingüística, Antropología Educativa, Práctica Docente, Grupo escolar, el desarrollo del niño indígena, análisis curricular, criterios para organizar actividades en el aula para propiciar aprendizajes significativos en contextos indígenas; que le permita comprender y reflexionar la necesidad de desarrollar procesos didácticos a partir de las culturas y las lenguas del alumno y dejar de realizar labores docentes solamente a partir de problemas sociales sentidos, en otras palabras, se requiere proporcionar una educación de acuerdo a las necesidades reales del educando.

Pareciera ser que se plantea un perfil inalcanzable y que lejos de fortalecer los procesos educativos en contextos indígenas se estuvieran obstaculizando; pero se parte de las argumentaciones del personal docente en servicio, de los datos obtenidos de la observación directa en el proceso de enseñanza aprendizaje, específicamente en el uso de la lengua y de la preocupación de que la educación que se brinda en el subsistema educativo indígena en verdad alcance el objetivo educativo y social por el cual fue creada, dejar de aplicar currículos sólo atendiendo a la política educativa nacional.

Es necesario que al interior del subsistema se realicen evaluaciones y los problemas educativos sean enfrentados por la puesta en práctica del programa escolar vigente. Así mismo, se establezcan acciones de evaluación y seguimiento para detectar su pertinencia, en su defecto realizar los reajustes o modificaciones para alcanzar el propósito educativo en contextos indígenas.

Evitar enrolarse en la dinámica de capacitaciones masivas de docentes para la aplicación de programas, en donde se transmite en forma de receta, dando paso a paso lo que el docente tiene que hacer y como lo tiene que hacer, y que muchas de las veces los asesores de apoyo a los docentes frente a grupo tampoco tienen el perfil ni la capacidad suficiente para desarrollar esta actividad.

Con el programa actual consideramos que ha caído en un retroceso para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe, difícilmente los docentes pueden planear un proyecto con la participación de los alumnos para considerar sus interés y necesidades de aprendizaje. Ese principio de globalización en la organización de los contenidos de los bloques de juegos y actividades se atomiza cuando se prioriza solo el aprendizaje de tamaños, formas, colores, a partir de repetir, nombrar, recortar, iluminar, pegar, pasando desapercibida la interacción del alumno con el objeto de conocimiento para la abstracción de las características de éste y generar el desarrollo del lenguaje y pensamiento.

¿Con los perfiles académicos<sup>4</sup> como los que sustentan la mayoría de los docentes que laboran en el subsistema de educación indígena, podría implementarse un programa escolar que establezca el proceso que "articule dos universos de conocimientos y valores: el de la sociedad nacional y el de los pueblos indígenas"? (Gasché 1995; 26). Para ello requerimos acompañar el proceso educativo por un equipo interdisciplinario de investigadores para su orientación teórica-metodológica, complementando por estrategias de sensibilización hacia la identidad étnica y de lo que implica ser docente en contextos indígenas, para crearles primeramente la necesidad de capacitación y luego acceder a la auto capacitación, tal vez sea utópica<sup>5</sup> pero puede realizarse.

---

<sup>4</sup> Licenciatura inconclusa o de pasantes de licenciatura, aun mas, los que solo cuentan con la normal básica que ya nada tiene que ver con la actual realidad social.

<sup>5</sup> Al personal docente que labora en educación primaria indígena, el programa para abatir el rezago educativo (PARE) desde 1994 implemento un programa de capacitación subatino, al cual asiste los involucrados por la percepción económica que les dan por sección, mas no por el conocimiento.

## **CAPITULO V**

### **INTERACCIONES VERBALES ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS**

La propuesta de preescolar que actualmente sustenta la política educativa en el subsistema indígena, alude a la necesidad según la cual, durante preescolar y los dos primeros grados de la primaria, los maestros y alumnos indígenas manejen la lengua materna del niño como vehículo sustantivo de formación; a fin de que ello garantice la continuidad de un proceso de socialización iniciado desde el seno familiar y comunitario, que parte de una forma específica de comunicación en una lengua que no es la escolar, para conceptualizar la realidad social y natural en la que el niño actúa.

Además, por la relación existente entre el lenguaje y el pensamiento, se favorece el desarrollo cognoscitivo a través del manejo oral de la lengua de los hablantes indígenas, facilitando así el aprendizaje.

A medida en que se va consolidando el empleo del idioma materno, se hace posible la introducción de una segunda lengua, siguiendo una dinámica de comprensión oral que también da paso gradual al aprendizaje de su lectura y escritura, sin que ambas lenguas interfieran (Dirección General de Educación Indígena 1999; 38).

Retomando lo anterior, esta investigación está orientada al estudio de la interacción oral que se establece en el marco del aula educativa en procesos locales, es decir, la indagación de procesos comunicativos en el marco de la cotidianidad escolar.

La interacción oral en la práctica docente indígena constituye, a nuestro juicio, un buen punto de partida para iniciar la reflexión sociolingüística y psicopedagógica para comprender la necesidad del uso de dos lenguas: la indígena y el español, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mismo que desconocemos y nos permitirá adentrarnos en la especificidad de la práctica de la educación indígena en el nivel preescolar.

El creciente interés por el micro proceso de la comunicación educativa ha promovido la aproximación etnográfica a través de la observación, registro y el análisis de las

conductas y reacciones de los preescolares y las educadoras bilingües en la interacción oral cotidiana, en las dos lenguas tutunakú -español durante el proceso áulico de enseñanza-aprendizaje. Reconstruir la experiencia docente, concretamente las interacciones maestro-alumno, en el nivel educativo de preescolar indígena es uno de los objetivos centrales de esta investigación.

En este marco se plantea las características sociolingüísticas más relevantes de la comunidad seleccionada para este estudio, que en este caso se refiere a Zacate Limón donde la mayoría de sus habitantes hablan de manera fluida su lengua materna tutunakú y con dificultad el español. Por ende, los niños que tienen entre 4 y 6 años, que cursan la educación preescolar hablan el tutunakú. Con base al diagnóstico lingüístico realizado en el ciclo escolar 2014-2015 por la docente titular del grupo conformado por 20 alumnos de tercer nivel informó que el 91 % de sus alumnos es monolingüe tutunakú, el 5% es monolingüe en español y el 4 % es bilingüe tutunakú-español.

Para dar cuenta de lo anterior, describiremos la estructura de las clases de dos grupos: de tercero y primer nivel. La planeación de las actividades correspondientes se desprende del método de proyectos del programa de educación preescolar para zonas indígenas (PEPZI 94). Teóricamente se argumentan en estas distintas tareas: la organización de juegos y actividades que correspondan a las necesidades e intereses de los niños preescolares. Se organizan en torno a una pregunta, un problema o a la realización de una acción concreta, tiene una duración y complejidad diferente, implica la previsión y toma de conciencia del tiempo a través de distintas situaciones, requiere de una planeación abierta en su elaboración con la participación conjunta de los niños y el adolescente. Estos planean grandes pasos a seguir y determinan posibles tareas para lograr el objetivo planteado.

El método de proyectos comprende 6 etapas: surgimiento, elección, planeación, realización, término y evaluación. En cada una de éstas, el docente debe estar abierto a las posibilidades de participación y toma de decisiones que los niños muestren.

En términos del programa, en la primera y segunda etapa del método de proyectos,

los niños y docentes hablan de sus experiencias, intercambian propuestas, analizan posibilidades y limitaciones, así como las posibles dificultades, y eligen el proyecto que van a desarrollar.

En la tercera, el docente elabora la planeación general considerando los aportes de las etapas anteriores. En la práctica de este procedimiento metodológico para la planeación didáctica, se da por realizado cuando los docentes interrogan a los alumnos ¿Qué quieren hacer? Los alumnos contestan: perros, pollos, coches, flores, gatos, campanas, banderas, entre otros, para determinar cuál se retomará como proyecto. La docente realiza en el pizarrón los dibujos correspondientes a las tres propuestas de los alumnos. Luego les proporciona una hoja blanca tamaño carta y pide que dibujen lo que quieren estudiar, tomándolo del pizarrón. Se trabaja sobre el tema , (perros, pollos, coches, flores, gatos, campanas, banderas), se acumulan más dibujos elaborados por los alumnos; o en su defecto se pide a los alumnos levanten la mano cuando se nombre lo que más les gusta: (perros, pollos, coches, flores, gatos, campanas, banderas), la propuesta que tiene más votos elige, la maestra no orienta a los niños para seleccionar las actividades abarcativa<sup>6</sup>, los materiales, la elaboración de maquetas o registros, etc. Con este procedimiento, la aplicación del método de proyectos se ha desvirtuado.

El docente hace la planeación general del proyecto. Al organizar las actividades, en vez de apoyarse en lo expresado por los niños y la amplíe previendo fechas para ciertas actividades, evitando frustraciones innecesarias así como posibles riesgos, (como se describe en el registro etnográfico de clase: los alumnos querían ir a cortar y comer capulines y no se pudo porque no se previó la visita al huerto), tal como lo sugiere el programa, solo retoma el tema del proyecto propuesto por los alumnos y hace un listado de juegos y actividades que cree lo que debe aprender el niño de preescolar, considerando actividades de trabajo solo de manera individual. Las actividades en equipo están ausentes. Propiciando monotonía en su realización y desarrollando actitudes individualistas de no cooperación, se obvian las de ayuda mutua, de asimilar reglas de convivencia, de esperar turno para hablar, de escuchar

---

<sup>6</sup> De estas se desprenden diferentes acciones. Ejemplo de proyecto “vamos a arreglar nuestro salón. Una actividad abarcativa puede ser la limpieza del salón, la cual comprende: barrer, sacudir, limpiar vidrios, conseguir los materiales de limpieza, pedir ayuda a padres, etc.

a los otros, etc., mismas que lo llevarían al desarrollo del lenguaje y establecer una interacción verbal fluida.

La organización del tiempo de una jornada de trabajo es flexible y responde a las posibilidades de adecuación de acuerdo con los niños y el tipo de juegos y actividades: las centrales, de rutina, y las libres relativas al proyecto, el docente distribuye el tiempo para esta en su grupo, tomando en cuenta los horarios previamente asignados que son de 9:00 AM a 12 PM., cuando el estado del tiempo es lluviosos o muy frío se registran retardos o inasistencia de los pequeños. (ver anexo num. 5 plan diario de clases)

Dentro del horario grupal se designa un tiempo central e importante de la mañana a los juegos y actividades del proyecto, a fin de que éste no pierda su continuidad en el transcurso de varios días. La duración y ritmo de las actividades están en relación directa con el tema del proyecto.

El horario de actividades de rutina está supeditada a la organización general del plantel y estas son: honores a la bandera, que se realizan los lunes de cada semana, saludo, revisión de aseo, de tareas, pase de lista, ejercicios de activación colectiva, se ejecutan al inicio de cada clase.

Este método plantea un proceso colectivo. Implica la planeación, realización y evaluación del trabajo de aula en donde los alumnos y la docente conjuntamente eligen qué proyectos<sup>7</sup> realizar, proceso metodológico que a los maestros les fue capacitados en una semana a través de un curso de actualización<sup>8</sup>, tiempo insuficiente para revisar la parte teórica exhaustiva, ni ver los retos de la contextualización en el medio indígena, se asumía una actitud receptiva y pasiva. La aplicación ha causado muchas dificultades, no se ha interpretado

---

<sup>7</sup> El proyecto es una organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema o la realización de una actividad concreta. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños y hacen posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos (programa de educación preescolar 1992;18).

<sup>8</sup> El curso de actualización para el conocimiento y uso del PEPE92<sup>1</sup> giro en torno a conocer el propósito, el enfoque y las etapas del método de proyecto, dando por hecho que el docente domina la postura pedagógica del constructivismo.

adecuadamente este proceso de planeación<sup>9</sup> y se obvian los intereses y necesidades de los alumnos; se da por retomado cuando se hacen preguntas como: ¿Qué quieren hacer? y estos responden: pollos, carros, flores, bandera, entonces el docente y termina diciendo que se va a hacer, ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Con qué?

Esta conversación maestra – alumnos se da después de terminar las actividades:

M=MAESTRA

A=ALUMNO (A)

**M** bueno, ahorita vamos a ver qué vamos a hacer **¿Tuku lakaskinatit kalhawaparaw Rosita?** ¿Qué más quieren que hagamos Rosita?<sup>10</sup>.

**A** "Aquit klakaskin kalakgtawakgaw". Yo quiero que ensayemos

**M** ¿**lakaskina kalakgtawakgaw?** ¿Quieres que ensayemos?

**A** Je" Si

**M** ¿**Wix Sebastián túku tlawaputuná?** ¿Tu Sebastián qué quieres hacer?

**A** **akit naklakgtawakgaputun**". Yo también quiero ensayar.

La interacción verbal la inicia la docente en español y luego cambia al tutunakú "Bueno, ahorita vamos a ver qué vamos a hacer". Túku lakaskinatit kalhawaparaw, después usa solamente el tutunakú y los alumnos también se mostraron entusiasmados al contestar. Cuando la maestra cambia de una lengua a otra la alumna espera que se dirijan a ella en la lengua que conoce, dejando a un lado en este caso el aprendizaje del español,

**M** "Vamos a cantar un cantito, ¿Cuál quieren? "E l del gato o el del gallito"

---

<sup>9</sup> Los docentes argumentan " es muy fácil trabajar por proyectos es nada mas preguntarles a los alumnos que quieren hacer y con base a ello seleccionar los juegos y actividad de los bloques. Incluso 2 si no se planea y se tuviera supervisión pudiera decirse que se esta planeando con los alumnos un proyecto, pero no se ha llegado a la elección.

<sup>10</sup> En todos los fragmentos de registro de clase las frases en negritas están en lengua tutunakú y en seguida la traducción al español.

M "El del gato, empezamos, 1, 2,3"./Empieza la profesora a cantar/  
""Estaba el señor don gato, ¿esa quiere?, o el del gato que se come a los ratoncitos"  
/Los alumnos no contestan/

M "Empezamos 1, 2,3, estaba el señor don gato, estaba el señor don gato  
sentadito en su tejado",/se detiene y pregunta a un niño que no canta/

M **¿Ni lakgatiya? ¿Ni lhiputuna Eutiquio?** ¿No te gusta? ¿No quieres cantar  
Eutiquio?

La comunicación oral al igual que el caso anterior es iniciada por la profesora y ésta lo hace en español, por lo que los alumnos siendo de primer nivel no contestan, pocos son los que entonan el canto. La docente usa el tutunakú para preguntar a los que permanecen en silencio, ¿Por qué no cantan?

Centrándonos en el enfoque del método de proyectos, lo anterior se presenta debido a que la educadora no asume el rol de observador, para detectar lo que en realidad le interesa al grupo y no sólo a algunos; de propiciar o brindar a los alumnos situaciones que despierten la necesidad de aprender a partir de sus intereses. Por ejemplo, un recorrido por la comunidad, por la escuela, la revisión de libros del área de trabajo de la biblioteca, una visita domiciliaria entre otros, como actividades libres para el surgimiento y elección de un proyecto.

Durante el desarrollo de las clases, siempre inicia la educadora con la interrogante ¿Qué quieren hacer? Dando por hecho que con ello ya se está partiendo de lo que saben los pequeños acerca del contenido educativo. El contenido escolar se presenta como el deber ser, es decir, debemos bañarnos, peinarnos, lavarnos los dientes y nada más. ¿Este es el producto del curso de actualización docente para el uso del programa vigente?

Continuando con el análisis de la interacción verbal que establecen los docentes con los alumnos, ahora presentamos algunos fragmentos de registro que manifiestan el tipo de actividades: rutina, centrales y libres. Realizadas durante la mañana de clases; especial referencia haremos en el uso del tutunakú y del español en la interacción que establece el educador con los alumnos, entre alumnos; éstos cuando se dirigen al docente. Recordemos la lengua materna juega un papel central en esta propuesta.



## ACTIVIDADES DE RUTINA - SALUDO

**M** Nos vamos a saludar, **amanaw lawaniyá kgalhen, nalhitilhayá**, Nos vamos a saludar con un canto ¿**Nikulá lawaniyá kgalhen?** ¿Cómo nos saludamos? Tutunakú o castellano.

**A** **"Tlen"**. /Gritan los niños/ buenosdías

**M** "Ah bueno, entonces vamos a empezar a cantar el canto y nos vamos a saludar, a ver 1, 2,3", /Cantan los niños y la profesora/ "Con las manos y una sonrisa los buenos días te voy a dar, ven conmigo yo soy tu amigo Todos juntos vamos a estudiar"

/Los niños se saludan unos a otros los que están al frente y los que están a los lados, la maestra saluda a los niños que están cerca de ella/

**M** /Canten mijos, canten bien, canten duro, haber otra vez: Con las manos y una sonrisa los buenos días te voy a dar, ven conmigo yo soy tu amigo y todos juntos vamos a estudiar"

/Los niños se saludan unos a otros la maestra saluda a los niños que están cerca de ella/.

**M** **"Chi xa tutunakú"**, a ver en tutunakú.

**"kin makanka chu kintatsiykan"** con nuestras manos y una sonrisa, ¿Cómo amaneciste? /entra uno de los maestros a preguntar en castellano si ahí está un niño de su grupo, la profesora a señas le dice que no porque sigue cantando/

**Katat ju'u akit kantakgamananan, makxtum na kgalhtawakgayá.** Ven conmigo yo soy tu amigo y todos juntos vamos a estudiar

**M** "Canten fuerte mijos: ¿no les gusto este canto?"

**A** "Sí". / Gritan muchos niños al mismo tiempo/

Como habrá de notarse la docente inicia en español y continua en tutunakú, "Nos vamos a saludar, **amanaw lawaniya kgalhen xa tatlin o akgtum canto**", nos vamos a saludar con

un canto, dejando a la libre elección de los alumnos el uso de la lengua materna y la segunda lengua; "¿cómo nos saludamos? **Nikula la lawaniya kgalhen**", tutunakú o castellano sin argumentar al grupo porqué; o cumplir tiempos de habla para cada una de las lenguas. Ella en lo particular le da más importancia al español, (segunda lengua) esto lo manifestó por el número de veces que fue entonado el canto con relación al tutunakú.

Es necesario mencionar las distintas actividades de los alumnos al cantar. La primera vez el saludo fue entonado en español, algunos alumnos lo hicieron gritando, otros se quedaron callados y pocos lo hicieron en tono de voz normal, entonces la docente les dice "Canten mijos, canten bien, canten fuerte, haber otra vez".

Ahora la indicación "canten bien, canten fuerte, a ver otra vez" debe hacerse en tono de voz muy alto, gritos de los niños; de lo contrario no está bien. Cosa contraria a la actitud de la cultura oral tutunakú<sup>11</sup>. También hace una invitación para que todos los alumnos canten, porque muchos no lo hacen. Todavía no han memorizado la letra, se les dificulta pronunciar las palabras en español, no han aprendido el tono del canto, les da pena cantar, al parecer es el único canto que utilizan para saludarse, por lo tanto, ya es repetitivo para los alumnos, pero no todos los saben.

La expresión "mijos" la usa en lugar de hijos, término empleado en las sociedades populares o rurales; el alumno así se la apropia, alejándose del aprendizaje del castellano estándar. La escuela para ellos es el único lugar de aprenderlo.

También es necesario mencionar que las indicaciones por parte de la docente no son precisas, "¿cómo nos saludamos? **Nikulá lawaniyá kgalhen**" totonaco o castellano, ella quiso decir si entonaban el canto en tutunakú o español. La letra de este canto y de la mayoría que se usan para las diferentes actividades durante el trabajo de aula fue creada en español, para entonarse en tutunakú se recurrió a la traducción. Entonces el contenido siempre es nacional y por tanto la ideología también lo es a pesar de utilizarse la lengua indígena.

---

<sup>11</sup> La actitud que asumen los mayores: bisabuelos, abuelos, padres, curanderos, entre otros al transmitir un conocimiento es por medio de la plática, recomendación, o indicaciones durante la realización de diferentes actividades de la vida cotidiana, como se van presentado. La amonestación se hace cuando no se respeta o realiza lo transmitido.

Asimismo, se carece de sistematicidad para la realización de las actividades, algunas no se explicitan, por ejemplo "entonces vamos a empezar a cantar el canto y nos vamos a saludar, a ver 1,2,3," en ningún momento dijo: levántense, saluden a su compañero que tengan enfrente, al lado derecho, al lado izquierdo, a sus vecinos o familiares de ustedes; y con esto ya estaría trabajando algunas nociones básicas del preescolar tales como: ustedes, niño, niña, enfrente, lado derecho, lado izquierdo, vecino, familiar.

Enseguida analizaremos otro fragmento de la observación:

### **ACTIVIDADES DE RUTINA - SALUDO**

**A "kgalhen maistro".** Buenos días, maestro

**M "chi amanaw akxila lhuwatu".** Hoy vamos a ver muchas cosas

**Kawantit kgalhen maestro.** Digan, buenos días, maestro.

**A "kgalhen maestro".** Buenos días, maestro, /coro/

**M "kgalhen compañeros".** Buenos días, compañeros.

**A "kgalhen compañeros".** Buenos días, compañeros/coro/

En este otro grupo escolar no se acostumbra el saludo en lengua tutunakú, porque el profesor<sup>12</sup> no puede comunicarse bien en la lengua materna de los alumnos. Esta actividad la inició con: **¿nikula wanikana, kgalhen makgalhtawakgena?** ¿Cómo te llamas, buenos días, maestro? Esta expresión se usa para preguntas ¿como te llamas o cuál es tu nombre? La expresión para el saludo es, **kawantit kgalhen makgalhtawakgena**" digan, buenos días, maestro, **¿nikula lawanikan kgalhen xala tsisa?** - ¿cómo se dice al saludarse por la mañana?

**M "Amanaw akxilaw muchas cosas" nawanatit kgalhen maestro.** Vamos a ver muchas cosas y digan buenos días maestro.

---

<sup>12</sup> El docente de este registro es de una comunidad vecina, por tanto, manifiesta hablar poco la lengua tutunakú.

En la secuencia de su clase, inicia con las actividades centrales del proyecto, pero continúa con el saludo.

**A** "kgalhen maestro". Buenos días, maestro, /coro/

**M** "kgalhen compañeritos". Buenos días compañeritos.

**A** "kgalhen compañeritos". Buenos días compañeritos/coro/

En la mayoría de las expresiones utilizadas mezcló la lengua tutunakú con el español. Sin embargo, los términos de estos conceptos existen en la lengua tutunakú.

En "**kgalhen maistro**", debió haber dicho "**kgalhen makgalhtawakgena**", buenos días, maestro, en "**amanaw akxila cosas**", debió haber expresado "**amanaw akxilhaw lhuwa tuku**" vamos a ver muchas cosas y en "**kgalhen compañeritos**" "**kgalhen litamakgalhtawakget**", buenos días compañeritos.

**M** "**nikula wankan xa castilla**" y como se dice en castilla /silencios/ eh, como dice uno en español mijos, buenos días, maestro, haber digan todos bueeeenos díaaaas maestro, todos".

**A** "Buenos días, maestro", /coro/

Al igual que el caso anterior se usa el término mijo por hijo, así también las indicaciones son imprecisas "**nikula wankan xa castilla**": Y cómo se dice en castilla, ¿se dice qué? Por eso se registran los silencios, será que los alumnos no saben la expresión de saludo en español, o no entendió lo que el profesor preguntó. Ahora al pasar del tutunakú español el docente dice, "como se dice uno en español mijos"

Para dar acentuación al aprendizaje del español se dan las expresiones alargadas por el docente y repetida por los alumnos como Bueeeeenos díaaaas.

**M** ¿**Nikula lakgaxkgakgatit?**, ¿Cómo amanecieron?, ¿**nikula lakgaxkgakgatit?** ¿Cómo amanecieron?, /silencios/ (**kawantit nikula**) digan ¿cómo? (tono tuerte del maestro en

**kawantit nikula)** digan ¿Cómo?, Eh ¿**nikatsiyatit?**"/eh ¿no saben?

A "Mrnmm"

**M** "**Nikula lakgaxkgakgatit tlan chu nilhan**" Como amanecieron, amanecieron bien o no.

A "**lhan**". Bien

Ahora el uso de las expresiones "**kawantit nikulá**" digan como ¿**nikatsiyatit?** ¿No saben? denotan regaño a los alumnos. El saludo y la despedida en esta cultura es directa, la persona que llega o se retira de una reunión, fiesta familiar o visita domiciliaria, lo hace dando la mano a cada uno de los ahí presentes; sería la acción que debería realizarse dentro del salón; cada niño al llegar o retirarse del grupo al que pertenece debe saludar de mano a sus compañeros. Entonces si el maestro caminando alrededor del grupo escolar ó de pie desde un lugar dentro del salón, verbalmente saluda interrogando a todo el grupo sin ejecutar la acción, no está respondiendo a las costumbres de socialización de sus alumnos. Por ello, creemos que los pequeños no pueden contestar, y más si se manifiesta actitud de enojo o gritos del docente.

El saludo en la cultura tutunakú es de mucha importancia, con él se manifiesta el respeto, el afecto, la aceptación, la atención, entre otros, con las personas que se interactúa. En esta interacción verbal establecida durante el saludo, podremos ver que se registraron silencios y expresiones como: **lhan**, si, o **mmmm** de los alumnos, hizo que el profesor se molestara y alzara el tono de su voz con señal de enojo, ya no le preocupa el saludo, sino que los niños hablaran. Actitud contradictoria en la formación de los preescolares, en la cultura tutunakú la gente al saludarse lo hace con gusto, aunque exista algún problema entre familiares o vecinos de todas forma el saludo se hace.

Esto da cuenta del desconocimiento de estrategias para desarrollar procesos didácticos en donde confluyen dos lenguas (ver capítulo III); creando confusión en los niños en el uso de la lengua tutunakú y el español en el trabajo de aula. Con estas formas genera limitaciones en el desarrollo de la lengua materna y del aprendizaje del español en la construcción y emisión de frases coherentes de estrategias lingüísticas en la impartición de la educación bilingüe.

Por lo anterior, la lengua tutunakú como medio de comunicación y de instrucción en este grupo es limitada; por ello, los alumnos se inhibieron para contestar siendo su lengua materna. Les dio pena<sup>13</sup> usarla, optaron por callar, incluso el docente en el inicio, se le dificultó expresarse coherentemente en tutunakú y la mezcla con el español. Proceso que demuestra el desconocimiento aprendizaje de la lengua materna y segunda lengua de los preescolares.

#### ACTIVIDADES DE RUTINA - ASEO

/Inicia la revisión de manos de los alumnos/

**M Amanaw matsukiyá, bueno kaman akxila a ver kumo tlan makgachakganitantit, a ver makgachakgahijo.**

Empezamos, bueno les voy a revisar sus manos, a ver si es que se las lavaron bien, a ver te lavaste las manoshijo.

/En ese momento llega un niño y el profesor le dice/

**M** "a ver ukatawila". **Siéntate aquí**/Continúa con la revisión de manos/

**M a ver min makan, na waniya min tsiyuna o chu na waniya min mamá ka chukunin min sijan, astan na makgachakgaya. A ver wix Juanito ¿chukunikanti min sijan? A ver tus manos, le dices a tu abuelita o le dices a tu mamá, que te corte las uñas, después te lavas las manos. A ver tu Juanito, ¿te cortaron las uñas?**

**A** yo ya me cortaron las uñas.

El desarrollo de estas actividades se da a través de la fiscalización de un hábito. En las expresiones orales del docente, el uso del tutunakú y el español se dan alternadamente.

En la frase "Yo ya me cortaron las uñas", da cuenta del intento que hace el alumno al expresarse en español, para tal efecto toma como base su lengua materna. El uso del

---

<sup>13</sup> Mi presencia en el grupo tal vez generó dichas actitudes al docente y en los alumnos.

pronombre "akit" yo, se usa como sinónimo de -a mí- es decir que la organización para la elaboración y emisión de ideas son diferentes en el tutunakú y el español, elemento que obvia el docente cuando el niño habla en español.

M ¿ya te cortaron las uñas hijo?

A "Aja, pero ya me salieron"

M ¿Ya? A ver tu hija, haber tú termina de revisar el aseo de manos". /le pide a una niña que viene bien aseada /

Kakachunikantit mi sijankan, nawaniyatit min tsejkan kakachukunin min sijankan. **Que les corten las uñas, le dicen a su mamá que les corte las uñas.**

#### ACTIVIDADES DE RUTINA -- ASEO

M **"kakgaxpatit", escuchen**, vamos a salir y los que no tengan las manos limpias nos las vamos a lavar"

El docente usa el tutunakú para fijar la atención de los alumnos, además habla en tercera y primera persona del plural generando dificultad en la apropiación del español para los pequeños.

A "Yo limpias"

A "Yo también limpio"

En estas dos expresiones en español, los alumnos trataron de emplear el término que usó el maestro "las manos limpias", pero omiten el sustantivo, el género y el número, porque en tutunakú "tsatsaka"-limpio- se usa sin distinción de género y número, se modifica el sustantivo cuando se habla en plural. Uso que descuidan los maestros, no tienen una formación lingüística sólida que permita ir reflexionando sobre las diferencias entre una lengua y otra.

Los alumnos de este grupo escolar utilizan el español con escasez de vocabulario e inadecuando construcciones morfosintácticas del español. El alumno que

respondió "Yo limpias", quiso decir: mis manos están limpias, el otro dijo "yo también limpio" quiso manifestar yo también tengo las manos limpias.

Género y número, modifica el sustantivo cuando se habla en plural. Uso que descuidan los maestros, no tienen una formación lingüística sólida que permita ir reflexionando sobre las diferencias entre una lengua y otra.

**M** "Namakgachakgayatit, kawi makgachakgayaw". **Se van a lavar sus manos, vamos a lavarnos las manos.**

Los que no se las lavaron, vamos, todos".

/La mayoría de los niños muestran apatía por hacer lo que dijo el maestro, o no entendieron, algunos se salieron del salón, otros se quedaron sentados, el maestro muestra ansiedad y empieza a llamarlos por sus nombres/

**M** "**kawi** Pancho". Vamos Pancho, /otra señora deja su hija en el salón y le pide al profesor que le cuide a su hija porque todavía esta pequeña, el profesor se dirige a la niña y dice/

**M** "**niti kgalhtinan'** no hay contestación, se dirige a/

**M** "**katat Rafa, astan nikatsiyatit tu tlawamanaw**" ven Rafa, luego no saben que estamos haciéndoles /una forma de regaño /

M "Apúrense hijos". /después de esta insistencia todos los alumnos se van con el profesor, que los dirige hacia un traste con agua. Los niños se colocan alrededor del traste y empiezan a lavarse las manos y conforme van terminando dicen/

A "Yo ya"

A "Yo ya". /el profesor les da un trapo para que se sequen las manos, y dice/

M "Están viendo"

A /Algunos niños se quejan de las molestias de Toño, el maestro dice/

M "Toño, no debes ser grosero con los chiquitos"

/el maestro también se lava las manos y pregunta/

M "¿Quién tiene el trapo?". /un alumno se acerca para lavarse las manos, el maestro le dice/

M "ahí está el jabón, mira cuanta mugre te sale, entonces no te lavaste en la mañana, aquí está el trapo" /Mientras el profesor se lavaba las manos dos niños dicen/



A "A culero"

A "Tu también"

A ""Ya no te voy a prestar estas mis canicas"

M "Vámonos". /Todos emprenden el camino de regreso al salón de clases/

M /En el salón de clases/ "¿Todos se lavaron las manos?, vamos a ver nuestras manos ¿Cómo se ven? ¿Igual?"

A "tsatsaka". Limpio

M "Nikula tatasi min makan" ¿Cómo se ven tus manos?

A "tsatsaka". Limpio

M "Las niñas"

A "Que están limpia"

M "A ver, esto no nadamas se hace en la escuela también en nuestras casas".

/Una mamá llega a informar que su hija no asistirá a clases, porque tiene gripa/.

Por lo que se refiere al uso de las dos lenguas en el proceso didáctico, aquí se le da más importancia al español, y el tutunakú es la lengua de transición para lograr la atención de los pequeños mientras inician a producir el español.

#### ACTIVIDADES DE RUTINA: PASE DE LISTA O REGISTRO DE ASISTENCIA

**M "Bueno amanaw matsukiayá kin taskujutkan, ni katsiyatit xlakata tsankga chatun mintalimakgalhtawakgetkan".** "eh" Bueno vamos a empezar nuestro trabajo, no saben si tal vez falta alguno de sus compañeros.

A "nitimín" no vienenadie

**M "¿Chi tiku kgalhimanaw?, entonces matsukiya o chu kakgalhiya, por eso, kakgalhiya o matsukiyá?".** ¿A quiénes esperamos ahorita?, entonces ¿los esperamos o empezamos?", por eso ¿los esperamos o empezamos?

A "kamatsukiw". Empezamos

**M "Por eso, kakgalhiya o matsukiyá kim claseskan".** Por eso los esperamos o empezamos nuestra clase de hoy.

A "kamatsukiwá". Ya empezamos

**M "entonces ni katsiyatit wanchi nitamil makgapitsin".** ¿Entonces no saben

porque no vinieron los demás?

A "Mmmmm"

**M Ni katsiyatit tuku ixlakata ja'e, ¿katsipatit tuku ixlakata wi tiku ni milh kgalhtawakga?** Llega otro niño". No saben para qué es este, ¿saben por que algunos niños no vienen a la escuela?

**M "Ju'u tawilá Rafael, tiku tawilapara a ver kakilawanitit, nakakxila pala wi nak kin lista jeh!, aks katawilatit, nikachiwinantit, kakilawanitit, Valeria, kachiwinantit ¿tiku nimilh lata wixin ti lakgapasatit?".** Aquí se sienta Rafael, con quienes a ver díganme, para ver sí está en mi lista, eh. Silencio, hablen díganme, mijo, Valeria, hablen a ver como quienes no vinieron y que ustedes conocen.

A "Mmmmn"

**M ¿Niti lakgapasatit? ¿No conocen a alguien?**

A "to" no

**M "eh, wix mijo niti lakgapasa tñimilh uku nak skuela, ¿tiku wi lakatsu nak ixchik Toño? eh, ni lakgapasatit".** Eh, eh tu mijo conoces alguno de tus compañeros que no vino a la escuela, alguien vive cerca de la casa de Toño, eh ¿no lo conocen?

A "to " no

**M Toño lakatsu ixchik ¿nikatsiyatitit wanchi ni milh?** el Toño está cerca, eesstee entonces ¿no saben porque no viene?

A "to" no

**M ¿Ni lakgapasatit? ¿No lo conocen?**

A "Mmmmm"

**M ¿Ni lakgapasatit? ¿No lo conocen?**

**A Anú minacha chatun.** Ahí viene otro/ Una niña señala por la ventana al maestro y los alumnos voltean/

**M kalakapalalh,** Que se apure, /a ver ¿no saben porque no vienen todos los niños a la escuela?, tu Raulito, nadie vive cerca de tu casa, algún niño que conozcas que este aquí y que no vino hoy

A "to"

**M** Wix Vale, ¿niti lakgapasa? **Tú Vale, ¿no conoces alguno?**

A "Yo no vine porque teniaba frío"

#### ACTITIDADES DE RUTINA - REVISIÓN DE TAREAS

A "Ya califíque tareas"

M "Ahorita"

"Este mismo niño le causa impacto mi presencia, cuchichea con el de junto, se sonríen y luego dicen"

A "Pues está haciendo muchas letras"

**M ¿Litantit min tareaskan?, ¿trejeron sus tareas? Kakxila min tareaskan** veo sus tareas, mientras llegan sus compañeros vamos a revisar lo que hicieron en sus casas

A "Yo no hice nada"

M "Por qué"

A "Por que no quise"

La tarea entendida como una actividad extraclase que no es necesaria en preescolar, porque en este nivel educativo se desarrollan habilidades y pueden no ser reforzados los contenidos escolares; esta práctica se realiza en este centro de trabajo por solicitud de los padres de familia<sup>14</sup>. Quienes desconocen el proceso de maduración neuromotora para el aprendizaje de la escritura. De hecho, los pequeños hacen por tarea diferentes líneas,

---

<sup>14</sup> Los padres de familia argumentan que sus hijos desde chiquitos deben aprender a hacer letras a usar el lápiz y no hacer solo rayones por que gastan el cuaderno, además no deberían cantar o jugar por que solo pierden el tiempo.

números, figuras geométricas y las grafías del alfabeto, descuidando la dirección correcta que se debe seguir en su elaboración, en ocasiones son los hermanos mayores quienes la realizan.

Lingüísticamente podremos notar que los alumnos inician la conversación en español y el docente la continua, pero para ser atendido por todo el grupo emite una expresión en tutunakú, pero mezclándola con el español "**kakxila min tareaskan,**" veo sus tareas.

#### ACTIVIDADES DE RUTINA- REVISION DE TAREAS

M "a ver mijos saquen sus cuadernos"

/el profesor hojea el cuaderno del niño que está sentado junto a la puerta, va a su mesa, toma un marcador y regresa con el niño a quien le califica la tarea, es decir, le pone una "B" a una hoja del cuaderno llena de garabatos, voltea las hojas y escribe unas letras sin decir nada coloca el cuaderno enfrente del niño y le dice/

M "Hazlo mijo"

/ El niño se queda mirando el cuaderno, el maestro pasa por detrás de él y le pregunta al niño que ocupa la tercera silla del que atendió/

M "Tu cuadernomijo"

En tanto que voltea a ver al primero y le dice/

M "No quieres o te da flojera hacerlo", /el niño no contesta, y continua con la niña que esta junto a éste, trae una bolsa de polietileno transparente, el profesor saca el cuaderno de la niña. El tercer niño dice/

A "No me compra mi mamá"

M Ah ¿no te compra tu mamá?

/Mientras escribe círculos combinados formando la figura de un oso en el cuaderno de la niña, se lo da sin decir nada y se va al lugar donde guarda los materiales didácticos, luego se va a su mesa, tres niños permanecen en la puerta viendo hacia adentro, el profesor regresa con una hoja blanca y les dice a los alumnos que ya les puso trabajo/

M "Ya hagan eso, en lo que llegan sus otros compañeritos"

La interacción verbal se establece en español.

## ACTIVIDADES CENTRALES DEL PROYECTO

**M** **Nilakaskinatit kaw puxa capulín.** No quieren que vayamos a cortar capulín.

A Je. **Sí.**/gritos/

**M** **¿Tiku kgalhi nak ixchik?** ¿Quién tiene en su casa?

A **"akit". Yo** /todos los niños gritan/

**M** **"Eh, wix kgalhiya,** ¿tiku mas kgalhi nak ixchik? Eh, tu tienes, quien más tiene en su casa

A **akin"** Nosotros/Gritos/

**M** **"Makgat o nimakgat nak min chik".** Este lejos o no a para tu casa

A "Je. **Si.** Lejos, de aquí allá, lejos, de aquí allá"

**M** **"Mm, wix Güichito, makgat min chik chu ni makgat.** Mm tu Güichito, esta lejos tu casa,

A "To, to". **No, no**

**M** **"Este... a ver ahorita chi amanaw akxilha este nakni napuxá capulín, a ver Vero kgalhiya capulín nak min chik".** Este... a ver ahorita vamos a ver donde vamos a cortar este algún capulín, a ver Vero tienen capulines en tu casa.

A **"akin"** nosotros/gritos/

**M** ¿Ihuwa kgalhiyatit? **¿Tienen mucho?**

A **"je". Si.**

**M** **"lakaskina ana anaw".** ¿Quieren que vayamos?

A **"je". Si**

**M** **"a ver lakaskinatit ka'aw puxaw capulín nak ix chik Caro".** ¿a ver quieren que vayamos a cortar capulines en la casa de Caro?

A "je"/gritos/Si.

**M** **chi nalakgoyá, nak katsiya la puxkan capulín, vamos na'akxila para Ihuwa kgalhi".** Ahora terminamos, aprenderemos como se corta el capulín, ahorita vamos a ver si tiene mucho.

A **"akin klhawakgowa capulín".** Nosotros ya acabamos el capulín.

**M** "nikula lhawatit capulín aktsu chu Lanka". Como hicieron el capulín, chiquito o grande mata.

**A** "akgtuy mata". Dos matas

**M** "Lanka mata, ah bueno, ja'e capulín aktsu chu lanka kakilawanitit. Mata grande, ha bueno, ¿este capulín es chico o grande diganme?

**A** "Lanka, lankota, lankototota" /gritos/. Grande, grandota, grandototoaaaaa.

**M** ¿tuku Lanka?, ¿tuku lanka capulín o chu xakiwi? Qué es grande, ¿el capulín o la mata?

**A** "xa mata, chu grande xa mata". La mata, esta grande la mata.

**M** "Eh" a

**A** "ta grande la mata"

**M** "y los capulines son chiquitos o son grandes"

**A** "también son chiquitos"/gritos/.

**M** "son dulces o no, son dulces o no, son dulces o no, mijo, eh"

**A** "son dulces" /la mayoría de los niños platican de los capulines y parecen que saborean mmmmm/.

**M** "Eh, son dulces, tiku kgalhi mas capulín nak ix chik". Quién más tiene capulín en su casa.

**A** "yo je". Si (el niño usa el español y el tutunakú).

**M** "entonces ahorita lakaskinatit puxaw tunu tawakat usu capulín o tuku lakaskinatit, eh". Quieren que vayamos a cortar otra fruta o capulín, ¿qué quieren?

**A** "tunu tawakat". Otra fruta

**M** ¿tawakat? Lakaskinatit ka'aw puxaw nak mín chijkan o wixin puxputunatit. ¿tiku puxa? wixin chu mi tsekan, chu min tlatkan o tiku puxa. ¿Fruta? Quieren que vayamos a cortar a sus casas o quieren cortar ustedes. ¿Quién corta? Ustedes o sus mamás o sus papás o quien corta

**M** "a ver ahorita katayatit amanaw akxila la achu akin xa kiwi capulín y la achu tiku kin kalakachikiyan, chi katayatit mijos". Bueno a ver párense y vamos a hacer como si nosotros fuéramos la mata del capulín y como que alguien nos estuviera sacudiendo

**M** para ver como hace la mata, a ver párense aquí mijos, /ruido de arrastre de sillas, los

niños se levantan van hacia el maestro que les pidió que se pusieran de pie/ **"ukatayatít laktsukaman, katayatít la achu xamata capulín, tiku lakaskin xa kiwi capulín"**. Aquí párense mijos, párense como si nosotros fuéramos las matas del capulín., eh.

**A "Akit"** yo

**M "Tiku lakaskin"**. Quien quiere

**A "Akit". Yo.** /Gritos/

**A "Yo, yo"**. /Gritos/

Es interesante marcar el entusiasmo de los niños por la fruta del capulín. Este tema despierta interés, seguridad, perspectiva de los alumnos, además hay vinculación con su mundo local ¿Cuántos otros temas son interesantes para los pequeños?, ¿Ya lo saben los maestros?

**"a ver mijos kakilawanitit nikulá lakachikikan capulín, a ver nikulá lakachikikan capulín, akin xakiwi capulín nikulá lakachikikan, eh, a ver wakglh amanaw lhawayá la achu lakachikiyá capulín, órale rapidito, chu tamokgosa capulín"**. a ver, mijos, díganme, a ver cómo se sacuden las matas de capulín, a ver como se sacuden las matas de capulín, nosotros somos las matas de capulín, como se sacude, eh, haber todos vamos a hacer como que sacudimos la mata de capulín, órale rapidito, y que cae si se sacude la mata de capulín, kalakapalaw, chu tamokgosa capulín?

**A "Je"**. Sí.

**"Chu ni tamokgosa"** Oh no cae.

**A "Mjm"**.

**M "a ver wakgalh amanaw saká capulín, que órale, wakglh kasaktit, kasaktit, a ver nikulá sakkan, niku waliyaw, chu uyu tamá, pero tiku xa mata capulín, eh, niti"**.

A ver vamos a recoger algunos, a recoger capulín que órale todos recojan, recojan, recojan, a ver como se recoge, adonde lo ponemos, mm cae o mm pero quien es la mata de capulín, eh, nadie mm.

/Todos se señalan/

**"Mejor lakaskinatit ka'aw puxa capulín, o ju'u kgamanana xlakata akin xa mata capulín".**

Mejor quieren que vayamos a cortar en la mata de capulín, o aquí seguimos jugando que somos mata de capulín.

**A "To, ka'aw puxa, ka'aw puxa, ka'aw puxa" /Gritos/ No, Vamos a cortar, vamos a cortar, vamos a cortar.**

**"Tukuya chiki".** En casa de quien

A De Caro.

**M "Caro na kinkamaxikanan permiso puxá capulín nakminchik".** Caro nos darán permiso de cortar capulín en tu casa.

Caro /mueve la cabeza para decir si/

**M "Bueno katsiyatit Niku ixchik Caro".** ¿Bueno, saben donde vive Caro?

**A "Je, je, je, je, akit katsi niku, yo si".** /Grito de los niños/ sí, sí, sí, sí, yo sí se, yosi.

**M "Bueno entonces kawi, pero tuku amanaw tlawayá nak ixchik Caro".**

Bueno entonces vamos, pero que vamos a hacer en casa de Caro.

**A "Amanaw puxá capulín".** Vamos a cortar capulín

**M "Amanaw puxá capulín, chu tuku más".** Vamos a cortar capulín y que más.

**M "Tuku necesitartlawayá xlakata tlan na puxá capulín".** **Que necesitaremos para cortar capulín.**

Necesitartlawayá es la mezcla del tutunakú con el español, debiera usarse la expresión **"maklakaskiná".**

A "Garruchas". /Gritos de los niños/

(Garruchas el termino correcto es garrochas)

M "Eh"

A "Garruchas". /Gritos de los niños/

**¿M "Eh, garruchas? Tuku más xlakata tlan na puxá capulín, akin naliná".** **Que mas, necesitamos para cortar capulín? nosotros lo llevaremos.**

**A "Akin natipuxá akgatun garruchas",** /los niños entablan diálogo entre ellos y prestan poca atención al adocente, algunos van contestando a las interrogantes de este/ nosotros los cortamos con una garrocha.



Se indica la cantidad **1 (akgtun)** y está procedido de un término plural "**Akgtun garruchas**", es lo que origina la dificultad para el aprendizaje del español cuando el docente no lo toma para explicar y enseña la concordancia entre el artículo y el sustantivo distinguiendo género y número.

**M** "**Tuku tamaklakaskiní mijos xlakata tlan napuxá capulín**". ¿Qué se requiere mijos, para cortar capulín? eh.

**M** "**Nikxni puxnitantít capulín nakminchikkan**". /el docente pregunta directamente a un niño/. Nunca han cortado capulín en sus casas.

**M** "**Tuku tamaklakaskiní xlakata tlan napuxá capulín, tuku amanaw liná**".

/levanta el tono de voz para que los niños le presten atención; pues se encuentran platicando entre ellos sobre los capulines/ ¿Qué se necesita para que uno corte capulín mijos? ¿Qué vamos a llevar?

**A** "**Garruchas**", /una niña grita/

**M** "Garruchas, tuku liwaká mas amanaw skiná permiso, o watiya nachaná na puxa capulín o nikulá, eh." **Garruchas, que más, pediremos permiso, o solamente llegaremos a cortar capulines o como, eh.**

El profesor usa los términos **liwaka en tutunakú** y **más** español, en la misma frase, que significa lo mismo.

/La mayoría sigue platicando, pero a pesar de eso algunos niños están atentos a lo que pregunta el profesor y van contestando/ "**naskiná permiso**", **vamos a pedir permiso**.

Los alumnos al construir sus mensajes y emitirlos van incorporando algunas frases del español que ya conocen como "**naskiná permiso**", **vamos a pedir permiso**, manifestación de la técnica que utiliza la docente "**tiku amaskin permiso**, quien va a pedir permiso".

**M** "**Tiku amaskin permiso**". **¿Quién va a pedir permiso?**

**A** "**Caro chu ixmamá**". **Caro a su mamá.**

**M** "**Chi kumu niwi, tuku natlawayá**". **Y si no está que vamos a hacer, eh** /No se entiende, varios niños contestan al mismo tiempo/

**M** "**Chu kumu ni wi tuku tlawayá**". **Y si no esta que vamos a hacer, eh. /vuelve a decir/**

CARO "Ni wi anit chakganan". **No está se fue a lavar.**

**M** "Bueno, a ver tuku amanw tlawayá akin Sebastián nak ixchik Caro xalan nilama ixmamá ¿napuxá capulín?, eh, bueno tuku mas, chu katsiyá xlakata tuku amanaw maklakaskiná, kgalhiyá garrucha". Bueno a ver que vamos a hacer nosotros, Sebastián, en casa de Caro o a lo mejor no está su mamá, ¿cortaremos el capulín? Si, bueno que más, entonces sabemos que necesitaremos una garrucha.

**N** "No no, no, no", /Gritan la mayoría de los niños/

**M** "Tiku kgalhi garrucha nak ixchick". **Quién tiene garrucha en su casa**

**A** "Akit, akit, xla, chu akit". /Gritan la mayoría de los niños/ **Yo, yo, el y yo**

**M** "Bueno entonces ka'aw tiyayá garrucho nak ixchik Caro, xla nakgalhí, ¿nichiká nakilamasakuaniyatit? o nikintilamasakuanitit? **Bueno entonces vamos a traer garrochas en casa de Caro, porque también tiene, nos la vas a prestar o no.**

**Caro** "Eh"

**M** ¿Nikintilamasakuanitit? chanikintilamasakuanitit, pero para tí akin ix alh, ixwanilh min tse kakinkamasakuanin xlakata napuxá capulin. Nos la prestará eh, o no nos las prestará, ¿no? pero si alguno de nosotros vamo y le decimo a tu mamá que nos preste para que cortemos capulin.

**CARO** Sí

**M** "Bueno entonces, kawi ka'akxila capulin, tuku más mijos, tuku mas amanaw maklakaskina". Bueno entonces vamos a ver las matas de capulin, que más mijos, que más vamos a necesitar, ¿quién va a buscar la mata de capulín?

**A** "Akit, akit, akit" /Gritos de los niños, el profesor sigue preguntando pero no se entiende por el ruido que prevalece en el salón /Yo, yo, yo, yo

**A** "Wi nema nakachakgeyá" **Algunos los vamos a lavar**

**M** "Entonces katawílatit, porque ixmamá Caro niwi, katawílatit, katawílatit, katawílatit, chi amanaw tlawayá kgatum capulín nak kin cuadernukan."Entonces siéntense porque la mamá de Caro no esta, siéntense, siéntense, este, Ahorita vamos a hacer una mata de capulin en nuestro cuaderno.

**A "Maestra akít katsi la lhawakan kgatum capulin"/**Gritan algunos niños, ruido de sillas, pues los niños las arrastran al sentarse/Maestro yo se como hacer uno, la mata de capulín

**M "Bueno, pero más o menos katsiyatit el tasi xakiwi capulín mijos ¿witiku nikatsi? o lakaskinatit siempre ka'aw axila xlakata tlan na lakgatsokgyawaya"** Bueno, pero más o menos saben como es la mata de capulin mijos, ¿no sabe alguien? o ¿quieren que siempre vayamos a ver para que veamos y la dibujemos?

Como podemos apreciar en este registro de clases, se identifican más con las expresiones en lengua tutunakú, con la interferencia del español procedimiento que es apropiado por los alumnos al establecer la interacción verbal con la docente. Pero demuestran un gran interés por el tema. Si la maestro supiera explotar su inquietud, los alumnos dibujarían, trabajarían con barro o plastilina, podrían expresarse verbalmente a partir de la narración de lo que ellos hacen con sus padres en las diferentes épocas del año, sobre otras frutas que se cosechan, etc. si existe alguna historia de esta fruta, si se comercializa, qué animales, (plaga) ataca este árbol, etc. miles de preguntas. El maestro corta la actividad sin explotarla, pero además es muy notable que no previo sus actividades y materiales, a pesar de que ya tenía conocimiento sobre el tema del proyecto, no previo las salidas a los huertos.

Además, quien más hace uso de la palabra es el docente y los pequeños sólo emiten expresiones muy breves, no permitiendo al alumno vertir toda la experiencia acumulada en su comunidad.

Aquí es necesario hacer notar que hay expresiones del tutunakú como capulín, garruchas, ta, mijos, entre otras que se dan por bien empleadas en el español. Son parte del sociolecto del maestro<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> La lengua materna de este docente es el tutunakú, se encuentra cursando el segundo semestre de la LE 94' en la UPN manifiesta que se le está haciendo muy difícil cursarlo por que no le entiende al contenido de los textos argumenta resistencia para estudiar.

## ACTIVIDADES CENTRALES DEL PROYECTO

/el docente toma de su mesa unas hojas blancas tamaño carta que contienen los dibujos de: una cubeta, escoba, bolsas de jabón y se dirige a cada una de las mesas de sus niños, pidiéndoles que tomen una. Al terminar de repartir regresa a su mesa y pregunta a un niño/

M "a ver tu cuál tienes"

A "Yo tengo unacobeta"

M "Aja"

A "yo tengo unacobeta"

A "Yo también"

M "Ya todos"

A "Una cobeta". /varios niños dicen la frase en voz alta/  
(El término cobeta no es corregido por el docente)

M "Para que las utilizamos"

A "Para lavar los pies" y varios niños dicen lo mismo en voz alta/

(Considero se crea una confusión ¿la cubeta sirve para lavarse los pies?, no se aclara: que la cubeta es un recipiente para: acarrear agua del río, juntarla de la gotera cuando llueve o almacenar de la llave, y el agua sirve para lavarse los pies)

M "A donde agarramos agua, (para qué, qué relación tiene el agua con la cubeta) en los baños o en donde"

(Porqué se mencionan los baños, si hay una llave del agua, cerca del portón de entrada al jardín y de ahí la toman; comentarios confusos)

A "Aquí". /el niño señala fuera del salón, donde hay un gotero/

M "Dónde, ¿aquí?, ¿dónde está la caja de agua?" (Cuál caja, caja de qué)/murmullo de niños/

M "Bueno fíjense, es una caja donde agarraron el agua"  
(¿Cuándo agarraron el agua?, en qué caja; lo que tiene en sus manos, es un dibujo de una cubeta en una hoja blanca)

A "Una caja", /varios niños hablan al mismo tiempo/

M "Ahorita vamos a cantar", /mucho ruido de voces/

M "¿Quieren pintar sus dibujos?, ¿quieren contornear? o quieren rasgar papel y pegar"

A "Yo no". /varios niños hablan al mismo tiempo/

A "Yo quiero pintar", /varios niños hablan al mismo tiempo/

((Los niños deciden la técnica de expresión: gráfica, plástica, verbal o corporal, ¿Esto no le corresponde al educador? Él conoce la deficiencia en el desarrollo de cada uno de los alumnos, sabe cuál técnica o técnicas favorecen la maduración necesaria de su grupo))

/ toma crayolas de un bote y nuevamente se dirige a las mesas de los niños para repartírselas /

M "Pinten adentro, ¿a dónde van a pintar?"

A "Acá"

/Muchos niños hablan al mismo tiempo, manifestando un estado de ánimo contento porque al parecer les gusta colorear dibujos/

M "¿Dónde vas a pintar aquí o acá?"

A Yo aquí

/Un niño acusa a otro/

A "Maestro lo rompió este"

M ¿Lo rompió?

((No emite ningún juicio, acepta la acción como buena, ¿Qué valor está enseñando))

/Los niños que ya tienen crayola colorean el dibujo de la hoja que se les dio, mientras **platican entre ellos en lengua tutunakú** y como varios hablan al mismo tiempo no se pudo

captar lo que decían, gritan, empujan sus sillas, se levantan y van a ver a otros compañeros, mientras esto sucede el docente sigue repartiendo las crayolas y va interrogando/

M "Tú quieres contornear o pintar"

A ¿pintar Alrededor?

/Los niños van terminando de iluminar, el docente toma un marcador de color negro y empieza a notar los nombres de sus alumnos de los trabajos que va recibiendo, diciendo en voz alta los nombres correspondientes/

M "Ricardo"

M "Alfredo"

M "Mariela"

M "Antonio"

M "Maurilio"

M "Isabel"

M "Toña" ;

/Un niño pregunta al maestro/

**A "¿Nakliná chu nakslamawakaya?"** ¿Los llevaremos y los pegaremos? / el maestro contesta/

**M ¿Nikulá lakaskinatit wixin? ¿Lipimputunatit o makgxtakgputunatit?"**. ¿Cómo quieren ustedes?, ¿Se lo quieren llevar o lo quieren dejar?

((deja a criterio de los alumnos si se llevarán o pegarán dentro del salón su trabajo. Parece que no existe una organización de los trabajos de los alumnos en carpetas, para ir detectando los avances, retrocesos o estancamientos que estos presentan y con base a ello ir instrumentando sus técnicas para las actividades manuales))

/algunos niños dicen que los pegarán y otros se los llevaran, se refieren al dibujo2

**A "Akit kanslamawaka"**. Yo lo voy a pegar

A **"Akit kamalín"** yo me lo voy a llevar

/ coloca el resistol sobre una tapa y lleva hacia las mesas donde se encuentran los niños/

A **"¿Níku nakamawakayá?"**

M Donde quieran.

((Durante esta clase imperó la decisión y determinación de los alumnos, generada por el educador a través de los interrogantes ¿Qué quieren? ¿Cómo quieren? ¿Dónde quieren?, que retomó sin argumentar o explicar otras opciones; ¿esta actitud asumida ha hecho que el grupo sea activo? ¿Qué se está enseñando y aprendiendo en preescolar? ¿Qué efectos tendrá en lo posterior en las actitudes del niño?))

/ se dirige a los alumnos que aún están coloreando/

M **"Akxni nalakgoyatit nakaslamawakayatit"** Cuando terminan los pegan.

M **"Toño min dibujo ¿pimpat lipina?, ¿wanchi pimpat lipina? ¿tiku pimpat masiniya?"**

Toño tu dibujo ¿te lo vas a llevar? ¿Por qué te lo vas a llevar? ¿A quién se lo vas a enseñar?

A **"kintikú"**. Mi papá

M "Eh"

M **"Nikitimasini min tse"**. ¿No se lo vas a enseñar a tu mamá?

A "to" no

M Martin

A **"Amanaw lina o amanaw makgxtakga"**. Lo vamos a llevar o lo vamos a pegar.

M **"Alfredo pimpat lipina"**. ¿Alfredo Te lo vas a llevar?

A **"Maestro akit kmawakalha"**. Maestro yo ya lo pegué.

/el docente se va a su mesa y toma otras hojas blancas y se queda observando a los niños, las deja sobre la mesa y va a recoger el resistol que ocuparon/

M Quieren seguir dibujando o vamos a cantar

/ pide a sus alumnos que guarden bien sus cosas y/ sin empujarse salgan al patio que vamos a cantar.

La interacción verbal que el docente estableció para el desarrollo de la clase se

basó en usar solo el español, pero cuando los alumnos tuvieron el uso de la palabra dieron preferencia al uso del tutunakú para continuar con el trabajo del aula.

Aquí también se detectan expresiones que el maestro no corrige, como: cobeta, aja, aceptada tanto como para el español como el tutunakú, además de indicaciones implícitas, "pinten adentro", entiende que, del dibujo, pero la consigna no fue precisa.

Lingüísticamente el educador aborda sus clases de forma alternada, algunas ocasiones la inician en lengua tutunakú y otras en español.

Actividades libres, se refieren a las que realiza el alumno sin ninguna intervención del docente, como los juegos a la hora del recreo, comprar dulces, tomar agua, comprar su desayuno, dibujar y/o iluminar, hacer garabatos en el pizarrón antes y después de las actividades de rutina. Los alumnos al establecer comunicación lo hacen preferentemente en lengua tutunakú con seguridad y fluidez por ser su lengua materna, hecho que no manifiestan cuando lo hacen en español.

### **5.1. El conflicto tutunakú-español en el proceso didáctico**

Uno de los principales recursos pedagógicos de los educadores bilingües hablantes de la lengua tutunakú y del español es la capacidad de comunicarse en dos lenguas, alternándolas frecuentemente en el proceso didáctico.

Este método de alternancia de dos lenguas se basa en la mezcla indistinta, aunque lo sustenta (Hamel 1988; 329) hay quienes defienden las mezclas y alteraciones de las lenguas en una misma unidad de aprendizaje, frente a otros que postulan que las dos lenguas deben mantenerse separadas pero ambas posiciones coinciden en que, cuando existe la alternancia entre lenguas esta debe considerar una estrategia pedagógica sistemática que se relacione con los objetivos del proyecto didáctico y tomando en cuenta las características lingüísticas de los alumnos que conforman el grupo escolar,



niños monolingües en lengua tutunakú, monolingües en español y bilingües<sup>16</sup>.

La interacción verbal en las aulas estudiadas, la mayoría de las escuelas refleja la estrategia intuitiva de los educadores bilingües acerca del uso de la lengua tutunakú como medio de comunicación mientras los alumnos producen y entienden el español. De esta manera se desarrollan las actividades para las rutinas (saludo, revisión de aseo, de relajación, entre otros), los juegos y las distintas actividades para el aprendizaje de los contenidos escolares, todos llevados a cabo usando las dos lenguas sin estrategia alguna, impidiendo desarrollar los mecanismos idóneos para que los alumnos desarrollen su lengua materna y aprendan el español. Se usa el tutunakú para la explicación general y reafirmar lo que cree no haberse entendido durante el desarrollo de las actividades didácticas. Las llamadas de atención "regaños", o conversaciones breves solo se dan en lengua materna, mecanismos que coartan en los alumnos tanto el desarrollo como el aprendizaje de ambas lenguas. Si analizamos las interacciones nos damos cuenta de que el maestro solo cuestiona, pocas veces explica, argumenta, describe o narra. De esta manera el alumno estaría expuesto a discursos articulados que permitirían crecer su vocabulario.

Ejemplo de cambios de código es comunes.

M Aquí esta /y se lo deja a Sergio/

**M. Vamos a observar, /se ubica al centro del salón y se dirige a todos los alumnos/ "kagaxpatit kawaniman, chi pimpat ka'akxilatit tu tatlawamana ja'e laktsukaman, xlakata pa después nakilawaniyatit tutatlawamana".**

Escuchen, les digo, ahorita van a ver qué están haciendo estos niños, pa después me digan que está haciendo /algunos observan al docente y otros observan su libro/

((El término **pa después** está mal usada, pues no corresponde a la expresión en tutunakú y para el español está mal empleada, lo que se propicia en el alumno a deje de hablar su lengua materna y a mal hablar el español, ya que en esta edad el niño aún no ha logrado aprender toda la estructura gramatical de su lengua materna y se empieza a aprender una segunda con una estructura no adecuada y es aquí donde entra en un conflicto lingüístico)).

---

<sup>16</sup> Los grupos escolares objetos de investigación presentan estas características.

/Se dirige a un equipo y les pregunta sobre lo que están viendo

**¿M** **tuku tatlawamana? ¿Tapaxmana?" ¿Qué hacen? ¿Se están bañando?**

**M** "Tuku" "¿takgalhchakgamana?" **((se cepillan los dientes))**

**A** /Toño/ Maestro voy a comprar

**M** Después, a la hora de recreo **"Ka'áxílhítit a ver ja'e equipo"** ya lo ven, a ver este equipo, ¿qué están haciendo estos?

**A** /No contestan/

**M** Toño va a decir que están haciendo /Se refiere a los gráficos que están en la página del libro que están observando, se dirige a Carolina y le pregunta/

**M** "¿Tuku tatlawamana ja'e laktsukgawasan?" **¿Qué están haciendo estos niños?**

/vuelve a referirse a los dibujos del libro, no hay contestación, se dirige otra vez a Toño, para preguntarle/

**M** ¿Qué están haciendo los niños?

**A** Están lavando sus dientes.

Como pudimos apreciar, si analizamos una clase completa podremos decir que la lengua más empleada es el español.

En las prácticas educativas, es necesario involucrar cognitivamente al alumno en actividades académicas, tales como: expresión artística, música, artes escénicas, artes gráficas y plásticas, literatura, artes visuales; psicomotricidad: estructuración espacial, imagen corporal, sensaciones y percepciones; naturales: ecología, salud, ciencia, Matemáticas: clasificación, seriación, adición, sustracción, geometría, tradiciones y costumbres: identidad, lengua: lengua oral, lectura y escritura, en donde puede emplearse la lengua tutunakú.

Los cambios de lengua representan un obstáculo para la formación de una competencia comunicativa e impide al alumno reforzar su lengua materna. Por tanto,

dificulta que el alumno movilice estrategias de transferencia, ya que interrumpe la relación entre L1 y L2 en las diversas habilidades lingüísticas" (Hamel 1988, 339). La importancia de la L1 es que es desarrollada suficientemente para luego transferir estrategias en el aprendizaje de la L2.

En concreto, podemos decir que existe un sinnúmero de factores psicolingüísticos y pedagógicos adversos para el desarrollo satisfactorio de las capacidades lingüísticas tanto en L1 como L2 y de los contenidos escolares en la práctica escolar; no se toma en cuenta la necesidad de apoyar el desarrollo sistemático de la lengua materna especialmente en lo que se refiere a la lengua oral.

Hablan en las dos lenguas y predomina el tutunakú L1 como lengua de instrucción y no como lengua meta. Hablan en las dos lenguas y predomina el español para el tratamiento de los contenidos escolares, ambos casos se registran en todos los niveles de preescolar indígena con las características del caso estudiado.

## **5.2. La educación preescolar como un mecanismo de castellanización**

Dentro de los enfoques de la educación indígena se ha argumentado teóricamente que las lenguas indígenas con los conocimientos y contenidos de la propia cultura serán los principales elementos de la educación para el medio indígena. Se asevera que el desarrollo social y lingüístico del niño tiene que partir de las bases de su propia lengua y cultura (Bases Generales de la Educación Indígena, 1986, p. 38). El español será aprendido como segunda lengua, pero se sabe que por lo regular, durante el proceso didáctico en este sistema educativo se confunde el aprendizaje del segundo idioma con la adquisición de las habilidades para el desarrollo del lenguaje oral y la iniciación del lenguaje escrito, propiciando con ello la castellanización; de hecho, se trata de dos procesos diferentes, porque se olvida que un idioma se habla antes de escribirse; y que para la población indígena es necesario hablar el idioma oficial, aparte de leerlo y escribirlo (Amadio 1987, p.133).

Hablar de educación preescolar indígena es referirse al plan de estudios, programas

escolares, materiales didácticos, métodos implementados para una práctica docente indígena, niños, docentes, comunidades indígenas, etc. ¿Cuál es la característica que hace que esta educación se diferencia de la nacional "estándar"?, existen varias respuestas que pueden contestar a esta pregunta, de las cuales se mencionan algunas, como los maestros que prestan sus servicios en este subsistema educativo sean hablantes de una lengua indígena y la oficial, los materiales didácticos sean elaborados en dos lenguas (indígena-español), el proceso de enseñanza aprendizaje se basa en la lengua materna del alumno y si ésta es el español entonces se debe propiciar el aprendizaje de la lengua indígena<sup>17</sup> de la región, con estas características se estaría desarrollando una educación que corresponde a las necesidades lingüísticas y culturales de la población indígena de México. Sin embargo, en la práctica las escuelas indígenas no tienen diferencias como las mencionadas. Usan los mismos programas, castellanizan y algunas actitudes son negativas a los grupos indígenas.

Para ello se argumenta que esta educación ha sido sustentada por políticas de lenguaje y educativas, que en su mayoría ha pugnado por la castellanización del indígena, se ha considerado que la lengua como medio de comunicación es el instrumento idóneo para alcanzar la homogeneización cultural de la sociedad nacional, la lengua siempre ha sido un instrumento de conquista de los imperios.

Pero a partir del plurilingüismo y Pluriculturalismo existente y reconocido en México, algunos proyectos educativos propuestos por el gobierno federal (Cárdenas), dieron cabida a la lengua indígena en el proceso enseñanza-aprendizaje como medio de instrucción, dejando de lado la enseñanza de su gramática, sintaxis, fonología, limitando su desarrollo oral y escrito, pues solamente se le ha dado la función vehicular para el aprendizaje del español. Sin embargo, una serie de lingüistas trabajaron seriamente en este aspecto que es fundamental, aunque no el único.

Es necesario mencionar que en la práctica las lenguas indígenas se han visto sometidas

---

<sup>17</sup> Los docentes que laboran en contextos indígenas, pero con niños monolingües hablantes del español, sostienen que ya no es necesario enseñar la lengua indígena de la región, además que no alcanza el tiempo para revisar los contenidos escolares que marca el programa.

desde la conquista, la política de lenguaje siempre ha apuntado a la consolidación de una ideología que ha desarrollado una situación diglósica mediante la interrelación de una relación desigual entre las lenguas indígenas y el castellano, lo que ha llevado al creciente bilingüismo funcional y en muchos casos en la actualidad al desplazamiento de las lenguas indígenas hasta su muerte

Así se apunta que la mayoría de las interacciones verbales que se establecen durante el proceso didáctico preescolar del subsistema indígena en esta localidad de Zacate Limón, Espinal, Veracruz se dan en español, porque consideran una manera fácil de enseñar los contenidos institucionales que sugiere el programa educativo vigente en español. Además, es la lengua en la cual se escriben los libros, incluyendo necesidades y características de la cultura oficial, mismos que se imponen a los niños indígenas a través del trabajo de aula.

Los docentes argumentan que el programa escolar vigente no indica cuándo y cómo usar la lengua indígena y el español. El uso de ambas lenguas se hace de acuerdo con la actividad, es decir, si es de aprendizaje se hace en español y si es de comunicación será en tutunakú. Para esto, los docentes sugieren en sus entrevistas que dentro de la curricula se consideren contenidos específicos en torno a la cultura tutunakú, como parte de los conocimientos de todo niño que pertenece a esta cultura.

Actualmente el método de proyectos plantea que los juegos y actividades partan de las necesidades e intereses de los pequeños, y que éstos serán interpretados por la docente cuando se conozcan plenamente las características del desarrollo del niño preescolar de contextos indígenas. Pero es necesario conocer la especificidad de la cosmogonía cultural del alumno. Esto indica que los docentes mismos deben hacer un análisis de su propia práctica. Lo que interesa es que el niño aprenda hablar el español sin desvalorar su propia cultura.

Es menester tener presente que los contenidos educativos que respondan a las características culturales del grupo tutunakú de estudio, no se encuentra establecido en ningún programa escolar o libro de texto, estos deben de investigarse a través de los docentes,

alumnos padres de familia y comunidad; dichos elementos culturales deben ser investigados con seriedad. Con base en ellos se estipulen cuáles deben ser contenidos educativos, para poder incorporarlos al menos en una primera instancia de manera experimental y luego en el proceso didáctico, dando pie a incorporarlos en los programas escolares.

La estrategia del trabajo docente que se operativiza en el medio indígena debe acrecentar el interés del alumno por la escuela. Al verse obligado hacer uso del español en el proceso educativo se le confunde, ya que se le "provoca un desequilibrio que éste ha alcanzado sobre el manejo del sistema lingüístico de su idioma materno"(Bases Generales de la Educación Indígena 1986, 44), aunado a esto, los contenidos educativos del programa escolar y las formas de trabajo de la escuela nada tienen que ver con sus esquemas referenciales, formas de vida y necesidades reales (Aguirre 1965; 157-177).

Es necesario considerar que el conocimiento de la realidad del sujeto está medido por el sistema lingüístico al que pertenece, elemento fundamental a considerar al planear la incorporación de contenidos culturales. Lengua y cultura son dos caras de una misma moneda.

Es menester mencionar que, aunque en ocasiones, el docente trata de traducir los contenidos educativos del programa escolar vigente a la lengua indígena; esto le causa gran dificultad, se trata de términos no usuales en esta lengua y el esfuerzo solo se reduce a dar instrucciones en el proceso de trabajo del aula. Además, el traducir contenidos nacionales a la lengua indígena no implica de ninguna manera ejercitar esta lengua sino inculcar formas discursivas diferentes a las de la cultura propia.

Por otro lado, los medios de comunicación masivos han contribuido a la desvalorización de las lenguas indígenas; propiciando la minimización de estas lenguas a través de la televisión y la radio en los hablantes y en los docentes indígenas, alentando con ello otras formas culturales, nacional y extranjeras, respaldando la postura de que las lenguas y culturas prehispánicas representan un obstáculo para el desarrollo económico del país. Aunque recientemente esta idea está siendo planteada de manera contraria; por ejemplo, a través del festival cumbre tajin se da a conocer la cultura totonaca en sus diferentes aspectos

como: costumbres, medicina, danza, lengua, entre otros. Pero lo que hay detrás de eso es mas bien la venta de la cultura por los intermediarios porque los que están al frente de toda esta organización ni siquiera son totonacas.

Aunado a lo anterior, se puede decir que los fundamentos lingüísticos plasmados en las Bases Generales de la Educación Indígena implementan los contenidos que el profesor pone en práctica, pero, sin embargo, éstos no son suficientes para implementar procesos educativos relacionados con el estudio de contenidos escolares en cada lengua que sustentara la educación básica.

El método de enseñanza, delineado por los programas escolares operativizados en preescolar indígena, "reproducen la conceptualización étnica de la incompatibilidad entre las lenguas y la convicción de que la enseñanza sólo del español para los niños que egresan, refleja el pesimismo frente a la posibilidad de poder desarrollar un nivel de bilingüismo coordinado en otros niveles (Hamel 1988; 343).

Los padres de familia exigen a los docentes, y sobre todo a quien atiende el grupo escolar que egresará y pasará a la primaria, se les hable y se les enseñe en español. En tutunakú no, porque ya lo saben. Con esto se puede argumentar que tanto la comunidad, como personal de preescolar, optan por el impulso del español en detrimento del tutunakú, asentando más la relación asimétrica entre ambas lenguas. Aunque los docentes manifiestan que las dos lenguas son importantes, porque les permite dialogar en ambas con las personas que las hablan; en la práctica docente dicen que usan la lengua indígena en la comunicación para facilitar la interacción con y entre los alumnos. Además, les invita a externar sus ideas en el momento de socializar el conocimiento y con el fin de propiciar un clima de confianza.

Pero lo anterior, responde a los efectos del proyecto histórico de asimilación, en donde se acepta que la lengua indígena representa un obstáculo para la integración y ascenso social de estos hablantes. El currículo real es uno a desarrollar el monolingüismo en español, pero no el único.

Por ello, el preescolar indígena como institución educativa tiene una importancia lingüística cultural en la comunidad; representa el espacio donde se aprenderá a hablar el español. Pero para ello se usará el tutunakú como el puente para la castellanización.

Aunque las lenguas indígenas, pueden y deberían utilizarse en el trabajo de aula estas son, sólo un medio para que se aprenda el español, y esta última se convierte en la lengua meta y el tutunakú en este caso sólo es vehículo de instrucción.

### 5.3. La comunicación en el proceso de aprendizaje

Con base en el método de educación que caracteriza a los distintos Programas educativos<sup>18</sup> implementados e implantados en preescolar indígena. En este apartado analizaremos las formas, contenidos y selecciones del proceso educativo en el mundo escolar indígena, Según Díaz Bordenave, se ha desarrollado un modelo educativo exógeno, donde los contenidos están planteados desde fuera de la cultura del destinatario, es decir, el educando es visto como objeto de la educación: es el o el educador (a) instruido, "el que sabe", acude a enseñar al ignorante, al que "no sabe". Se trata de inculcar nociones, de introducir las en la memoria del alumno, él que es visto como objeto y depositario de informaciones.

Veamos otro fragmento de la clase:

M "¿Cómo decíamos?./señalando con sus manos/ ¿Qué hacen?"

A "Comer"./Señalando con sus manos, pregunta a los alumnos/

M "¿Cómo se llama?"/nadie le contesta, ella misma se contesta/

M "KinKan", pero podemos decir nuestra nariz, los que no podamos decir nariz pueden decir "**kinkan**" /los niños permanecen indiferentes a lo que la profesora les esta "enseñando"/

M "Bueno para que participen les voy a dar el libro para que puedan ver"

---

<sup>18</sup> 1.- Catellanización (1978), 2.- Educación preescolar indígena (1981), 3.- Educación preescolar indígena para niños de 4 a 6 años (1987), 4.- Educación PEP (1992), 5.- Educación preescolar para zonas indígenas (1994).



Con base en este modelo de educación, también se desarrolla uno de indicación como transmisión de información: un emisor (E) que envía su mensaje (M) a un receptor (R).

En este caso el emisor es el docente, él habla frente a los educandos y lo deben escuchar pasivamente; son los receptores de la información. Este modo de comunicación se caracteriza como monólogo.

M ¿Ya, quieren descansar?

A "Yo sí", "se van a sentar, /nuevamente se produce ruido por el arrastre de sillas, entre alumnos platican/"

M A ver vamos a descansar

A "sí"

M "¿Quieren seguir descansando?"

A "Sí". /coro/ ,

M "¿quieren cantar los pollitos?"

A "Sí"

M "A ver 1, 2,3"

Entonces los educadores son los que hablan y escogen los contenidos escolares, son siempre los que saben y los alumnos los que reciben, escuchan el contenido como información, son los que no saben.

Este tipo de comunicación se le califica como unidireccional, ya que fluye en una sola dirección, pues la única vía de emisor que recibe el receptor. El enfoque pedagógico que sustenta el programa escolar plantea un proceso comunicativo que contribuya al desarrollo del lenguaje oral de los alumnos; pero en el proceso educativo se manifiesta lo contrario.

En este punto cabe hacer una aclaración en el término comunicación oral, misma que resume al lenguaje usado en el proceso didáctico y que aquí se denomina interacción verbal. Se refiere a las instrucciones e indicaciones, pláticas, charlas, regaños, ademanes, gestos,

miradas, interrogantes, etc. que se usan en esa relación pedagógica docente-alumno, en tanto emisor y receptor del conocimiento y saber escolar, es vehiculado a través de la figura del educador a la que a su vez se le concibe como el poseedor de un saber también único y válido neutral de ese conocimiento, de modo que el término interacción verbal se usa indistintamente en el cuerpo de este trabajo, lleva la marca de nuestros propósitos de trabajo, dar cuenta teórica y práctica de la globalidad de este proceso comunicativo, pues toda relación educativa se centra en un proceso de comunicación basada en un código lingüístico aparentemente común a todos los involucrados en dicha relación.

Sin embargo, el lenguaje que se usa en la escuela<sup>19</sup> dificulta el aprendizaje de los escolares hablantes de una lengua indígena, más si se trata de que entiendan y usen términos del español sin diferenciarlos durante la interacción verbal que se establece en lengua tutunakú.

Específicamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del cual se establecen roles definidos entre el educador y el grupo de preescolar, mismo que limita la comunicación oral, ésta se desarrolla en situaciones de ensayo o repetición<sup>20</sup> donde se establecen diversas formas de interacción verbal entre el hablante y el oyente, se implementan formas orales estandarizadas para la contextualización escolar en español; en lo que se refiere a la lengua tutunakú, en primera dentro de su lenguaje no incorpora términos de connotación escolar y en segundo término de ésta, son usadas tal cual en el español o expresiones del español se incorporan en el tutunakú. Ejemplo: capulines-capulines, **min cuaderno**, -tu cuaderno, **ensayarlakgolh** –ensayaron, entre otras.

Ejemplos de situaciones de ensayo y repetición.

**M "Kalhiwí puntsu, lakaskinatit, a ver kawatit"**. Vamos a cantar un cantito, quieren, **a ver** digan.

**M "Chi ktsu chichini"** ". Ya el solecito.

---

<sup>19</sup> Cuaderno, lápiz, crayola, color, dibujo, iluminar.

<sup>20</sup> El grupo étnico tutunakú se caracteriza como una sociedad oral y la comunicación cara a cara es el eje aenial para la transmisión de saberes propios de la tradición cultural desde la familia y comunidad.

- A** "Chi ktsu chichini" ./coro/ ya el solecito
- M** "wakglh, a ver, chi ktsu chichini". Todos, a ver, ya el solecito
- A** "Chi ktsu chichini" ./coro/ ya el solecito
- M** "Kilhwantilha". Vienen diciendo
- M** "Xkgakgatla". ya amaneció
- M** "a ver wakglh, snun". A ver todos, más fuerte, a ver

Así, en la clase de la educadora, ella es quien habla, siempre es el niño a quien se dirige la intervención de la docente, para dar indicaciones para las actividades de rutina, para las actividades centrales de proyecto y para las actividades libres, para llamar la atención si el niño está platicando, jugando o simplemente indiferente a la actividad didáctica, así también para apresurar el ritmo de trabajo de los niños.

¿M Eutiquio diles a tus compañeros lo que dibujaste, o nada más hiciste rayas?

A jabón

**M** 'Ju'u tuku tatlawamana". Aquí ¿Qué están haciendo?

**A** "Akgatun chik'i". Una casa

Bueno /después se dirige hacia unos niños que no hacen nada/

**M** "Ju'u tuku pimpat tlawayatit" aquí ¿Qué van a hacer, /arrastre de sillas/ "Ni lita wix min cuaderno" no trajiste tu cuaderno, "kaman kaputsaniyan pakgtum kapsnat" les voy a buscar una hoja /va a la mesa de materiales a buscar hojas blancas tamaño carta algunos niños siguen platicando y dibujando, regresa y pregunta/.

**M** "Tiku ni kgalhi cuaderno" ¿Quién no tiene cuaderno?

A Yo no, Yo no, Yo también.

**M** "Ni katsiyatit tuku tlawamanaw" No sabes qué estamos haciendo, /es una forma de regaño/.

M Apúrense hijos /después de esta insistencia todos los alumnos se van con el profesor que los dirige a lavabo del sanitario de la escuela/.

Es también detectada las palabras de aliento, motivación o felicitación a las actividades realizadas por los alumnos.

M Muy bien, pero, hubieras hecho los dibujos más grandes porque te sobro mucha hoja

A Maestro ya

M Este bien, nada mas no lo pintes con tu lápiz

A Yo no pedo

M No puedes mijo, a ver

/pone su mano sobre la del niño y le ayuda hacer su trabajo/

A Yole hago así

M Aja, como puedas mijito, como puedas, como puedas

En esta comunicación real el alumno se concreta a contestar, afirmaciones negaciones, solicitud de permisos para salir del salón, interrogar sobre la elaboración de su trabajo.

**M "¿Nikula lakgaxkgakgatit? Tlan chu ni tlan". ¿Cómo amanecieron?**  
Amanecieron bien o no

A "Je" Sí

**M "¿Tlan lakgaxkgakgatit?". Sí amanecieron bien**

A "Je"

**M "Ni katsiyatit wanchi nitamil laktsukaman". No sabes por que no vinieron los niños**

A Mm

**M "Ni katsiyatit". No saben**

A Mm

**M "Wix Raúl ni lakgapasa ti na ixlimintkan ixwanit nakskuela chu nitaminit, Ricardo wi tíku min talakatsu". Tú Raúl no conoces otros niños que tenían que venir a la escuela y no viene, Ricardo alguno vive cerca de tu casa.**

**A "To ni tíku". No ninguno**

A Ya terminé

M esto que es

A Peine

M Y el jabón o no se baña con jabón o no utilizas jabón para bañarte.

A Maestra ya.

M ¿Qué es?

M jabón y agua

A /Toño/ maestro voy a comprar M

Después, a la hora de recreo A

Queremos ir a comprar

M Bueno pueden ir a jugar y luego continuamos, /todos los niños corren por el patio.

Como podrá notarse la naturaleza de la interacción verbal se centra en dar información por parte de la educadora y recibir en lo que se refiere al preescolar. En sí, la configuración general de la comunicación se queda en la emisión y recepción del mensaje a través de la interacción verbal, en donde los materiales didácticos del docente como del alumno son los medios que sirven para vehicular la comunicación. Buena parte de los contenidos se da a partir de los libros.

Por ejemplo:

M Bueno, para que participen les voy a dar el libro para que puedan ver /algunos equipos al repartir el libro le van señalando con el dedo donde deben ver/

M Toño ven acá, para que podamos preguntar cómo se debe cuidar la boca, /al ir acá señala con su dedo los dibujos de la página que van a observar, los cambia de un lugar a otro niño que esta cerca de Toño/

**"Sergio Katat Ju'u kalita min silla"**. Sergio vente para acá, trae tu silla. /el profesor va por otro libro de donde los tiene acomodados lo hojea y dice/

M Aquí está /y se lo deja a Sergio/

M Vamos a observar, /se ubica al centro del salón y se dirige a todos los alumnos/

**M "Ka kgaxpatiti kkawaniyan, chi na akxilatit tu tatlawamana ja'e laktsu kgawasan, xlakata astan na kinlawaniyatit tu tatlawamana".** Escuchen, les digo, ahorita van a ver qué están haciendo estos niños paque después me digan lo qué están mirando /algunos observan al profesor y otros observan al libro/

**M** /Se dirige a un equipo y los interroga/. "Tuku **tatlawamana**". ¿Qué están haciendo?

**A** "**Tapaxmana**"**Se**estánbañando

**M** "**Tuku**". ¿Qué?

**A** "**Ixtatsan**". Sus dientes

En general la comunicación que se establece en las clases de preescolar indígena está centrada sobre el enseñante, aunque se dan intervenciones espontáneas de los párvulos en relación con los que en este momento les preocupa, les interesa, les molesta o necesitan, pero estas intervenciones están dirigidas únicamente al docente.

**A** Maestro ya queremos salir. /El profesor vuelve a reacomodar a las niñas/.

**A** Maestro no puedes.

((El niño quiso decir (no puedo), usa la expresión que utiliza el maestro cuando los cuestiona ¿no puedes?, producto del modo de enseñanza en dos lenguas de este docente)).

**M** Te voy a ayudar, le vamos a poner las manos, /le hace el dibujo/, ahora nada más los vas a pintar tú, a ver si de veras puedes

**M** Préstame las crayolas. /Las recoge a otro equipo/

**M** Sin quebrar las pinturas

A Maestro ponle mi nombre

A Yo no puedo mi nombre ((El niño quiso decir yo no puedo escribir mi nombre)).

M Si puedes

A Es que lo perdí mi lápiz

((En tutunakú se dice **kmakgatsankgalh** lo perdí, es por ello por lo que el alumno así se expresa, el profesor no corrige la expresión))

M ¿Ya todos terminaron?/se dirige al niño/

M Que quieres

A Mi lápiz es que lo perdí mi lápiz

Cuantificando la intervención de los preescolares<sup>21</sup> hacen 74 y el docente<sup>22</sup> 120 aproximadamente. Entonces se puede decir que la interacción verbal que se establece en la clase está determinada por factores individualizadores que conllevan a la competencia, es decir quien contesta acertadamente a las solicitudes de la docente, sabe más, es listo, es aplicado, es inteligente y por consiguiente a él se le contesta.

Un aspecto esencial de la situación de interacción verbal son las múltiples formas de acompañamientos por sonidos guturales.

**M "Eh, wix mijo lakgapasa chatum min taktsukgawasa tí nimilh kskuela, wi tiku wi lakatsu nak ixchik Toño, eh, ni lakgapasa".** Eh, eh tu mijo conoces ¿agunos de tus compañeros que no vino a la escuela, alguien vive cerca de la casa. Toño, eh no lo conoces.

A Mmmm.

**M "Eh, el Toño lakatsu wi, entonces nikatsiya wanchi nimílh".** Eh, Toño esta cerca, este entonces, no sabes porque no viene,

A Mmmm

---

<sup>21</sup> En un registro de clase en un tiempo de una hora con 35 minutos se cuantificaron 74 intervenciones

<sup>22</sup> En un registro de clase en un tiempo de una hora con 35 minutos se cuantificaron 120 intervenciones

**M** "Ni lakgapasa". No lo conocen

A Mmmm

**M** "Ni lakgapasa". No lo conocen

**A** "Aku min chatum". Hay viene otro, /una niña señala por la ventana y los alumnos voltean

M Que se apure, a ver no sabes por qué no viene todos los niños a la escuela, tu Raulito nadie vive cerca de tu casa, algún niño que conozcas que este aquí y que no vino hoy.

A Mmmm

La interacción verbal que se establece entre la educadora y los alumnos también se expresa a través de las respuestas positivas de los alumnos para elaborar los trabajos o mandos emitidos por la docente.

M Quieren pintar sus dibujos, quieren contornear o quieren rasgar papel y pegar

A Yo no. /varios niños hablan al mismo tiempo/

A Yo quiero pintar, /varios niños hablan al mismo tiempo/

A Yo quiero pintar

A Yo quiero pintar

A Yo quiero pintar

/La maestra toma crayolas de un bote y nuevamente va mesa por mesa repartiéndoselas a los alumnos/

M Pinten adentro, ¿a dónde van a pintar?

A Acá

/Muchos niños hablan al mismo tiempo, manifestando un estado de ánimo contento porque al parecer les gusta colorear dibujos/

Los gestos, tonalidades de voz, silencios, mímicas, son aspectos constitutivos del mismo acto de comunicación oral; son tan significativos como los contenidos educativos que presenta el programa de educación preescolar para zonas indígenas.

M ¿Tienes cuaderno?, ¿tienes cuaderno?, "Kgalhiya min cuaderno" tienes tú, sácalo. ¿Tienes cuaderno?, ¿Tienes cuaderno?



((Se dirige a los niños en español, como no obtiene respuesta, usa el tutunakú para que el niño le entienda y conteste))

A /Mueve la cabeza para decir si/

M "Kamaxtu". Sácalo, ¿éste de quien es?. /están dos cuadernos juntos sobre una mesa, los dueños de estos los toman, se va a su mesa, ahí esta una niña de pie y le habla en voz baja y la profesora y contesta/

Los niños van terminando de iluminar, la maestra toma un marcador de color negro y empieza a colocarles el nombre de los alumnos a los trabajos que va recibiendo, diciendo en voz alta los nombres correspondientes/

/La maestra coloca resistol sobre una tapa y sin decir nada la coloca sobre una mesa donde se encuentran los niños/

Entonces, se puede decir, que el uso de la lengua tutunakú y el español en el proceso de enseñanza aprendizaje de preescolar indígena, permite entender el sentido de la interacción verbal que establecen los docentes bilingües y los hablantes de la lengua tutunakú, es decir, la confluencia de una lengua indígena caracterizada como lengua minoritaria o dominada y el español como lengua oficial y dominante en la educación preescolar. La enseñanza y aprendizaje de ambas es determinado por el contexto lingüístico de uso, más no por el desarrollo del lenguaje y pensamiento del preescolar, en este caso se da primacía al español.

En el caso de que dentro de un mismo grupo haya niños que hablen lengua indígena y otros español, es donde la actividad docente tendrá que desarrollarse en forma bilingüe oral, enfatizando el uso oral de la lengua que menos se usa en el medio comunitario, para su desarrollo lingüístico equilibrado, el niño preescolar está desarrollando su lenguaje por lo que una de las finalidades en este nivel educativo, es enseñar al niño a expresarse mejor usando correctamente su propia lengua, para poder desarrollar la capacidad de aprender otra.

Si bien es cierto que la creación (1964) del sistema educativo indígena fue a partir de planteamientos indígenas tales como el de superar la desigualdad que viven con respecto al resto de la sociedad nacional, aún no se ha alcanzado tales expectativas.

por lo que podemos concluir en este capítulo que, la lengua tutunakú y el español en el proceso didáctico, son las dos lenguas que caracterizan la intervención verbal en las prácticas escolares que se desarrollan en las diferentes instituciones educativas de preescolar indígena de esta región totonaca, por ello, es importante extender y profundizar la investigación en cuanto a como se realizan estas practicas de enseñanza. El producto de la investigación permitiría tener elementos teórico-metodológico, incluyendo el aspecto de sensibilización para reformar la practica escolar de los maestros que laboran en este medio.

El uso de la lengua tutunakú, argumentan los docentes que es para motivar y darles confianza a los niños, pero los registros de la clase muestran que existe una indefinición de la educadora sobre el papel de las lenguas en su trabajo, todo es intuitivo. Las formas que usan violentan el desarrollo de la lengua materna del niño y limitan el aprendizaje del español. Es necesario transmitir este tipo de resultados para tomar medidas al respecto.

## CONCLUSIONES

En el primer apartado expusimos los procedimientos y decisiones tomadas de la planeación, diseño y ejecución de nuestro proyecto. El trabajo de campo y el estudio en sí, ha sido la parte de la investigación más apasionante. Como se puede observar, se diseñaron, aplicaron y evaluaron los instrumentos con mucho rigor a fin de garantizar la calidad de la información obtenida y cumplir con los criterios de validez y confiabilidad que requiere una investigación de este tipo.

Analizar el uso de dos lenguas durante el proceso de la práctica educativa, en la interacción directa con los protagonistas, como son el maestro y los alumnos, nos lleva a conocer los diversos problemas por los cuales atraviesa la escuela preescolar indígena, pilar de la educación básica en México. En este sentido planteamos que hay una constante y esa es la concepción de una nación que implica solo una lengua que es el español. Esta concepción nos ha llevado a revertir las prácticas educativas interculturales y no valorar académica y socialmente el uso de la lengua indígena. ¿Cómo revertir las actitudes negativas de los maestros hacia sus propias lenguas, cuándo han sido objeto de tantas discriminaciones durante siglos?

La Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Educación Indígena, institución responsable de procesos educativos para los contextos interculturales, ha diseñado planes de estudios y programas escolares, pero la estrategia para su operativización deja mucho que desear. Lo mismo ocurre con el proceso para la capacitación y/o actualización de personal docente; además, no se establecen seguimientos y evaluaciones, tanto del impacto como de las prácticas desarrolladas. Esto ha conllevado a implementar programas escolares con base a la dinámica del sistema Educativo Nacional.

Actualmente en México se reconoce la composición pluricultural y pluriétnica, estipulada en la ley general de educación. El derecho de los pueblos indígenas de tener una educación que responda a las características lingüísticas y culturales. En el Programa de desarrollo Educativo 1995-2000, se pugna por una educación pertinente para los grupos étnicos que ofrezca simultáneamente una formación que les facilite la integración a la vida nacional y les resulte más

asequible y relevante a la relación con su entorno, fundamentos que se creen se concretan en un enfoque intercultural bilingüe, que no se explicita en los contenidos y métodos de trabajos, por consiguiente en el aula no se enseña la lengua indígena como lengua meta sino como lengua de transición mientras se aprende el español.

A partir de 1992 se aplica el programa establecido para la población monolingüe español; en 1994 se le agrega el contenido denominado: valores, tradiciones y costumbres, ¿Qué se está generando en la actitud del docente y en la formación de niño preescolar?, ¿Qué está pasando con las expectativas de la DGEI? El programa escolar no alcanza el objetivo de impulsar la lengua materna indígena y el aprendizaje del español para fines de comunicación y educativos, no se aplica un programa realmente bilingüe, los maestros son bilingües porque usan la lengua minoritaria como medio de instrucción y comunicación. La escuela está reforzando la tendencia del desplazamiento de la lengua indígena, pero también podría revertir esta tendencia y preservar las lenguas minoritarias.

El método de proyecto, recurso metodológico para aplicar el programa vigente, no funciona como fue pensado, ya que los docentes que se les conoce como asesores o facilitadores no tienen la formación requerida para desempeñar esta actividad y si a esto le agregamos que no tienen el hábito de la lectura ni escritura en ninguna de las dos lenguas, la situación es aun peor.

El maestro desconoce, no entiende, no quiere y/o no puede realizar una práctica docente intercultural bilingüe. El problema de la formación es muy serio a pesar de haber cursado la Licenciatura en Educación Preescolar para el Medio Indígena, LEPMI 90' que oferta la Universidad Pedagógica Nacional, no existe un entrenamiento sociolingüístico ni antropológico para enfrentarse a la complejidad de aspectos encontrados en estos medios.

Por otro lado, muchos de los maestros jóvenes, es decir, los de nuevo ingreso ya no hablan la lengua tutunaku, algunos sólo lo entienden, pero no la hablan y mucho menos la escriben, pues por escalafón su práctica la tiene que iniciar en las comunidades más alejadas, en donde la mayoría de los niños son hablantes de la lengua tutunakú o monolingües de la lengua tutunakú.

En el contexto intercultural los padres de familia solicitan la enseñanza del español para la vida futura y delegan un rol transicional a la lengua materna de sus hijos para que puedan entender. El asunto lingüístico tiene un papel central, es de primera importancia en el desarrollo laboral. Las prácticas educativas en estos medios no están respondiendo a las necesidades de los pueblos indígenas.

No solo es un problema de entrenamiento lingüístico por parte de los maestros de preescolar, sino que además desconocen el sustento teórico y la metodología de su labor, no saben como partir del constructivismo, trabajar o proponer los contenidos de las culturas locales. Por otra parte, las formaciones profesionales no logran revertir las negativas actitudes lingüísticas y sociales de los maestros, por el contrario, las acrecentan. Múltiples fuentes deben ser estudiadas y emprendidas con urgencia nuevas formas de entrenamiento del personal.

## BIBLIOGRAFÍA

AGUIRE, Beltrán Gonzalo. (1965): "Educación intercultural", en: América Indígena. Vol. XXV, No. 2, México. 177 p. (1956): "Teoría de la Investigación Intercultural", en: Análisis de la práctica docente indígena, (fase de diagnóstico-propedéutico). Universidad Pedagógica Nacional, México, de D.F. pp. 133-136.

ALEXOPOULOU, ANGÉLICA (2005), "Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores", en: *Estudios de Lingüística Aplicada*, núm. 41, Julio 2005, México: UNAM/CELE. Pp. 1001 – 125.

ANAYA, Graciela. (1987): "Las lenguas de México: Su Clasificación", en: Aubague L. Cazés, D. Muñoz, H. PellícerJ). (Eds): México Indígena. No. 17 año III, Instituto Nacional Indigenista. México

ARNAU, Joaquín.et al. (1992): La educación bilingüe. ICE/Horson, Barcelona, 226 p.

ARRAQUIA, María-Inés. (1994): "Una experiencia piloto en educación intercultural en la región Aymara del norte de Chile", en: Pueblos indígenas. Año VII, No. 29 y 30, enero/junio, abya-yala.291 p.

BONFIL, Batalla Guillermo. (1990): México Profundo.Una civilización negada. Grijalbo, México.250 p. 3RICE, Heath Shirley. (1986): La política de lenguaje en México: de la colonia ¡/ a la nación. 2ª. reimpresión. Instituto Nacional Indigenista, México.

TRONCKART, Jean-Paul. (1985): Las ciencias del lenguaje ¿un desafío para la enseñanza? UNESCO, París. 123 p.

CORONADO, Susan Gabriela. (1987): Persistencia lingüística y transformación social: Bilingüísimo en la Mixteca alta. CIESAS, México. 74 p. [JELI, José. (1990): Valores y nietas de la educación en México. Ediciones La Jornada, México. 165 p.

DÍAZ, Bordenave Juan. (1976) "Las Nuevas Pedagogías y Tecnologías de Comunicación", en: Ponencia presentada en la Reunión de Consulta sobre la Investigación para el Desarrollo Rural en Latinoamérica. Cali. 18-60 p.

DURAN, Leonel. (1988): "Pluralidad y homogeneidad cultural", en: Rodolfo Stavenhangen y Margarita Nolasco. (Eds): Política cultural para un país multiétnico. Coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica. Dirección General de Culturas Populares - Secretaría de Educación Pública. México.

GASCHE, Jurgen. (1993): "Elaboración de un programa de educación intercultural bilingüe en el Perú", en: Pueblos indígenas y educación. Año VIII No. 27, julio/diciembre, Quito, Abya-yala. 268 p.

GIMÉNEZ, Aída. (1982): "Educación Intercultural Bilingüe", en América indígena. Año XLII, No. 2 Vol. XLII, Abr/Jun. México. 368 p.

GLEICH, Uta Von. (1989). Educación Primaria Bilingüe Intercultural. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH, D-6236 Eschborn.

GONZALEZ, Alonso Carlos. (1990): Principios básicos de comunicación. Trillas, México. 368 p.

GUTIERREZ, Francisco. (1982): El lenguaje total. Humanitas, Buenos Aires. 190 p.

HAMEL, Wilcke Rainer Enrique. "Conflicto sociocultural y educación bilingüe: el caso de los indígenas otomíes en México". HAMEL, Wilcke Rainer Enrique y MUÑOZ, Cruz Héctor. "La sociolingüística en América Latina: notas sobre su independencia y perspectivas".

HAMEL, Wilcke Rainer Enrique (1993): "El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el valle del Mezquital" en: Estudios de lingüística aplicada coloquio de adquisición de segunda lengua del 21 al 23 de octubre de 1981. Número especial, Universidad Autónoma Metropolitana. Iztapalapa 103 202

\_\_\_\_\_, (1982): "Constitución y análisis de la interacción verbal" en. Estudios de lingüística aplicada. Año 1, número 2, Universidad Autónoma Metropolitana. Iztapalapa - México. 30-80 p.

\_\_\_\_\_,(1988): "Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe", en: Signos anuario de humanidades, Autónoma Metropolitana. Iztapalapa - México. 494 p.

ANDABURU, John. (1996): "Oralidad y Escritura en las sociedades indígenas", en: II Congreso Latinoamericano sobre la educación intercultural bilingüe. La educación intercultural bilingüe dentro y fuera de la escuela. (CCELA). Universidad de los Andes de Bogotá, Colombia, Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), noviembre, Francia. 36 p.

LASTRA, Yolanda. Sociolingüística para hispanohablantes una introducción. El Colegio de México. México. 433-473 p.

LÓPEZ, Luis E. (1989): Lengua 2: Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile.

\_\_\_\_\_. (1997): "la eficacia y validez obvia: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües". En: Revista Paraguaya de Sociología. Año 34. No. 99 (mayo-agosto), Paraguay. 27-62p.

\_\_\_\_\_. ¿Dónde estamos con la enseñanza de castellano como segunda lengua en América Latina?", Programa de Formación de Especialistas para la Educación Intercultural Bilingüe en la Región andina, Universidad Mayor de San Simón - GTZ. Mecanograma.

MASSON, Peter. (1993): "Dimensiones antropológicas de los esfuerzos de comprensión intercultural", en: Pueblos indígenas y educación. Año VIII, No. 27 y 28 julio/diciembre, Quito, Abyayala. 268p.



ÍOZ, Cruz Héctor (1983): "¿Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital?", en Nueva Antropología, núm. 22 México., (Ed.). (1987): Funciones sociales y conciencia del Lenguaje Estudios Sociolingüísticos en México, Universidad Veracruzana, México. 129 P.

FAHMAD, Sitton Salmón. (1988): "La pluralidad étnica y la nación mexicana", en: Política cultural para un país multiétnico. Coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica. Dirección General de Culturas Populares. México, D.F. 88 p.

[Tu, Monika. (1993): "La pluralidad étnica y la nación mexicana", en: Pueblos indígenas y educación. Año VIII, No. 27 y 28 julio/diciembre Quito, Abya-yala, 268 p.

REZ, González Benjamín. (1987): "Revitalización de las hablas nativas", en: México Indígena. No. 17 año HI, julio-agosto. Instituto Nacional Indigenista. México. 48-51 p.

[RICH, Perla. (1994): "Frontera entre la oralidad y escritura", en: Valiñas, Leopoldo et al. (Eds): XXII Mesa de Antropología, México. 160-170 p.

Sin Rossana Stella. (1994): Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlata. Centro de Investigación y de estudios avanzados del Instituto politécnico Nacional, México.

ARRAQUIA, María Teresa. (1987): El ejercicio discursivo de la autoridad en asambleas comunales (metodología y análisis del discurso oral). Cuadernos de la casa Chata no. 146. México. 169 p. AN, Miguel y William F. Mackey. (1986): Educación y bilingüismo. Santillana/UNESCO, Madrid.

ENHAGEN, Rodolfo y Margarita Nolasco. Política cultural para un país multiétnico. Coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica. Dirección General de Culturas Populares, México. ! 75p. 204

WARMAN, Arturo y Arturo Argueta. (1991): Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México. Colección Miguel Ángel Porrúa, México. 462 p.

ZIMMERMANN, Klaus. (1993): "Teoría del lenguaje y defensa de los idiomas amerindios" en: Contextos Étnicos del Lenguaje. Aportes en educación y etnodiversidad. Universidad autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, Instituto de Investigaciones Sociológicas, México. 232 p.

\_\_\_\_\_ • (1997): "Planificación de la identidad étnico cultural y Educación bilingüe para los amerindios" en Multilingüismo y educación bilingüe en América y España, Centro de Estudios Andinos Bartolomé de Las Casas. Cuzco. 28-52 pp.

ZUÑIGA, C. Madeleine. "El programa de Educación Bilingüe Intercultural de la Universidad de San Marcos en Ayacucho", en: Amazonia Peruana. TomoIX, No. 18, diciembre, Lima Perú, 1990, 236 p.

DICCIONARIO. (1971): Enciclopedia. Salvat. Tomo 9. MEER-ORDI, Salvat editores, México.

DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. (1994): "Modelo de educación intercultural bilingüe", en: Pueblos indígenas y educación. Año VII, No. 29 y 30 enero/junio, Quito, Abya-yala, 291 p.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. (1996): Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Secretaría de Educación Pública, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1993): Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar. Dirección General de Educación Preescolar, México 152 p.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (19986): Bases Generales de la Educación Indígena. Dirección General de Educación Indígena, México. 125p.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1993): Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños. Dirección General de Educación Preescolar, 125P.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Evolución histórica de la educación a partir de la creación de la Secretaría de la Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Preescolar, México, 1982. 118p.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1989): Modelo de Educación Indígena. Dirección General de Educación Preescolar, México, 85 p.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1987): Plan de estudios y programa de educación preescolar indígena (para niños de 4 a 6 años). Dirección General de Educación Indígena, México. 115 p.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1978): Programa de castellanización. Dirección General de Educación Indígena, México

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1981): Plan y programa de educación preescolar indígena. Dirección General de Educación Indígena, México. 71 p.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1992): Programa de Educación Preescolar, Dirección General de Educación Preescolar, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1994): Programa de Educación Preescolar para Zonas indígena. Dirección General de Educación Indígena, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1994): Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de zonas indígenas Dirección General de Educación Indígena, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1990): Programa para la modernización de la educación indígena. Dirección General de Educación Indígena, México.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA MATROPOLITANA. (1993): Política del lenguaje en América

Latina. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, año 13, ene/jun. Iztapalapa, México, 210 p.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (1992): Análisis de la práctica docente indígena (fase de diagnóstico propedéutico). México, 136 p.

GARCÍA RAMOS, CRESENCIO. Fonología del Totonaco del Tajin. Ver. Vocabulario Bilingüe Totonaco Castellano. Ed. Cultura de Veracruz, México 2000, p. 164. MEZANZA LÓPEZ, JESÚS. Didáctica actualizada de la ortografía. Santulona Aula XXI, España, s/f.

S.E.P. Libro de texto gratuito de español actividades de 3° a 6°, México.

MARTIN VIVALDI, GONZALO. Curso de Redacción. Edición XVII, Paraninfa Madrid, 1978, pp.24-28

RUIZ GORDILLO, J. OMAR. Serafín Piarte. Cuyuxquihui, Papantla, 1998. p-16

## RELACIÓN DE ANEXOS

ANEXO 1      GRAFIAS PARA LA ESCRITURA DE LA LENGUA TUTUNAKÚ

ANEXO 2      MAPA DEL ESTADO DE VERACRUZ

ANEXO 3      CUESTIONARIOS

ANEXO 4      ETNOGRAFIA DE CLASES

ANEXO 5      PLANEACIÓN DE CLASES

## ANEXO 1

### GRAFÍAS PARA LA ESCRITURA DE LA LENGUA TUTUNAKÚ

En un principio, para los pocos que escribían la lengua tutunakú, utilizaban el alfabeto español, pero en la práctica se fue descubriendo que no todas las grafías de este alfabeto podían ser utilizadas para manifestar las ideas a través de la escritura, debido a que la lengua tutunakú tiene unas características muy propias, se vio en la necesidad de conformar un alfabeto propio. Para ello, se realizaron varios congresos y talleres interestatales<sup>23</sup> (Puebla-Veracruz) con hablantes de esta misma lengua. En estas concentraciones asistieron docentes, antropólogos, lingüistas, etnolingüistas y personas hablantes de esta lengua de las diferentes comunidades de ambos estados y como producto de estas concentraciones surgió el alfabeto tutunakú que consta de 23 grafías considerando la glotal: 18 consonantes y 5 vocales.

a	ch	e	i	j	k	kg	l	lh	M	N	o	p	r	s	T	tl	ts	u	w	x	y	'
---	----	---	---	---	---	----	---	----	---	---	---	---	---	---	---	----	----	---	---	---	---	---

Para cada una de las consonantes se hace una breve descripción, así como sus reglas de combinación, pronunciación y escritura. Esta se presenta en tres columnas: inicio; cuando la palabra inicia con esta consonante, media cuando ésta se localiza en medio de la palabra y final; cuando se encuentra al final de la palabra. Cuando en alguna columna no aparece ninguna palabra, significa que en ella no es común utilizar dicha consonante. En el margen derecho se presenta la traducción de cada palabra

**/ch/** Es un fonema consonántico que se produce juntando el dorso de la lengua con el paladar y expulsando el aire, ejemplos:

EN TUTUNAKÚ

SU TRADUCCION

<sup>23</sup> SEV-CDI. Xatamakxtumit limakgatsokgni tutunakú, 2006

INICIO	MEDIO	INICIO	MEDIO
Chukú	Pichawat	Corta	aguila
Chawilá	Nachuná	Totola	También
Chiwix	Puchinna	Piedra	Dueño
Chuja´	Kgechokgo	Escupe	exterior
Chunchulu	Kgokgchilit	Arrugado	Chenchere.

**/ch/** No se combina con ninguna consonante.

**/j/** es un fonema consonántico que se produce juntando el dorso de la lengua con el velo del paladar y expulsando el aire de manera suave, ejmplos:

TSU KU	IX ITAT	INICIO	MEDIO
jaka'	tlajaná	Zapote	Diablo
Jun	tajuma	Colibrí	Está adentro
Juki	tajó	Venado	Hermano menor
Jinan	tujún	Humando	Pie

**/j/** La podemos encontrar junto a otras consonantes: ch, k, l, m, n, p, ts, w, pero al pronunciarla silábicamente se separa, ejemplos:

IX ITAT	MEDIO
sipíjchichi'	Coyote
Laktsujkú	Chicos
Liskujkán	Utensilios
chujli'	Escupió
yajla'	Ya no se puede
pajli'	Apaleó

Pajlanka	Separado
Tsujmit	Cobija
Yujma	Está cayendo
Chujma	Está escupiendo
Tajná	Guajolote
slajni'	Tarro rajado
Lajná	Tejas quebradas

/ k / Es un fonema consonántico que se produce pegando el dorso de la lengua con la faringe y expulsando el aire libremente, ejemplos:

**T U T U N A K Ú SU TRADUCCIÓN**

<b>TSUKU</b>	<b>IX ITAT</b>	<b>IX MAKGSTAN</b>	<b>INICIO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>FINAL</b>
Kamán	Akalukut	Mayak	Hijos	Hizote	Bejuco
Kilhni	Lakatúm	Xunak	Boca	Un lugar	Jonote
Kuku	Makán	Muláksta	Tío	Mano	Creciente

/ k / La podemos encontrar junto a otras consonantes como: ch, j, l, lh, m, n, p, s, t, ti, ts, w, x, y, pero al pronunciarla silábicamente se separa, ejemplos:

<b>IX ITAT</b>	<b>MEDIO</b>
Lakchaján	Mujeres
Makni	Cuerpo
Kukchixit	Cabello
Akchítkiwi	Anona
Lakjaxma	Descansando
Maklukutwa	huesudo
Laklama	Gastando
Laklixkajnit	Feos
Laklhman	Largos
Laklhkuma	Quemándose
Maklhtúkun	Chayote
Púklhni	Nube
Máksitli	Lo peló



Makmasa		Se púdren en el exterior	
Muksún		Aromático	
Maknika		Golpeandolo	
Maknukan		Sepultar	
Malaknú		Ofrece	
Xiknán		Bronquitis	
Likaknit		Hermoso	
IX ITAT	IX MAKGSTAN	MEDIO	FINAL
Maksip'at	Paks	dolor de cuerpo	total
P'akslí'	Kataksa	Sanó	pisonear
Makslutwa'	Paksa'	Baboso	sanará
Makslip'ink'i		Liso	
Pulakt'utu'		tres piezas	
Laktawilh		Asiento	
tamaktin		Totopos	
Liktá		Económico	
Laktlawá		Lo gasta	
Maktlán		Limpio	
laktlankán		Enojado	
Pulaktsú		Reducido	
Laktsintsiki'		Flecos	
Tsiktsi'		Pajaritos	
Laktsinka'		Pesados	
lakwilhá		Rodea	
Lakwi'		Sentado sobre	
Sákwalh		se lo comio del suelo	

/ **kg** / Es un fonema consonantico que se produce abajo de la campanilla, ejemplos:

TSUKUT	IX ITAT	IX MAKGSTAN	INICIO	MEDIO	FINAL
Kgalat	pakglhcha	Chichakg	avispa	tomate	sapo
kgálasni	Palokgoyo	Akgachokg	Capulín	Jaula	acamaya
kgóchiyu	Lakgstaw	Patokgtokg	Cotorro	Tejido	primavera
Kgeskge	Taggén	Xpipilekg	Laurel	Oreja	mariposa

/ kg / lo podemos encontrar junto a otras consonantes: ch, k, l, h, n, s, t, x, pero al pronunciarla silabicamente se separa, ejemplos:

IX ITAT	MEDIO
Akgchaxán	Seis
lakgchiwit	Quexquén
lakgchilix	Pintos o tamales de frijol
Pokgchi	Palo volador
Pakgkana	Derecha
lakgkuxtú	Lo limpia
pakgkutuy	Doce piezas
Lakgkutuwayán	solo saca carne de la comida para comer
Takglhuwit	Problemas.
Makglhuwa	Muchas veces
Akglhchu'	Viejo
Akglhtakge	Egoista

// Es un fonema consonantico sonoro que se produce al pegar la punta de la lengua en los alvéolos y expulsando el aire libremente, ejemplos:

Tsukú	Ix itat	inicio	Medio
Laxix	Talípaw	Naranja	Confiable
Lakgatsit	Paluwa	Maíz morado	Tripa
Luwan	Kúlulu'	Mestizo	Tecolotillo
Lokgó	Tilímpu	Garza	Trompo
Lilhtám	sílakgni	cera	Grillo

/l/ No se combina con ninguna consonante.

/lh/ Es un fonema consonántico sordo que se produce al pegar la punta de la lengua en los alvéolos y expulsando el aire por los laterales de la lengua, ejemplos:

<b>Tsukut</b>	<b>Ix itat</b>	<b>ixmakgstan</b>	<b>Inicio</b>	<b>medio</b>	<b>Final</b>
Lhpilili	Chakglhni	Tsalh	Pinto	tordo	Atarraya
lhakgat	Puklhni	Alh	Trapo	nube	Se fue
lhapogko	Malhat	Makgaxilh	pálido	hongo	Burritos
Lhuwa	Palhakgni	Jililh	mucho	guitarra	Relampagueo
lhkuyat	Pulhman	Akgxkgolh	Fuego	hondo	Tronco

/lh/ La podemos encontrar junto a otras consonantes como: ch, k, kg, m, n, p, t, w, pero al pronunciarla silábicamente se separa, ejemplos:

<b>Tsukú</b>	<b>Ix itat</b>	<b>inicio</b>	<b>medio</b>
Lhkuyat	Pulhkuyat	Fuego	Bracero
Lhkukuku	Akglhkgoma	Sin sabor	Najayote
Lkaka	pakglhat	ceniza	Madera
Lhkítit	palhma	flojo	basura

/m/ Es un fonema consonántico que se produce juntando los labios y expulsando el aire por la cavidad nasal, ejemplos

<b>Tsukut</b>	<b>Ix itat</b>	<b>Ix makgstán</b>	<b>Inicio</b>	<b>Medio</b>	<b>Final</b>
Málakchu	Chamún	Akgtum	Puerta	Mecapal	Uno objeto esférico
Mistun	Chimaka	kgetum	Gato	Van llegando	Un objeto alargado
mókgot	Akgmuxtú	Tsikim	Coyol	Remolino	Chicharrón
lhkaka	tsumat	makxtum	Picoso	Muchacha	juntos

/n/ Es una consonante que se produce pegando la lengua con los alvéolos y entrecerrando los labios y expulsando el aire por la cavidad nasal, ejemplos:

TSUKU	IX ITAT	IXMAKGSTAN	INICIO	MEDIO	FINAL
Neje	Linekgen	Makan	Cual	abanico	mano
Nipxi	Tutúchichi'	Tujun	Calabaza	papayina	Pie
Nakú	Pinila	Takgen	Corazón	Mole	Oreja
Napa	Puntsú	Makgan	Tía	Un ratito	Hace tiempo
Nikxni	manta	Tantin	Nunca	camote	cadera

/n/ La podemos encontrar junto a otras consonantes como: ch, k, kg, p, t, ti, ts, pero al pronunciarla silabicamente se separa, ejemplos:

<b>Ix itat</b>	<b>ixmakgstán</b>	<b>medio</b>	<b>Final</b>
Kganchichi'	makgan	tizón	Tiempo remoto
tankuxam	mokgón	Higo	Rancio
Tsinka	Akin	Pesado	Nosotros
Chankat	Tsikín	Caña	Chicharrón
Pankga	Tamáktin	Truena	Totopo
Tankololo	Putsikín	Redondo	Colador
tankgaxekg	pakgen	raiz	Hoja

/p/ Es un fonema consonántico que se produce juntando los labios y expulsando el aire por la boca, ejemplos:

<b>Ix tsuku</b>	<b>Ixitat</b>	<b>ixmakgstán</b>	<b>Inicio</b>	<b>medio</b>	<b>Final</b>
Pulkuyat	Kgepín	Lákgchup	Bracero	íngle	Estáca
Pulataman	Xtapókgo	Kgalhchup	Pueblo	Polvoso	Pico
Puskat	capínin	Chip	Mujer	Chilar	Gotero
Pokge	Tapan		Sacual	Costila	
Pilisal	spitu		Cobija	pájaro	

/p/ La podemos encontrar junto a otras consonantes como: n, s, x, pero al pronunciarla silábicamente se separa, ejemplos:

<b>ixtsukut</b>	<b>ixmakgstán</b>	<b>inicio</b>	<b>Final</b>
Litipni	tip	Lanza	Golpe con el dedo
Tatsapsni		Estibado	
Kapsnat		Papel	
Takgapsni		Doblado	
nipxi		calabaza	

/s/ Es un fonema consonántico que se produce juntando la punta de la lengua con los alvéolos y expulsando el aire entre los dientes, ejemplos:

<b>ixtsukut</b>	<b>ixitat</b>	<b>ixmakgstán</b>	<b>Inicio</b>	<b>medio</b>	<b>Final</b>
sásan	Tásun	Akgtsis	Zorrillo	Chaca	Pulga
Sen	Tasiw	akgátsis	Lluvia	Mecate	cebollina
sípi	Asiwit	pisís	Cerro	Guayaba	Malango
snun	pásma	Kuwas	demasiado	olote	Paxle o eno

/s/ La podemos encontrar junto a otras consonantes como: k, kg, l, m, p, t, pero al pronunciarla silábicamente se separa, ejemplos:

<b>ixtsukut</b>	<b>ixitat</b>	<b>inicio</b>	<b>medio</b>
Skujni	Puskuyun	Trabajador	Ahunador
Skúnka	Pumaskakan	Chiquilloso	cegador
Skáta	makgskítí	Piojo	Empleada doméstica
Skija	páksli	Símple	cicatrizó
Skawawa	makstum	ceco	Una pieza

/t/ Es un fonema consonántico que se produce tocando la punta de la lengua entre los alvéolos y los dientes, ejemplos:

<b>ixtsukut</b>	<b>ixitat</b>	<b>ixmakgstán</b>	<b>Inicio</b>	<b>Medio</b>	<b>Final</b>
Taxmuta	Tuxtukulut	Kgawit	Se debla	Paloma	Nixtamal
Tiwat	Lakatítum	Xtíkat	Lonche	Persona recta	Petate
Túkay	Paxtuta	Lakgátsit	Araña	De lado	Maíz morado
tamáktin	tatunu	kgalat	Totopo	Zapato	avispa

/t/ La podemos encontrar junto a otras consonantes como: k, m, n, w, pero al pronunciarla silábicamente se separa, ejemplos:

<b>ixitat</b>	<b>medio</b>
akchítkiwi	Anona
patastalh	Se cayó
Chitwa	mojado
Chitma	Majando
Chatayalh	Se maduró en el árbol
chatati	Cuatro personas

/tl/ Es un fonema consonántico que se produce tocando el dorso de la lengua con los alvéolos y expulsando el aire por los laterales, ejemplos:

ixtsukut	ixitat	inicio	medio
Tlajaná	Pútlaw	Diablo	Carro
Tlintliki	Kátla	Greñudo	recio
Tliklhwa	Patlanat	tonto	bómito
tlamank	putlún	olla	lodo

/ts/ Es un fonema consonántico que se produce tocando la punta de la lengua entre los alvéolos y los dientes, ejemplos:

ixtsukut	ixitat	inicio	Medio
Tsisa	Pátsawa	Temprano	Hueva
Tsujmit	patsayán	Cobija	Ocho objetos alargados
Tsé	mátsajtsa	Madre	Piña
tsasniwa	Muntsaya	Piel clara	Arena
Tsitsi'	tatsán	Grano o fuego	Diente

/ts/ No se combina con ninguna consonante.

/w/ Es una consonante semivocal que se produce juntando y abriendo la boca y dejando pasar el aire libremente, ejemplos:

ixtsukut	ixitat	ixmakgstán	inicio	Medio	final
Wapapa	Liwalhtatá	Lhpaw	Sapo barragán	Cena	Pahua
Wati	Pawatiyá	Púchaw	Tamal	En vano	Altar
Wantáwaka	Tawá	Skáw	Cecapalo	Comida	Conejo
walhtákge	Lhtawat	Tasiw	Cojón de gato	Yerba	Mecate
Wi	tuwán	pútlaw	sentado	Hoja	Carro

/w/ No se combina con ninguna consonante.

/x/ Es un fonema consonántico que se produce tocando, entreabriendo la boca y expulsando el aire, ejemplos:

Ixtsukut	ixitat	ixmakgstán	Inicio	medio	Final
Xawat	Tiyat	Xuy	Planta de maíz	Tierra	Sancúdo
Xipa	Matsaya	Túkay	Jóbo	Corúco	Araña
Xokge	Xkgoyut	Kay	Concha	carbón	Corta
Xuwa	Tamóyokgli	Kgetuy	Cuero	Se falcio	Dos objetos alargados
Xumpili	stayánka	chakgey	Sucio	Filoso	Lo lava

/x/ La podemos encontrar junto a otras consonantes como: k, kg, l, m, n, t, w, pero al pronunciarla silábicamente se separa, ejemplos:

<b>ixtsukut</b>	<b>ixitat</b>	<b>Inicio</b>	<b>Medio</b>
Xkuta	Páxkat	Agrio	Lástima
Xkuti	Táxki	Tajón	Hormigas
Xkayiwa	Puxku	Verde	Hermano mayor
Xk'ita	Laxká	Murciélago	Se muerden
Xkaki	Lakxkuta	Bollito de elote	Ácidas
Xkgoyut	Púxkga	Carbón	Arroyo
Xkgam	Akgxkgolh	Totomoxle	Tronco
Xkgakgá	Lakgpaxkga	Amanecer	Tepalcate
xlumáti	mixli	Baboso	Se apagó

/ y / Es un fonema consonántico que se produce juntando el dorso de la lengua con el paladar, ejemplos:

ixtsukut	ixitat	ixmakgstán	Inicio	medio	Final
Yastá	Tiyat	Xuy	Cuñado	Tierra	sancundo
Yujli	mátsaya	Túkay	Cayó del árbol	Corucos	Araña
yajtí	Xkgoyut	Kay	Ya no hay nadie	Carbón	Corta
yajtú	tamóyukgli	kgetuy	Se acabó	fractura	Dos objetos alargados

**/' / La glotal**, en la lengua tutunakú es considerada como una consonante; ya que presenta un rasgo fonológico muy particular y diferente a otros sonidos que en el español y en otras lenguas se producen. Como consonante ésta permite agruparse con otras que logran el desarrollo de la guturalización, tales como ni', k', kg', p', ti', ts'. Por lo consiguiente la glotal también podrá formar grupos silábicos con las vocales: a, i y u; quienes una vez aceptando la guturalización de manera lingüística; ya sea al principio, en medio o final de palabras quedarán registradas de esta forma: 'i y 'u, a'a, i'i, u'u y a'e o bien a', i' y u'; siempre y cuando así se requiera en la posición que aparezca en determinadas palabras.



### Ejemplos de consonantes glotalizadas

<b>Con la K</b>			
K'am	Sták'ala	Hijos	Tamal de masa
K'ima	Tánk'iwi	Cortando del tallo	La onza
k'an	Stak'aka	Voy	Delgado
<b>Con la Kg</b>			
Kg'awit	Pukg'awan	Nixtamal	Depósito del nixtamal
Kg'olom	Púkg'otni	Maíz podrido	bebedero
<b>con la p</b>			
P'itá	Líp'alhni	Lo aprieta	Escoba
P'ókgo	Kap'inin	Estómago	Chilar
P'unchán	Támp'okgo	Pierna	Chanacol
<b>Con la t</b>			
T'akám	T'ant'át'i	Hermano	Cuatro animales
Tcon la'iyat	Pat'ókg'tokg	Tierra	Primavera (ave)
T'ókgo	Lakgalht'itit	Lunar	lagaña
<b>Con la tl</b>			
Tl'akat	Pútl'aw	Travieso	Vehículo
Tl'úpa	Putl'un	Hervir ropa	Lodo
Tl'amank	Patl'anat	Olla de barro	bómito

Ejemplo de las vocales glotalizadas:

Ixtsuku	ixitat	ixmakgstan	Inicio	medio	final
<b>Con la a</b>					
'ama	Ta'an	Chichini'	Se va	va con alguien	Sol
'akstunti	Ja'e	Akxila'	Cántaro	Este	Ve
'axkut	Cha'an	Maklakatsupa'	Tabaco	hormiga	Señala
<b>Con la i</b>					

'itat	Li'it	Xumpili	Medio	Novia (o)	Aposcaguado
'ima	Ti'ilh	Pipi'	Cortando	Cortó	Hermana mayor
	Ti'itat	Chichini'		En medio de un espacio	Sol

Es pertinente señalar que la glotal en las vocales, particularmente, al principio de palabras no se registran gramáticamente por cuestiones prácticas y falta de percepción y de dominio fonológico y lingüístico en los hablantes.

Otra de las sugerencias es que las vocales glotalizadas, por regla gramatical, en la lengua tutunakú se ha determinado que será sustituido por el acento cuando sean palabras agudas, para ello, esta explicación será abordada con mayor detalle en el apartado de Reglas de Acentuación.

Por último, la glotal aparecerá al final de las palabras o bien en palabras de más de dos sílabas donde no recaiga la intensidad, ejemplos:

Ju'u, k'an, k'i, papa', tajna', chini'...

### Las vocales y sus reglas de uso

/a/ Es un fonema vocálico abierto, central y neutro, sin que la lengua toque alguna parte de la boca, ejemplos:

Ixtsukut	ixitat	ixmakgstan	Inicio	medio	final
Asiwit	Páchaw	T'asá	Guayaba	cerca	Llora
Akgalokgot	Wati	Puwá	Cuerno	Tamal	Huaje
Akgxakga	Staya	Saka	Cabeza	Ardilla	Tuza
Akgxkgolh	Tamaktin	Lakchawá	Tronco	Totopo	Cerrado
Axkut	Xawat	Tamalh	Tabaco	Planta de maiz	se calló

/a/ Es una vocal que se combina con todas las consonantes ch, j, k, kg, l, lh, m, n, p, s, t, ti, ts, w, x, y, '(glotal), ejemplos:

/i/ Es un fonema vocálico cerrada, anterior que se pronuncia sin tocar ninguna parte de la boca con la lengua, ejemplos:

ixtsukut	ixitat	ixmakgstan	Inicio	medio	final
'ima	sipijchichi	Lhpilili'	Cortando	Coyote	Pinto
ixtakám	kapinin	Sípi'	Su hermano	chilar	cerro

/i / Es un fonema vocálico que se combina con las siguientes consonantes: j, k, l, lh, m, n, p, t, ts, w, x; ejemplos:

ixitat	ixmakgstan	medio	Final
Akgkitsis	Kaní	Cinco	Acércate
Pupítsi	Táti	Lamitad	Cuatro
támitsi	mawí	molleja	Le da de comer

/u/ Es un fonema vocálico cerrado, posterior; se pronuncia sin tocar ninguna parte de la boca con la lengua, ejemplos:

Ixtsukut	ixitat	ixmakgstan	Inicio	medio	final
'ukum	Tatunu	Alakatunu	Pimienta	Calzado	En otra parte
'un	Tutunchichi'	tamunú	Aire	Papaya real	Bautizado
Uxpi	Pukilhyaw	Patanú	Lagarto	Red para pescar	Deviado
ukú	Puchiwa	patunu	Enseguida	podrido	Uno por uno

/ u / Este fonema vocálico se combina con las siguientes consonantes: ch, j, k, l, lh, m, n, s, t, ts, w, x, y, ejemplos:

<b>ixtsukut</b>	<b>ixitat</b>	<b>ixmakgstan</b>	<b>inicio</b>	<b>medio</b>	<b>final</b>
'un	Mulutnan	Kúku	Aire	Escarba	tío
'uxpi	Tachúla	Kuká	Lagarto	Ambarrada	Carga en la espalda
Ukú	kuxmulukut	Tutsú	anseguida	tórax	bajito

/e/ Es un fonema vocálico medio, anterior; semiabierto que se pronuncia sin tocar ninguna parte de la boca con la lengua, ejemplos:

ixitat	ixmakgstan	inicio	Final
Lilekg	Kg'ajne	Liliáque	Ortiga
sékgna	Pókge	Plátano	Sacual
Sén	Xokge	Lluvia	Concha
kgeskge	akglhtakge	laurel	Egoista

/e/ Este fonema vocálico se combina con las siguientes consonantes: kg, l, n, p, t, ts, w, ejemplos:

<b>ixtsukut</b>	<b>ixitat</b>	<b>ixmakgstan</b>	<b>inicio</b>	<b>medio</b>	<b>final</b>
Kgepín	Lhewuekge	Maspílekg	Ingle	Fuerte	Sombra
Kgestín	kgelhpilékg	Xpipilekg	Espinilla	Redóndo	Mariposa
Kgepaktun	Tsetsekge	Lhpátek	Un racímo	Negro	Chachalaca
kgetun	waltakge	Chichekg	objeto alargado	Cojón de gato	sapo

/o/ Es un fonema vocálico medio posterior redondeado que se pronuncia sin tocar ninguna parte de la boca con la lengua, ejemplos:

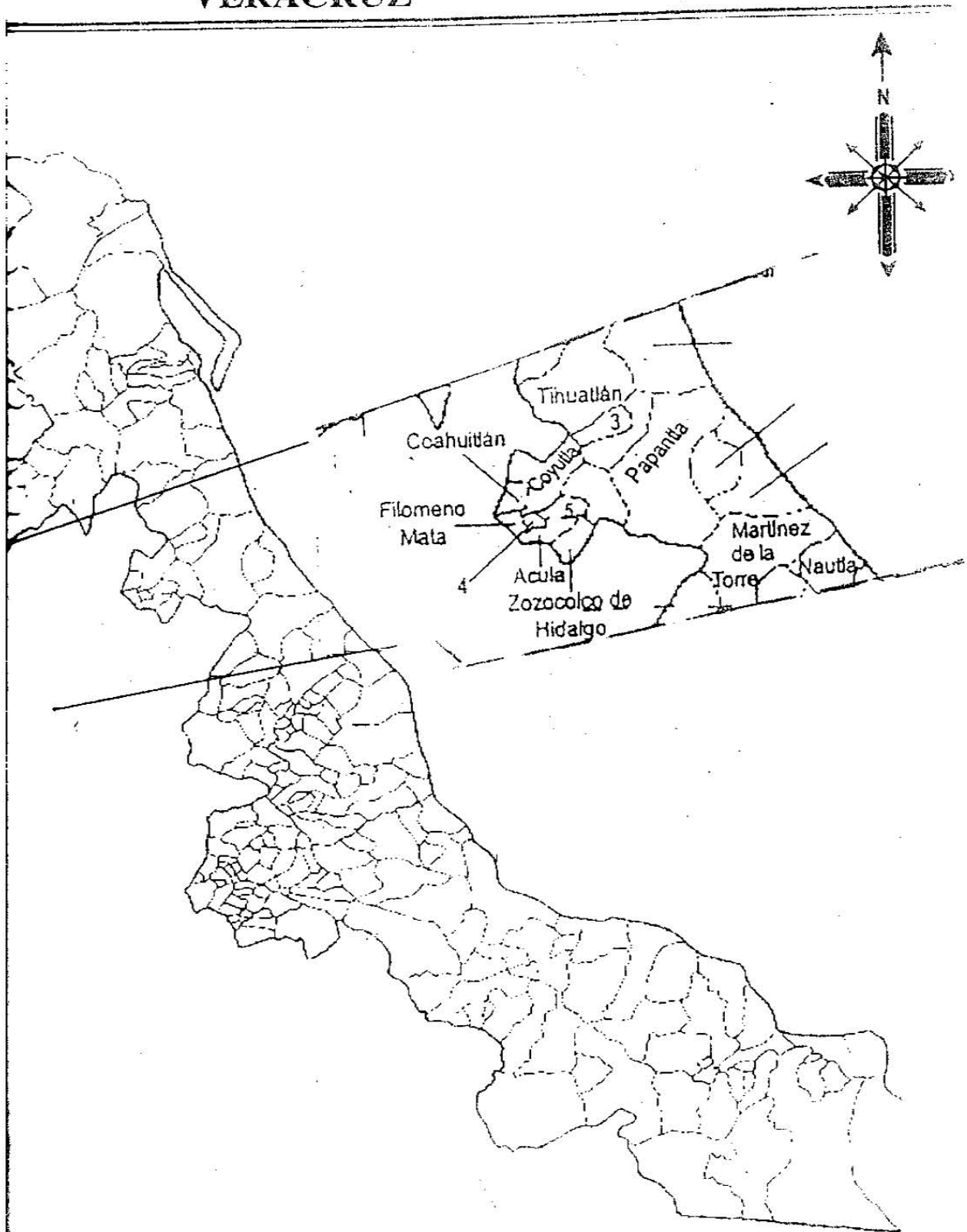
ixitat	Ixmakgstan	Medio	Final
tokgnó	Tokgoxo	culeca	Acamaya
Tsotsókgo	Kgalhtuchokgo	Rojo	Río
Kgoló	Xkgokgo	Anciano	Zúrco
Kg'ókgo	Puxokgó	Mudo	Reponer
Lokg'ó	Tókgo'o	garza	Lunar

/o/ Este fonema vocálico se combina con las siguientes consonantes: ch, kg, l, rn, n, s, t, ts, w, x, ejemplos:

<b>ixitat</b>	<b>medio</b>
Kgochillo	Perico
Líxtokgo	Bordón
Mokgot	Coyol
Tókgni	Pájaro negro
Pokgxa	Mal olor
Pokgon	Infección profunda
kiwikgolo	Viejo del monte
mónkgwa	Húmedo

ANEXO 2

VERACRUZ



## ANEXO 3

### CUESTIONARIO

OBJETIVO. Conocer el uso de las lenguas totonaco y el español en el proceso didáctico de preescolar indígena.

TEMA. La interacción verbal en preescolar indígena. LUGAR. Zacate Limón, Espinal, Veracruz.

FECHA: junio 2015.

\*Los maestros entrevistados fueron seleccionados ya que debían haber participado en éste período.

Compañera, compañero, con la finalidad de documentar la experiencia práctica del programa escolar de Castellización (1978-1981), describe de manera amplia lo siguiente.

- 1.- ¿Qué lengua usó para el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué?
  
- 2.- ¿Qué función tiene la lengua indígena y el español en los contenidos escolares?
  
- 3.- ¿Qué uso le dio la lengua indígena y al español en el proceso didáctico por ejemplo: al formar equipos, al pedirles que se sentaran, que salieran al patio, que hicieran alguna actividad de escritura, entre otros? ¿Por qué?
  
- 4.- ¿Qué lengua usó para comunicarse con los niños durante la clase? Si usaba la lengua indígena y/o el español en que momento una y cuando la otra?
  
- 5.- ¿Qué lengua utilizaban los niños para comunicarse con usted durante la clase? ¿Por qué?
  
- 6.- ¿Qué lengua usaban los niños para comunicarse entre ellos durante la realización de actividades? ¿Por qué?
  
- 7.- ¿Cuál cree que fue la trascendencia del programa escolar de Castellización!!?
  
- 8.- Le agradeceré que emita sus comentarios personales respecto al programa escolar de Castellización.

## CUESTIONARIO

OBJETIVO. Conocer el uso de las lenguas totonaco y el español en el proceso didáctico de preescolar indígena.

TEMA La interacción verbal en preescolar indígena. LUGAR. Zacate Limón, Espinal, Veracruz.

FECHA: Junio 2015.

\*Los maestros entrevistados fueron seleccionados ya que debían haber participado en éste período.

Compañera, compañero, con la finalidad de documentar la experiencia práctica del plan y programa de educación preescolar indígena 1981-1987), describe de manera amplia lo siguiente.

1.- ¿Qué lengua usó para el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué?

2.- ¿Qué función tiene la lengua indígena y el español en los contenidos escolares?

3.- ¿Qué uso le dio la lengua indígena y al español en el proceso didáctico por ejemplo: al formar equipos, al pedirles que se sentaran, que salieran al patio, que hicieran alguna actividad de escritura, entre otros? ¿Por qué?

4.- ¿Qué lengua usó para comunicarse con los niños durante la clase? Si usaba la lengua indígena y/o el español en que momento una y cuando la otra?

5.- ¿Qué lengua utilizaban los niños para comunicarse con usted durante la clase? ¿Por qué?

6.- ¿Qué lengua usaban los niños para comunicarse entre ellos durante la realización de actividades? ¿Por qué?

7.- ¿Cuál cree que fue la trascendencia del plan y programa de educación preescolar indígena 1981?

8.- Le agradeceré que emita sus comentarios personales respecto al plan y programa de educación preescolar indígena 1981.

Nombre y firma.



## CUESTIONARIO

OBJETIVO. Conocer el uso de las lenguas totonaco y el español en el proceso didáctico de preescolar indígena.

TEMA. La interacción verbal en preescolar indígena. LUGAR. Zacate Limón, Espinal, Veracruz.

FECHA: junio 2015.

\*Los maestros entrevistados fueron seleccionados ya que debían haber participado en este período.

Compañera, compañero, con la finalidad de documentar la experiencia práctica del Programa de educación preescolar indígena para niños de 4 a 6 años (1987-1992), describe de manera amplia lo siguiente.

1.- ¿Qué lengua usó para el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué?

2.- ¿Qué función tiene la lengua indígena y el español en los contenidos escolares?

3.- ¿Qué uso le dio la lengua indígena y a el español en el proceso didáctico, por ejemplo: al formar equipos, al pedirles que se sentaran, que salieran al patio, que hicieran alguna actividad de escritura, ¿entre otros? ¿Por qué?

4.- ¿Qué lengua usó para comunicarse con los niños durante la clase? Si usaba la lengua indígena y/o el español en que momento una y cuando la otra?

5.- ¿Qué lengua utilizaban los niños para comunicarse con usted durante la clase? ¿Por qué?

6.- ¿Qué lengua usaban los niños para comunicarse entre ellos durante la realización de actividades? ¿Por qué?

7.- ¿Cuál cree que fue la trascendencia del Programa de educación preescolar indígena para niños de 4 a 6 años 1987?

8.-Le agradeceré que emita sus comentarios personales respecto al programa de educación preescolar indígena para niños de 4 a 6 años 1987.

Nombre y firma.

## CUESTIONARIO

OBJETIVO. Conocer el uso de las lenguas totonaco y el español en el proceso didáctico de preescolar indígena.

TEMA. La interacción verbal en preescolar indígena. LUGAR. Zacate Limón, Espinal, Veracruz.

FECHA: junio 2015.

\*Los maestros entrevistados fueron seleccionados ya que debían haber participado en este período.

Compañera, compañero, con la finalidad de documentar la experiencia del Programa de educación preescolar (PEP 1992-1994), describe de manera amplia lo siguiente.

- 1.- ¿Qué lengua usó para el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué?
- 2.- ¿Qué función tiene la lengua indígena y el español en los contenidos escolares?
- 3.- ¿Qué uso le dio la lengua indígena y a el español en el proceso didáctico, por ejemplo: al formar equipos, al pedirles que se sentaran, que salieran al patio, que hicieran alguna actividad de escritura, ¿entre otros? ¿Por qué?
- 4.- ¿Qué lengua usó para comunicarse con los niños durante la clase? Si usaba la lengua indígena y/o el español en que momento una y cuando la otra?
- 5 -¿Qué lengua utilizaban los niños para comunicarse con usted durante la clase? ¿Por qué?
- 6.- ¿Qué lengua usaban los niños para comunicarse entre ellos durante la realización de actividades? ¿Por qué?
- 7.-¿Cuál cree que fue la trascendencia del programa de educación Preescolar(PEP92)?
- 8.-Le agradeceré que emita sus comentarios personales respecto al programa de educación preescolar(PEP92).

Nombre y firma.

## CUESTIONARIO

OBJETIVO. Conocer el uso de las lenguas totonaco y el español en el proceso didáctico de preescolar indígena.

TEMA. La interacción verbal en preescolar indígena. LUGAR. Zacate Limón, Espinal, Veracruz.

FECHA: junio 2015.

\*Los maestros entrevistados fueron seleccionados ya que debían haber participado en este período.

Compañera, compañero, con la finalidad de documentar la experiencia del Programa de educación preescolar para zonas indígenas (PEPZI 1994), describe de manera amplia lo siguiente.

1.- ¿Qué lengua usó para el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué?

2.- ¿Qué función tiene la lengua indígena y el español en los contenidos escolares?

3.- ¿Qué uso le dio la lengua indígena y a español en el proceso didáctico, por ejemplo: al formar equipos, al pedirles que se sentaran, que salieran al patio, que hicieran alguna actividad de escritura, entre otro ¿Por qué?

4.- ¿Qué lengua usó para comunicarse con los niños durante la clase? Si usaba la lengua indígena y/o el español en que momento una y cuando la otra?

5.- ¿Qué lengua usaban los niños para comunicarse con usted durante la clase? ¿Por qué?

6.- ¿Qué lengua usaban los niños para comunicarse entre ellos durante la realización de actividades? ¿Por qué?

7.- ¿Cuál cree que fue la trascendencia del programa de educación preescolar para zonas indígenas (PEPZI 1994)?

8.- Le agradeceré que emita sus comentarios personales respecto al programa de educación preescolar para zonas indígenas (PEPZI 1994).

Nombre y firma.

## CUESTIONARIO

OBJETIVO. Conocer el uso de las lenguas totonaco y el español en el proceso didáctico de preescolar indígena.

TEMA. La interacción verbal en preescolar indígena. LUGAR. Zacate Limón, Espinal, Veracruz.

FECHA: agosto 2015.

Perfil sociolingüístico del docente

1.- ¿Cuál es tu lengua materna?

2.- ¿Cuándo y como aprendiste la segunda lengua que hablas?

3.- En tu vida cotidiana, ¿Cuál es la que usas más? en ¿qué actividades o cosas?

4.- ¿En cuál de las dos lenguas que hablas te sientes más a gusto haciéndolo?, ¿Cuál es de tu preferencia?

5.- ¿Cuál es la más importante de las dos y por qué según tu opinión personal?

Uso de dos lenguas en el proceso didáctico.

6.- Describe con detalles en qué momentos usas lengua indígena en tu práctica docente

7.- Los programas escolares te indican ¿Cuándo usar una lengua y cuando otra?. Si la respuesta es negativa podrías exteriorizar sugerencias exitosas de cómo hacerlo.

8.- En que momento usas una y otra lengua, ¿cómo determinas ese cambio o cómo lo haces?

9.- En lengua indígena se pueden transmitir los contenidos escolares, ¿Cuáles si, cuales no?

10.- ¿Es lo mismo transmitir un contenido escolar en totonaco que en español?

Explicalo.

11.- ¿Para que cosas usas la lengua indígena en el salón de clases? ¿En qué momentos o en qué actividades?

12.- Los niños ponen más atención ¿Cuándo les hablas en la lengua indígena o en español?

Explicas con ejemplos.

## Perfiles de los niños

13.- ¿Qué lenguas indígenas se hablan en la comunidad donde laboras?

14.- ¿Con quienes, en que lugares y con que frecuencia hablan la lengua indígena en la comunidad?

15.- Si hablan el español en la comunidad donde laboras, ¿Con qué frecuencia lo hacen y específicamente en que momentos y espacios la utilizan?

16.- ¿Cuál es la lengua materna de tus alumnos?

17.- Consideras que tus alumnos son bilingües, ¿Por qué?

18.- Si consideras bilingües a tus alumnos, ¿Qué aspectos qué notas para caracterizarlos de esta forma?

19.- ¿Qué se le dificulta al niño hablante de totonaco a la hora de aprender el español?.  
Explícalo.

20.- ¿Cuál es el uso, en qué lugares y con quienes tus alumnos practican la lengua materna indígena?

Nombre y firma

## ANEXO 4

### ETNOGRAFÍA DE CLAES

Para el registro ampliado de las notas de campos se retoma la puntuación y sunbología que proponen Elsie Rockwell y Ruth Mercado (1980), siguiendo las conversaciones de la lengua escrita, y no una puntuación fonética usando comas y puntos para evitar la ambigüedad sintáctica o semántica.

Registro verbal, textual, de lo registrado (durante entrevista / observación) o de transcripción de grabación.

Registro verbal, aproximado, registro en notas de campo (durante o inmediatamente después de entrevista). Corchetes

( ) Registro verbal aproximado, de memoria al hacer la versión ampliada o inferido, cuando la grabación no es clara.

Sin puntuación: versión indirecta: nos explicó que haría la junta...

( ) Interpretaciones o inferencia sobre tono, actitudes posibles significados, dentro del contexto de la entrevista, (ej). (Tono de duda, regaño, de burla, tono de pregunta).

( ) Interpretaciones o relaciones con otra información fuera del contexto: antecedentes que aclaran el sentido del diálogo.

Pausa mayor que lo normal.

¿? Pregunta (a veces usamos solo el signo final (¿) para declarativos que se convierten en interrogativos, en la clase).

Para cambiar de tema y evitar ambigüedad. Para evitar ambigüedad sintáctica. - Cuando se cambia de tema momentáneamente o intercala frase.

. . . . Verbal no registrado o que no se recuerda. Puede agregarse tema aproximado y/o duración si se recuerda.

## OBSERVACIÓN DE UNA CLASE DEL TERCER NIVEL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Desde el camino principal veo que la escuela primaria Indígena "20 de noviembre" se encuentra ya laborando, los alumnos están dentro de los salones de clases junto con los Profesores correspondientes, algunos niños van llegando apresuradamente.

8:35

Señores se encuentran platicando a un lado del camino principal de la comunidad creo que están esperando una camioneta para ir a espinal.

En el autobús que me traslado a la comunidad, también ahí llegó la profesora Ernestina, juntas nos encaminamos, al Centro de educación Preescolar, el cual se encuentra a un costado de la escuela primaria y son divididos por el camino principal de la comunidad.

Al llegar al preescolar me invito a pasar hasta el salón donde ella trabajo. Ya dentro del salón de clases la profesora tomo una franela y limpia las sillas y las mesitas y me ofreció sentarme/

.... En tanto los alumnos se reunían platicamos acerca de las dificultades que ella tenia para estudiar la LEPEP 85. No termino de cursar el primer semestre y sabe que ya está por desaparecer. Ahora se encuentra cursando el 3<sup>er</sup> semestre de la LE 94 y cree que a lo mejor no la termina, le cuesta mucho trabajo entender las lecturas de las antologías, a lo cual le sugiere que debe ser constante en la revisión y análisis de los textos.

9 00 /Llegan la profesora X, directora del preescolar y el profesor Y maestro frente a grupo de esta/.

/saben el motivo de mi presencia en la institución y solamente me dicen/. maestra Veniste hoy, está bien.

/Algunos niños ya se encuentran en el salón y la directora le pregunta en totonaco si sus madres van a asistir a la reunión, algunos contestan/.

A Si, otros qué.

- A No, por que.  
A Están haciendo tortillas, otros qué.  
A Se fue a lavar, otros qué.  
A No esta, y otros.  
A No se.

/También le pregunta en español a la profesora B/. Dir. El maestro Z (Supervisor de la Zona) no te habló por teléfono para informarte si va a estar en la reunión que se tiene programada, /a la cual la profesora interrogada contesta/. No.

¿Cuál situación didáctica vas a desarrollar? /contestándole/.

Sobre la salud, pero voy a esperar que lleguen todos los alumnos pues vamos a salir a la comunidad.

/En este periodo escolar tiene dos grupos conformados por alumnos que tienen 5 años y son atendidos por Roberto y Ernestina/. 9:25 /Roberto acomoda mesa y sillas y sienta a los alumnos, inicia su clase con 3 niñas y 7 niños ya ubicados los niños, uno le pide al profesor/. A Ya califique tareas, /el cual dice/.

M Ahorita. /Este mismo niño le causa impacto mi presencia, cuchichea con el de junto, se sonríen y luego dicen/.

A Pues esta haciendo muchas letras.

M Veo sus tareas, mientras llegan sus compañeros, vamos a revisar lo que hicieron en sus casas.

A Yo no hícenada.

M por qué.

A Porque no quise.

M vamos a cantar un cantito ¿Cuál quieren?

A El del gato, el del gallito.

M El del gato, empezamos, 1, 2, 3. /empieza el profesor a cantar/ Estaba el señor don gato, esa quieren, o el gato se come a los ratoncitos. /Los alumnos no contestan/

M Empezamos 1, 2, 3, Estaba el señor don gato, estaba el señor don gato, sentadito en su tejado, /se detiene y pregunta a un niño que no canta/



M ¿Nilakgatiya? ¿Nüá tliya Eutiquio? /un padre de encuentra observando en la puerta al parecer es el papa de Eutiquio y le dice al maestro que todavía tiene vergüenza a la escuela/.

((Una madre llega a dejar a su hija, el niño Toño es muy inquieto, siempre este distraído, jugando, platicando, parece no interesarle la clase)). El maestro lo considera como un obstáculo en su clase y opta por separar a los niños que están cerca de él)).

Adi, pásate para acá, porque este tono es muy platiconsillo y no me va a dejar trabajar, ya cantamos el del gato, pero veo como que no quieren,

A estábamos viendo de cómo debemos cuidar nuestras manos, boca ojos.

M Para ver y comer, /el profesor le pregunta a este niño/

M Viniste ayer a clase, /él cual dijo/

A No porque había yo ido a Coxquihui/

M Como vamos a cuidar nuestra boca, ojos, manos.

((Llega otro niño y le asigna lugar, tal parece que fuera la primera semana de clase el padre de familia permanece en la puerta))

M ¿Cómo decíamos? Con sus manos ¿Qué hacen?

M Comer, /señalando con sus manos su nariz el profesor pregunta a los alumnos/

¿Cómo se llama?, /nadie contesta, el mismo se contesta/.

A kinkan, nariz, pero podemos decir nuestra nariz, los que no podamos decir nariz pueden decir Kinkan, los niños permanecen indiferentes a lo que el profesor les esta enseñando, entonces.

M Bueno para que participen les voy a dar el libro para que puedan ver.

/Otra mama de familia interrumpe y dice/.

Ya llegó Francisco ((quiso decir ya traje a Francisco, aquí esta)), /el profesor le asigna lugar a Francisco y sigue repartiendo los libros a los niños, los libros no alcanzan porque entre tres usan un libro/

En algunos equipos al repartir el libro les va señalando con su dedo donde deben ver.

Toño acá para que podamos preguntar como deben cuidar la boca, /al decir acá señala con su dedo los dibujos de la pagina que van a observar los alumnos, cambia de lugar al otro niño que esta cerca de Toño/

M Sergio ukatat kalita min silla. Sergio ven acá trae tu silla, /el profesor va por otro libro de donde los tiene acomodados lo hojea y dice/

Aquí esta, / y se lo deja a Sergio/.

Vamos a observar, /se ubica al centro del salón y se dirige a todos los alumnos/

"kagxpatit kawaniman, chi na'akxilatit tatatlawamana ja'e laktsukgawasan, pa después nakilawaniyatit tu tatlawamana. Escuchen, les digo, a horita van a ver que están haciendo estos niños, pa después me digan que esta haciendo, /algunos observan al profesor y otros observan su libro/.

((El termino pa después esta mal usado es expresión del totonaco, debido haber dicho para que después, da cuenta de la interferencia de ambas lenguas en la expresión del docente, forma de habla que es aprendida por el alumno preescolar, edad en la que aun no ha logrado aprender toda la estructura gramática de su lengua materna))

/Se dirige aun equipo y los interroga/. "Tiiku tai/acaman" ¿Qué están haciendo? "Tapaxmana" se están bañando.

¿Tuku? ¿Qué? "ixtatsankan" Sus dientes. /Toño/ Maestro voy a comprar.

M "akxilhpanantita haber ja'e equipo, tuku tatlawamana ja'e". ya lo ven a ver este equipo, que están haciendo estos A /No contesta/ M /Se dirige a todo el grupo y dice/ "kagxpatit porque pimpat waniyatit ja'e ktsutsumat. Escuchen porque le van a decir esta niña que están haciendo. A /No contestan/ M Toñito va a decir que están haciendo /se refiere a los gráficos que están en la pagina del libro que están observando, se dirige a Carolina y le pregunta/ M "Tuku tatlawama ja'e laktsukgaman" ¿qué están haciendo estos niños? /vuelve

a referirse a los dibujos del libro, no hay contestación, se dirige otra vez a Toño, para preguntarle/

M ¿Qué están haciendo los niños? A Están lavando sus dientes.

M Ya les dijo Toño a ver ¿Qué están haciendo?, por ahí una niña dice,

A Se están lavando los dientes.

M Ahora, que más.

A Se están lavando las manos.

M Para que creen que se están lavando las manos

A Para comer.

M Aquí

A Se están lavando con agua.

M ¿Qué se están lavando con agua?

A Sus pies.

M Su cuerpo, ¿Para que debemos lavarnos?

A para ir a la escuela, para no enfermarnos.

((Creo que la mayoría de las preguntas que el maestro hizo a los alumnos no fueron entendidas, eran muy claras las indicaciones y aunque usó el totonaco para tratar de darse a entender y aclarar lo que tenía que hacer los alumnos y de propiciar su participación no se entendidas, por lo tanto, creo que no hubo interés de los alumnos))

((Es menester aclarar que, por la reunión de madres de familia, este profesor tuvo que trabajar con los alumnos de la maestra que auxilio a la directora en la reunión, tal vez esto también fue un factor de la poca participación de los alumnos))

M A ver si o están llevando a la práctica, /revisa las manos de algunos niños diciendo/

M "Min makankan". Sus manos

M A ver tono, tus manos, /luego dice/

M lo importante sería que deberíamos lavarnos las manos. ((No explica porque y para que es importante lavarnos las manos)) /sigue preguntando algunos niños si se lavaron las manos, él muestra sus manos a los niños, luego se dirige a un equipo, señalando los dibujos del

libro dice/

M "¿tuku tatlawaman ju'u?". ¿Qué están haciendo aquí? A "Tapaxmana". Se bañan.

¡M "Toño kapit tiyaya chuchu!" pídele a la maestra Cande que te preste una cubeta. Toño ve a traer agua.

/Toño sale y regresa diciendo/

A No quiere, /el maestro sale y regresa, se dirige a la esquina del salón ahí esta una mesa de bajo de ella una cubeta la toma y se vuelve a salir. El niño Toño le vuelve a llamar la atención lo que hago y le dice a su compañero que se encuentra sentado a su derecha, mira ya hasta donde va acó, son muchas, el profesor regresa y dice/.

((sáco, es un término popular que usan los niños para demostrar admiración o sorpresa))

M "kagxpati", Oigan, vamos a salir y los que no tengan las manos limpias no las vamos a lavar.

A Yo limpias.

A Yo también limpio

M "pimpat makgachakgayatit", se van a lavar sus manos, vamos a lavarnos las manos los que no se las lavaron, vamos, pues, todos.

((La mayoría de los niños, muestran apatía por hacer lo que dijo el profesor, o no entendieron, algunos salieron, otros se quedaron sentados, el maestro muestra ansiedad y empieza a llamarlos por sus nombres))

M "Pancho ca'ow Katar", vamos, vente /otra señora llega a dejar a su hija y le pide al profesor le tanga cuidado porque todavía esta chiquita, el profesor se dirige a la niña y dice/

M "Katar hija nikula wanikana", Vente hija como te llamas /no hay contestación, se dirige a/

M "rafa Katar asían nikatsiya tu tlawamaw", Rafa vente, luego no saben que estamos haciendo ((es una forma de regaño)), carrera.

M Apúrense hijos /después de esta insistencia todos los alumnos se van con el profesor, que los dirige a un deposito de agua.

((Los niños se colocan alrededor del depósito de agua empieza a lavarse las manos y como van terminando dicen))

A Yo ya.

A Yo ya /el profesor les da un trapo para que se sequen las manos y dice/

M están viendo.

A /Algunos niños se quejan de las molestias de Toño, el maestro dice/

M /Toño no debes ser grosero con los chiquitos/

/El maestro también se lava las manos y pregunta/

M ¿Quién tiene el trapo?, / un alumno se acerca para lavarse las manos, el maestro le dice/

M Ahí está el jabón, mira cuanta mugre te sale, entonces no te lavaste las manos en la mañana aquí está el trapo/ /Mientras el profesor se lava las manos dos niños dicen/

A culero.

A Tú también.

A ya no te voy a prestar estas mis canicas.

M Vamos. /Todos emprenden el camino de regreso al salón de clases/

M /En el salón de clases ¿Todos se lavaron las manos?, vamos a ver nuestras manos ¿Cómo se ven? ¿Igual?

A "Tsatsaka" limpias

M "¿Nikula tatasí minmakan?" ¿Cómo están tus manos?

A "Tsatsaka" limpias

M Las niñas

A Que están limpia

M A ver esto no nada más se hace en la escuela, también en nuestra casa. /Una mamá llega e informa que su hija no asistirá a clase porque tiene gripe/

M "kagxpatit" escuchen después e que nos lavemos las manos ya vimos lo importante que es estar limpio.

M "Natsokxtuyaw tu tamaklakaskini xlakata tsatsaka nawanaw". Dibujaremos lo que se necesita para estar limpios.

A Limpias.

M Adrián dile a tus compañeros, no sabes.

M Toño díles a tus compañeros, que se necesita.

A Para comer.

M Que se necesita para lavarnos.

A Lavarnos.

M para lavarnos que ocupamos.

M Que utilizamos para irnos a lavar.

A Aquellas niñas están jugando.

M /Se sale y las mete y cierra la puerta/ "wix Roció tuku maklakaskina xlakata laktsatsaka nawan nin makan, ju'u wi xa dibujo tuku takgalhi laktsukaman". Tu Roció que se necesita para que tengas limpias tus manos, aquí esta el dibujo, que tienen los niños.

M Ya vimos ahora vamos a recordar lo que ocupamos, les voy a dar una hoja

A Vamos a recortar a tijera.

M vamos a dibujar lo que ocupamos para limpiar nuestras manos.

M /Se dirige a un niño/. Aquí vas a hacer lo que necesitas para que tus manos estén limpias. /Una niña le habla a otros niños y dice/

A "Toño ka'akxilhti

M /pasa frente a cada niño con un bote y le pregunta/ ¿Tienes lápiz?

A ¿Qué vamos hacer?

M vamos a dibujar lo que ocupamos para lavarnos las manos.

M ¿Con que nos lavamos las manos?

A Agua y jabón.

M Eso, /se dirige a un alumno/ puedes hacer el niño que esta bañándose o el que no esta bañándose, puedes hacer el niño que se esta peinando, te puedes dibujarte y las cosas que ocupas para bañarte.

A Si quiero hacer un muñeco.

M eso, es ese, erestú.

A ¿Qué es? ya puedo.

M Adrián ya estas haciendo lo que ocupan para bañarte, /dos niñas se cambiaron de lugar de donde estabansentadas/

M Tu Mary eres aquí y ella allá.

M Tu Mary dibuja lo que ocupas para bañarte, o también lo que usas para peinarte porque

también se usa... /Un niño pide lápiz/

M No traes. El niño mueve la cabeza, diciendo que no y el maestro le lleva un bote y el niño saca de ahí una crayola azul/

M "wix Nike paxa". Tu dónde te bañas.

A "Nakkgalhtuchokgo". En el río.

(Los niños que muestran el libro son imágenes de niños bañándose con regadera, el maestro no explico, esta otra forma de bañarse))

M "A pues kahlawak akgatun kgalhtuchokgo". A pues haz un río. /se dirige a Mary/

M esto ¿qué es? /La niña solamente lo observa y escucha, el profesor dice/

M Bueno esto parece jabón.

A ya terminé.

M Esto que es.

A Peine.

M Y el jabón o no se bañan con jabón o no utilizas jabón para bañarse.

A Maestro ya.

M ¿Qué es?.

A Jabón y agua.

M Muy bien, peor como que hubieras hecho los dibujos más grandes porque te sobro mucha hoja.

A Maestro ya.

M Esta bien nada mas no lo pintes con el lápiz.

A "Ja'e ¿tuku ja'e?". Esto ¿qué es?

A "Lichakgan maestro". Jabón

A Maestro.

M "Hasta nalakgoya min tasku jut". Hasta que se termine el trabajo.

M "Akít klakaskin katlawatit tu namaklakaskínatit". Yo quiero que hagan lo que necesitan para que se bañen.

M No bayas a quebrar mis colores.

M "kakimasakuani min lápiz xlakata nak makgtayayan". Préstame tu lápiz para que te ayude.

M Tu también te voy a ayudar.

M Tu Mary te voy a ayudar, /se dirige al equipo de tres niñas que están junto a la puerta del salón/.

10:20 /Llega el supervisor/.

SUPERVISOR: Buenos días, buenos días niños.

A Buenos días, /algunos niños no contestaron/.

A Maestro ya queremos salir, /el profesor vuelve a reacomodar a las niñas/

A Maestro no puedes.

((El niño quiso decir (no puedo), usa la expresión que utiliza el maestro cuando k» interroga ¿no puedes?, producto de modo de enseñanza en dos lenguas de este docente));

M Te voy a ayudar, le vamos a poner las manos, /le hace el dibujo/, ahora nada mas lo vas i pintar tu a ver si deberás.

M Préstame las crayolás. /Las recoge a otro equipo/.

M Sin quebrar las pinturas.

A Maestro ponle mi nombre.

A Yo no puedo mi nombre ((El niño quiso decir yo no puedo escribir mi nombre)).

M Si puedes.

A Es que lo perdí mi lápiz.

(En totonaco se dice "kakgatsankgh". Lo perdí, por ello el alumno así se expresa, el profesor no corrige la expresión)).

M Ya todos terminaron, /se dirige al niño/

M Que quieres

A Mi lápiz es que lo perdí mi lápiz

M ¿Ya terminaron?

A Ya

M Siéntate, si no han terminado sigan, póngale el nombre a su dibujo.

A Yo ya le puse

M Muybien Osear



M "kawaliniti ix nombre". Pónganle el nombre.

((El termino nombre en totonaco se dice "tukuwini", el docente mezcla expresiones de ambas lenguas en una emisión)).

M "Wixin tlan tlawayati". Ustedes pueden.

A Ya puedo mi nombre ay cueros.

((Este niño termina de escribir su nombre se sorprende y la expresión ay cueros la usa como admiración y sorpresa de su logro alcanzado)).

"kawalini min nombre". Ponle tu nombre. "Nüa kittlawalh". No voy a poder. "Wix tía tlawaya". Tú si puedes.

((Los nombres de los niños son: palitos, rayitas, bolitas ó círculos, el maestro no revisa la escritura de los alumnos, solo le interesa que escriban))

A este es de mió mi color.

A Queremos ir al recreo

M Si ya van a salir, pero antes van a terminar el trabajo.

A Yo hice un río

M para que te sirve un río, /Pasa una camioneta los niños la miran a través de las ventanas, termina de pasara, por ahí se encuentran pastando unos animales que les llama la atención/

A Miren un caballo y una vaca. /Tomo de admiración, el docente ignora el comentario/.

M Porque hicieron un río, que más dibujaron.

A yo un jabón.

M Para que dibujaron el jabón, para que nos sirve el jabón

A Para bañarnos.

M Porque debemos bañarnos.

A Para que no nos enfermemos.

M "Xlakata río". Porque el río

M Oye Osear, dice que él dibujo un río, esta bien o mal

A Esta bien "Roció tukutlawa,

Roció tuku dibujar tlawá". Roció qué dibujaste.

Sergio dile a tus compañeros que dibujaste, para que te sirve, para lavar nada más bueno siéntate.

"Eutiquio kakawani min compañeros que dibujaste o nada más hiciste rayas Jabón

M Qué es un río, nada más porque se ve bonito. /Los niños muestran cansancio impaciencia, pegan con él lápiz sobre la mesa/.

((El maestro quiere que el alumno establezca la similitud que hay entre el agua de un río y el agua que sale de una regadera de baño, ambas sirven para asearse, pero como van a expresar esta abstracción si durante la clase en ningún momento se dio a conocer tales conocimientos))

M "Ka'aw kilhtin". Vamos afuera "kiltin" afuera, sin cosas, sus cosas déjenlas arriba de la mesa. /Los niños salen corriendo, los que llevaron sus cosas regresan a dejarlas/ 10:45 /Los niños salen y se ubican en una esquina de la cancha y forman un círculo/

M /Pide a un niño les diga como se deben agarrar para formar bien el círculo, bien ahora vamos a ver/

M /El docente entona un canto/, con esa agüita limpia me voy a lavar, las manos y la cara para ir a estudiar, para los que no se la saben.

M Bueno otra vez, con esta agüita limpia me voy a lavar las manos y la cara para ir a estudiar.

M ahora en ronda, vamos a movernos muy bien, /pero solo canta el profesor/

((Parece que siempre salen a hacer esta actividad, gira a la derecha y luego a la izquierda, el docente dijo vamos a movernos, pero no dijo como o hacia donde, indicaciones necesarias para que el alumno enriquezca su vocabulario domine su literalidad, izquierda derecha, ubicación de espacio, arriba abajo, adelante, atrás, etc.))

M ¿Cuál otra cantamos?

A Queremos ir a comprar

M Bueno pueden ir a jugar y luego continuamos. /Todos los niños corren por el patio.

11:00 A.M. /El profesor les ordena regresar al salón y les dice/

M las crayolas todas las hechan acá, /sacando el bote/ todas las guardan porque ya no las vamos a ocupar, pueden salir al recreo.

((En lo general en esta clase el docente nunca paso de los aprendizajes previos de los niños acerca de los utensilios para bañarse, siguiendo el esquema del interrogatorio para conducir su clase, les falto establecer preguntas tales como:

¿Les gusta bañarse?

¿Todos se bañan?

¿Quién los baña?

¿Qué usa su mamá para bañarlos?

¿Les gusta el agua tibia o frío para bañarse?

¿En donde los bañan?

¿Además del río en que otro lugar se bañan?

¿Cada que tiempo se bañan?

¿Digam que hace mamá cuando los baña?

¿Quién les quita la ropa cuando se van a bañar?

¿Mamá en donde empieza a echarles el agua?

¿Después de que están mojados que les pone?

¿Mamá con que les talla el cuerpo para que se salga la mugre?

¿Qué hace mamá después de que su cuerpo este enjabonado o tiene jabón?

¿Cuándo mamá los termina de bañar que usa para secarles el agua que quedo en su cuerpo?

¿Después de que mamá les saco el agua, cuando termino de bañarlos que más hace?

Alguien los han bañado en regadera?

Como es una regadera'

¿Qué se hace para que salga agua de una regadera?

¿Qué hay dentro de un baño?

¿Para que sirve lo que hay dentro de un baño? Etc. Para conocer los saberes previos de los preescolares sobre higiene y posteriormente abundar a través de explicación, dramatización o escenificación de las acciones que se realizan para bañarse, luego pasar al libro de texto para la identificación de las acciones y utensilios del baño)).

OBJETIVO. Conocer el uso de las lenguas totonaco y español en el proceso didáctico de preescolar indígena.

#### OBSERVACIÓN DE UNA CLASE DEL TERCER NIVEL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

8:35 Desde el camino principal veo que la escuela primaria Indígena "20 de Noviembre" se encuentra ya laborando, los alumnos están dentro de los salones de clases junto con los Profesores correspondientes, algunos niños van llegando apresuradamente.

Señores se encuentran platicando a un lado del camino principal de la comunidad creo que están esperando una camioneta para ir a Espinal.

En el autobús que me traslado a la comunidad, también ahí llegó la profesora Ernestina, juntas nos encaminamos, al Centro de educación Preescolar, el cual se encuentra a un costado de la escuela primaria y son divididos por el camino principal de la comunidad.

Al llegar al preescolar me invito a pasar hasta el salón donde ella trabaja. Ya dentro del salón de clases la profesora toma una franela y limpia las sillas y las mesitas y me ofreció sentarme/

.... En tanto los alumnos se reunían platicamos acerca de las dificultades que ella tenía para estudiar la LEPEP 85. No terminé de cursar el primer semestre y sabe que ya está por desaparecer. Ahora se encuentra cursando el 3<sup>er</sup> semestre de la LE 94 y cree que a lo mejor no la termina, le cuesta mucho trabajo entender las lecturas de las antologías, a lo cual le sugiere que debe ser constante en la revisión y análisis de los textos.

9:00 /Llegan la profesora Cristina, directora del preescolar y el profesor Roberto maestro frente a grupo de la misma/. /saben el motivo de mi presencia en la institución y solamente me dicen/.

M Veniste hoy, está bien. /Algunos niños ya se encuentran en el salón y la directora le pregunta en totonaco si sus madres van a asistir a la reunión, algunos contestan/.

A Si, otros qué.

A No, por qué.

A Están haciendo tortillas, otros qué.

A Se fue a lavar, otros qué.

A No esta, y otros.

A No se.

/También le pregunta en español a la profesora C/.

DIR no te habló el supervisor por teléfono para informarte si va a estar en la reunión que se tiene programada, /a la cual la profesora interrogada contesta/.

M No.

M ¿Cuál situación didáctica vas a desarrollar? /contestándole/.

M Sobre la salud, pero voy a esperar que lleguen todos los alumnos pues vamos a salir a la comunidad.

/En este periodo escolar tiene dos grupos conformados por alumnos que tienen 5 años y son atendidos por el profesor X y la profesora Y/. 9:25 /el profesor X acomoda mesa y sillas y sienta a los alumnos, inicia su clase con 3 niñas y 7 niños ya ubicados, uno le pide al profesor/.

A Ya califique tareas, /el cual dice/.

M A horita.

/Este mismo niño le causa impacto mi presencia, cuchichea con el de junto, se sonríen y luego dicen/.

A Pues esta haciendo muchas letras.

M Veo sus tareas, mientras llegan sus compañeros, vamos a revisar lo que hicieron en sus casas.

A Yo no hice nada. ;

M Por que.

A Porque no quise.

M vamos a cantar un cantito ¿Cuál quieren?

A El del gato, el del gallito.

M El del gato, empezamos, 1, 2, 3. /empieza el profesor a cantar/

Estaba el señor don gato, esa quiere, o el gato se come a los ratoncitos.

/Los alumnos no contestan/

M Empezamos 1, 2, 3, Estaba el señor don gato, estaba el señor don gato, sentadito en su tejado, /se detiene y pregunta a un niño que no canta/

M ¿Ñilakgatiya? ¿Nilá tuya Eutiquio? /un padre de encuentra observando en la puerta al parecer es el papa de Eutiquio y le dice al maestro que todavía tiene vergüenza a la escuela/.

((Una madre llega a dejar a su hija, el niño toño es muy inquieto, siempre esta distraido, jugando, platicando, parece no interesarle la clase)). El maestro lo considera como un obstáculo en su clase y opta por separar a los niños que están cerca de él)).

M Adí, pásate para acá, porque este tono es muy platiconsillo y no me va a dejar trabajar, ya cantamos el del gato, pero veo como que no quieren, estábamos viendo de cómo debemos cuidar nuestras manos, boca ojos.

A Para ver y comer, /el profesor le pregunta a este niño/

M Viniste ayer a clase, /él cual dijo/

A No porque había yo ido a Teziutlan/

M Como vamos a cuidar nuestra boca, ojos, manos.

((Llega otro niño y le asigna lugar, tal parece que fuera la primera semana de clase el padre de familia permanece en la puerta))

M ¿Cómo decíamos? Con sus manos ¿Qué hacen?

A Comer, /señalando con sus manos su nariz el profesor pregunta a los alumnos/

M ¿Cómo se llama?, /nadie contesta, el mismo se contesta/.

M kinkan, nariz, pero podemos decir nuestra nariz, los que no podamos decir nariz pueden decir Kinkan, los niños permanecen indiferentes a lo que el profesor les esta enseñando, entonces.

M Bueno para que participen les voy a dar el libro para que puedan ver.

/Otra mama de familia interrumpe y dice/.

MF Ya llegó Francisco ((quiso decir ya traje a Francisco, aquí esta)), /el profesor le asigna lugar a Francisco y sigue repartiendo los libros a los niños, los libros no alcanzan porque entre tres usan un libro/

En algunos equipos al repartir el libro les va señalando con su dedo donde deben var.

M Toño acá para que podamos pregunta como deben cuidar la boca, /al decir acá señala con su dedo los dibujos de la pagina que van a observar los alumnos, cambia de lugar al otro niño que esta cerca de Toño/

M Sergio ukatat kalita min silla. Sergio ven acá trae tu silla, /el profesor va por otro libro de donde los tiene acomodados lo hojea y dice/

M Aquí esta, / y se lo deja a Sergio/.

M Vamos a observar, /se ubica alk entro del salón y se dirige a todos los alumnos/ "kakgaxpatit kawaniman, chi na'akxilatit tatatlawamana ja'e laktsukgawasan, pa después nakilawaniyatit tu tatlawamana. Escuchen, les digo, a horita van a ver que están haciendo estos niños, pa después me digan que esta haciendo, /algunos observan al profesor y otros observan su libro/.

((El termino pa después esta mal usado es expresión del totonaco, debido haber dicho para que después, da cuenta de la interferencia de ambas leguas en la expresión del docente, forma de habla que es aprendida por el alumno preescolar, edad en la que aun no ha logrado aprender toda la estructura gramática de su lengua materna))

M /Se dirige aun equipo y los interroga/. \*"Tuku tatlawaman" ¿Qué están haciendo?

A "Tapaxmana" seestán bañando.

M ¿Tuku? ¿Qué?

A "ixtatsankan" Sus dientes.

A /Toño/ Maestro voy a comprar.

M "akxilhpanantita haber ja'e equipo, tuku tatlawamana ja'e". ya lo ven a ver este equipo, que están haciendo estos

A /No contesta/

M /Se dirige a todo el grupo y dice/ "kakgaxpatit porque pimpat waniyatit ja'e ktsutsumat. Escuchen porque le van a decir esta niña que están haciendo.

A /No contestan/

M Toñito va a decir que están haciendo /se refiere a los gráficos que están en la pagina del libro que están observando, se dirige a Carolina y le pregunta/

M "Tuku tatiawama ja'e laktsukgaman" ¿qué están haciendo estos niños? /vuelve a

referirse a los dibujos del libro, no hay contestación, se dirige otra vez a Toño, para preguntarle/

M ¿Qué están haciendo los niños?

A Están lavando sus dientes.

M Ya les dijo Toño a ver ¿Qué están haciendo?, por ahí una niña dice,

A Se están lavando los dientes.

M Ahora, que más.

A Se están lavando las manos.

M Para que creen que se están lavando las manos

A Para comer.

M Aquí

A Se están lavando con agua.

M ¿Qué se están lavando con agua?

A Sus pies.

M Su cuerpo, ¿Para que debemos lavarnos?

A para ir a la escuela, para no enfermarnos.

((Creo que la mayoría de las preguntas que el maestro hizo a los alumnos no fueron entendidas, eran muy claras las indicaciones y aunque usó el totonaco para tratar de darse a entender y aclarar lo que tenía que hacer los alumnos y de propiciar su participación no se entendidas, por lo tanto creo que no hubo interés de los alumnos))

((Es menester aclarar que por la reunión de madres de familia, este profesor tuvo que trabajar con los alumnos de la maestra que auxilió a la directora en la reunión, tal vez esto también fue un factor de la poca participación de los alumnos))

M A ver si o están llevando a la práctica, /revisa las manos de algunos niños diciendo/

M "Min makankan". Sus manos

M A ver tona, tus manos, /luego dice/

M lo importante sería que deberíamos lavarnos las manos. ((No explica porque y para que es importante lavarnos las manos)) /sigue preguntando algunos niños si se lavaron las manos,



él muestra sus manos a los niños, luego se dirige a un equipo, señalando los dibujos del libro dice/

M "¿tuku tatlawaman ju'u?". ¿Qué están haciendo aquí?

A "Tapaxmana". Se bañan.

M "Toño kapit tiyaya chuchut" pídele a la maestra Cande que te preste una cubeta. Toño ve a traer agua.

/Toño sale y regresa diciendo/

A No quiere, /el maestro sale y regresa, se dirige a la esquina del salón ahí esta una mesa de bajo de ella una cubeta la toma y se vuelve a salir. El niño Toño le vuelve a llamar la atención lo que hago y le dice a su compañero que se encuentra sentado a su derecha, mira ya hasta donde va acó, son muchas, el profesor regresa y dice/.

((acó es un término popular que usan los niños para demostrar admiración o sorpresa))

M "kagxpati", Oigan, vamos a salir y los que no tengan las manos limpias no las vamos a lavar.

A Yo limpias.

A Yo también limpio

M "pimpat makgachakgayatit", se van a lavar sus manos, vamos a lavarnos las manos los que no se las lavaron, vamos, pues, todos.

((La mayoría de los niños, muestran apatía por hacer lo que dijo el profesor, o no entendieron, algunos salieron, otros se quedaron sentados, el maestro muestra ansiedad y empieza a llamarlos por sus nombres))

M "Pancho ca'ow Katar", vamos, vente /otra señora llega a dejar a su hija y le pide al profesor le tanga cuidado porque todavía esta chiquita, el profesor se dirige a la niña y dice/

M "Katar hija nikula wanikana", Vente hija como te llamas /no hay contestación, se dirige a/

M "rafa Katar astan nikatsiya tu tlawamaw", Rafa vente, luego no saben que estamos haciendo ((es una forma de regaño)), carrera.

M Apúrense hijos /después de esta insistencia todos los alumnos se van con el profesor, que los dirige a un depósito de agua.

((Los niños se colocan alrededor del depósito de agua empieza a lavarse las manos y como van terminando dicen))

A Yo ya.

A Yo ya /el profesor les da un trapo para que se sequen las manos y dice/

M están viendo.

A /Algunos niños se quejan de las molestias de Toño, el maestro dice/

M /Toño no debes ser grosero con los chiquitos/

/El maestro también se lava las manos y pregunta/

M ¿Quién tiene el trapo?, / un alumno se acerca para lavarse las manos, el maestro le dice/

M Ahí está el jabón, mira cuanta mugre te sale, entonces no te lavaste las manos en la mañana aquí está el trapo/ /Mientras el profesor se lava las manos dos niños dicen/

A A culero.

A Tú también.

A ya no te voy a prestar estas mis canicas.

M Vamos. /Todos emprenden el camino de regreso al salón de clases/

M /En el salón de clases ¿Todos se lavaron las manos?, vamos a ver nuestras manos ¿Cómo se ven? ¿Igual? A "Tsatsaka" limpias

M "¿Nikula tatasí minmakan?" ¿Cómo están tus manos?

A "Tsatsaka" limpias

M Las niñas

A Que están limpia

M A ver esto no nada más se hace en la escuela, también en nuestra casa. /Una mamá llega e informa que su hija no asistirá a clase porque tiene gripa/

M "kagxpatit" escuchen después e que nos lavemos las manos ya vimos lo importante que es estar limpio.

M "Natsokxtuyaw tu tamaklakaskini xlakata tsatsaka nawanaw". Dibujaremos lo que se necesita para estar limpios.

A Limpias.

M Adrián diles a tus compañeros, no sabes.

M Toño diles a tus compañeros, que se necesita.

A Para comer.

M Que se necesita para lavarnos.

A Lavamos,

M para lavarnos que ocupamos.

M Que utilizamos para ir las a lavar.

A Aquellas niñas están jugando.

M /Se sale y las mete y cierra la puerta/ "wix Rocío tuku maklakaskina xlakata laktsatsaka nawan nin makan, ju'u wí xa dibujo tuku takgalhi laktsukaman". Tu Rocío que se necesita para que tengas limpias tus manos, aquí esta el dibujo, que tienen los niños. :

M Ya vimos ahora vamos a recordar lo que ocupamos, les voy a dar una hoja

A Vamos a recortar a tijera.

M vamos a dibujar lo que ocupamos para limpiar nuestras manos.

M /Se dirige a un niño/. Aquí vas a hacer lo que necesitas para que tus manos estén limpias.

A Jna niña le habla a otros niños y dice/

A "Toño ka'akxilhti

M /pasa frente a cada niño con un bote y le pregunta/ ¿Tienes lápiz?

A ¿Qué vamos hacer?

M vamos a dibujar lo que ocupamos para lavarnos las manos.

M ¿Con que nos lavamos las manos?

A Agua y jabón.

M Eso, /se dirige a un alumno/ puedes hacer el niño que esta bañándose o el que no esta bañándose, puedes hacer el niño que se esta peinando, te puedes dibujarte y las cosas que ocupas para bañarte.

A Si quiero hacer un muñeco.

M eso, es ese, erestú.

A ¿Qué es? ya puedo.

M Adrián ya estas haciendo lo que ocupan para bañarte, /dos niñas se cambiaron de lugar de donde estaban sentadas/

M Tu Mary eres aquí y ella allá.

M Tu Mary dibuja lo que ocupas para bañarte, o también lo que usas para peinarte porque también se usa... /Un niño pide lápiz/

M No traes. El niño mueve la cabeza, diciendo que no y el maestro le lleva un bote y el niño saca de ahí una crayola azul/

M "wix Nike paxa". Tu dónde te bañas.

A "Nakkgalhtuchokgo". En el río.

(Los niños que muestran el libro son imágenes de niños bañándose con regadera, el maestro no explico, esta otra forma de bañarse))

M "A pues kahiawa akgtun kgalhtuchokgo". A pues haz un río. /se dirige a Mary/

M esto ¿qué es? /La niña solamente lo observa y escucha, el profesor dice/

M Bueno esto parece jabón.

A ya terminé.

M Esto que es.

A Peine.

M Y el jabón o no se bañan con jabón o no utilizas jabón para bañarse.

A Maestro ya.

M ¿Qué es?.

A Jabón y agua.

M Muy bien, peor como que hubieras hecho los dibujos más grandes porque te sobró mucha hoja.

A Maestro ya.

M Esta bien nada mas no lo pintes con el lápiz.

A "Ja'e ¿tuku ja'e?". Esto ¿qué es?

A "Lichakgan maestro". Jabón

A Maestro.

M "Hasta nalakgoya min taskujut". Hasta que se termine el trabajo.

M "Akit klakaskin katlawatit tu namaklakaskinatit". Yo quiero que hagan lo que necesitan para que se bañen.

M No bayas a quebrar mis colores.

M "kakimasakuani min lápiz xlakata nak makgtayayan". Préstame tu lápiz para que te

ayude.

M Tu también, te voy a ayudar.

M Tu Mary, te voy a ayudar, /se dirige al equipo de tres niñas que están junto a la puerta del salón/.

10:20 /Llega el supervisor/.

SUPERVISOR: Buenos días, buenos días niños.

A Buenos días, /algunos niños no contestaron/.

A Maestro ya queremos salir, /el profesor vuelve a reacomodar a las niñas/

A Maestro no puedes.

((El niño quiso decir (no puedo), usa la expresión que utiliza el maestro cuándo los interroga ¿no puedes?, producto de modo de enseñanza en dos lenguas de este docente)).

M Te voy a ayudar, le vamos a poner las manos, /le hace el dibujo/, ahora nada mas lo vas a pintar tu a ver si deberás.

M Préstame las crayolas. /Las recoge a otro equipo/.

M Sin quebrar las pinturas.

A Maestro ponle mi nombre.

A Yo no puedo mi nombre ((El niño quiso decir yo no puedo escribir mi nombre)).

M Si puedes.

A Es que lo perdí mi lápiz.

(En totonaco se dice "kavgatsankgh". Lo perdí, por ello el alumno así se expresa, el profesor no corrige la expresión)).

M Ya todos terminaron, /se dirige al niño/

M Que quieres

A Mi lápiz es que lo perdí mi lápiz

M ¿Ya terminaron?

A Ya

M Siéntate, si no han terminado sigan, póngale el nombre a su dibujo.

A Yo ya le puse

M Muy bien Osear

M "kawaliniti ix nombre". Pónganle el nombre.

((El termino nombre en totonaco se dice "tukuwini", el docente mezcla expresiones de ambas lenguas en una emisión)).

M "Wixin tlan tlawayati". Ustedes pueden.

A Ya puedo mi nombre ay cueros.

((Este niño termina de escribir su nombre se sorprende y la expresión ay cueros la usa como admiración y sorpresa de su logro alcanzado)).

M "kawalini min nombre". Ponle tu nombre.

A "Nila ktitlawalh". No voy a poder.

M "Wix tía tlawaya". Tú si puedes.

((Los nombres de los niños son: palitos, rayitas, bolitas ó círculos, el maestro no revisa la escritura de los alumnos, solo le interesa que escriban))

A este es de mió mi color.

A Queremos ir al recreo

M Si ya van a salir, pero antes van a terminar el trabajo.

A Yo hice un rió

M para que te sirve un rió, /Pasa una camioneta los niños la miran a través de las ventanas, termina de pasara, por ahí se encuentran pastando unos animales que les llama la atención/

A Miren un caballo y una vaca. /Torno de admiración, el docente ignora el comentario/. M

Porque hicieron un rió, que más dibujaron.

A yo un jabón.

M Para que dibujaron el jabón, para que nos sirve el jabón

A Para bañamos.

M Porque debemos bañar.

A Para que no nos enfermemos.

M "Xlakata rió". Porque el rió

M Oye Oscar, dice que él dibujo un rió, esta bien o mal

Esta bien

"Roció tukutlawa, Roció tuku dibujar tlawa". Roció que dibujaste.

Sergio diles a tus compañeros que dibujaste, para que te sirva, para lavar nada más bueno siéntate.

"Eutiquio kakawani min compañeros que dibujaste o nada más hiciste rayas

Jabón

Qué es un río, nada más porque se ve bonito. /Los niños muestran cansancio impaciencia, pegan con él lápiz sobre la mesa/.

((El maestro quiere que el alumno establezca la similitud que hay entre el agua de un río y el agua que sale de una regadera de baño, ambas sirven para asearse, pero como van a expresar esta abstracción si durante la clase en ningún momento se dio a conocer tales conocimientos))

"Ka'aw kilhtin". Vamos afuera "kütin" afuera, sin cosas, sus cosas déjenlas arriba de la mesa. /Los niños salen corriendo, los que llevaron sus cosas regresan a dejarlas/

10:45 /Los niños salen y se ubican en una esquina de la cancha y forman un círculo/  
M /Pide a un niño les diga como se deben agarrar para formar bien el círculo, bien ahora vamos a ver/ . /El docente entona un canto/, con esa agüita limpia me voy a lavar, las manos y la cara para ir a estudiar, para los que no se la saben.

Bueno otra vez, con esta agüita limpia me voy a lavar las manos y la cara para ir a estudiar. Ahora en ronda, vamos a movernos muy bien, /pero solo canta el profesor/

((Parece que siempre salen a hacer esta actividad, gira a la derecha y luego a la izquierda, el docente dijo vamos a movernos, pero no dijo como o hacia donde, indicaciones necesarias para que el alumno enriquezca su vocabulario domine su literalidad, izquierda derecha, ubicación de espacio, arriba abajo, adelante, atrás, etc.))

M ¿Cuál otra cantamos?

A Queremos ir a comprar

VI Bueno pueden ir a jugar y luego continuamos. /Todos los niños corren por el patio. "

1130 A.M. /El profesor les ordena regresar al salón y les dice/

M las crayolas todas las hechan acá, /sacando el bote/ todas las guardan porque ya no las

vamos a ocupar, pueden salir al recreo.

((En lo general en esta clase el docente nunca paso de los aprendizajes previos de los niños acerca de los utensilios para bañarse, siguiendo el esquema del interrogatorio para conducir su clase, les falto establecer preguntas tales como:

¿Les gusta bañarse?

¿Todos se bañan?

¿Quién los baña?

¿Qué usa su mamá para bañarlos?

¿Les gusta el agua tibia o fría para bañarse?



## ANEXO 5 PLANEACION DE CLASES

### PLAN DE CLASES

GRADO: PRIMER AÑO DE PREESCOLAR

NOMBRE DEL CENTRO: "20 DE NOVIEMBRE"

FECHA: 12 DE MAYO 2015

<p>APRENDIZAJES ESPERADOS: propiciar la socialización de los alumnos de primer grado de educación preescolar.</p>				
<p><b>ACTIVIDADES DEL DOCENTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar el saludo en el salón mediante un canto.</li> <li>• Pase de lista de asistencia</li> <li>• Preguntar a los niños donde pasaron el fin de semana</li> <li>• Pasar a la etapa de friso</li> <li>• Dibujar o pegare en el pizarrón los dibujos que aporten de los niños</li> <li>• Se somete a votación para la elección del tema</li> <li>• <b>RECESO</b></li> <li>• Invitar a los niños a cantar</li> <li>• Después de elegir el tema, se realizarán actividades según correspondan.</li> <li>• Las actividades se realizarán dentro o fuera del salón de clases según sea necesario.</li> </ul>	<p><b>ACTIVIDADES DEL ALUMNO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se forman los alumnos en un círculo, girando cantan y se saludan.</li> <li>• De manera individual comentarán sus vivencias de fin de semana.</li> <li>• Los alumnos aportaran ideas sobre el tema de interés, partiendo de sus vivencias.</li> <li>• Realizarán dibujos de su interés</li> <li>• Recortarán dibujos según su interés: objetos, animales, frutas, paisajes, juguetes, etc.</li> <li>• Levantarán la mano para elegir un solo tema</li> </ul> <p><b>RECESO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños cantan y aplauden</li> <li>• Los niños jugarán, y/o realizarán actividades que se les indique según sean necesarias para el tema seleccionado</li> </ul>	<p><b>MATERIAL</b></p> <p>Hojas blancas y de periódicos</p> <p>Material a improvisar, según sea necesario.</p>	<p><b>TIEMPO</b></p> <p>10 minutos</p> <p>15 min.</p> <p>40 min.</p> <p>10 min.</p> <p>20 min.</p> <p>60 min.</p>	
<p><b>EVALUACIÓN:</b> se considerarán sus participaciones en cuanto a los aportes de sus propuestas, presentación de sus dibujos, iluminación en sus dibujos e integración de los trabajos en equipo.</p>				
<p><b>PRODUCTO:</b> presentación de sus trabajos para integrar al portafolio de evidencias.</p>				

PLAN DE CLASES DE TERCERO DE PREESCOLAR

NOMBRE DEL CENTRO DE EDUCACION PREESCOLAR: "20 DE NOVIEMBRE"

FECHA: 18 DE MAYO 2015

APRENDIZAJES ESPERADOS: reafirmar los colores y propiciar el trabajo colaborativo.			
ACTIVIDADES DEL DOCENTE:	ACTIVIDADES DEL ALUMNO	MATERIAL	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Propiciar el saludo entre los alumnos de tercero de preescolar.</li> <li>✓ Revisión de aseo</li> <li>✓ Pase de lista de asistencia</li> <li>✓ Revisión de tareas</li> <li>✓ Inicio del desarrollo del proyecto (exploración del capulín) se iniciará con una lluvia de ideas sobre el tema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se saludarán entre alumnos mientras entonan un canto</li> <li>✓ Mostraran sus manos para el aseo</li> </ul>		10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mostrarán sus actividades realizadas en casa</li> <li>✓ En orden participaran con sus comentarios sobre el tema del capulín</li> </ul>	cuadernos	15 min.
		pizarrón, gises	40 min.
<p style="text-align: center;"><b>RECESO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Actividades de escritura</li> <li>✓ Reafirmación de colores vistos</li> <li>✓ Propiciar canto en los niños.</li> <li>✓ Propiciar el friso: facilitarle a los niños los materiales necesarios para que realicen sus dibujos y los peguen en el pizarrón</li> <li>✓ Invitar a los niños a ejecutar una ronda en el patio.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>RECESO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dibujaran los árboles y frutos de capulines</li> <li>✓ Colorearán sus dibujos</li> <li>✓ Entonarán un canto</li> <li>✓ De los dibujos realizados los pegarán en el pizarrón.</li> <li>✓ Saldrán al patio para ejecutar la ronda que se les indique</li> </ul>	hojas blancas, cuaderno, colores, Resistol y tijeras cinta maskig	60 min.
		Hojas blancas y de periódicos	20min.
+EVALUACIÓN: participaciones de manera coherente y de acuerdo con el tema; los trabajos limpios e iluminados acorde a la realidad, colaboración en el pegado de sus dibujos en el pizarrón.			
PRODUCTO: dibujos del árbol de capulín con sus frutos, terminados y pintados.			