

# Alfabetización bilingüe en Chiapas

Gabriel Ascencio Franco



LENGUAS DEL SUR



# **Alfabetización bilingüe en Chiapas**

Catalogación en la publicación UNAM.  
Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información

Ascencio Franco, Gabriel, autor

Título: Alfabetización bilingüe en Chiapas / Ascencio Franco, Gabriel, autor.

Descripción: Primera edición. | San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur, 2025.

Identificadores: LIBRUNAM 2256037 | ISBN 978-607-587-297-1

Temas: Educación bilingüe -- Chiapas. | Alfabetización -- Chiapas. | Educación multicultural -- Chiapas. | Lengua materna y educación -- Chiapas.

Clasificación: LCC LC3735.M62.C453 2025 | DDC 371.7275—dc23

Primera edición: 2025

Imagen de portada: fotografía de Efraín Ascencio Cedillo.

© Gabriel Ascencio Franco

D.R. © 2025, Universidad Nacional Autónoma de México  
Ciudad Universitaria, 04510, Del. Coyoacán, Ciudad de México, Coordinación de Humanidades,  
Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur  
Calle María Adelina Flores, núm. 34-A, Barrio de Guadalupe, 29230,  
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Tel.: (967) 678 2997  
www.cimsur.unam.mx

ISBN UNAM 978-607-587-297-1

Esta obra fue dictaminada positivamente por pares ciegos externos, a solicitud del Comité Editorial del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur. Queda prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México / Printed in Mexico

Gabriel Ascencio Franco

# **Alfabetización bilingüe en Chiapas**



San Cristóbal de Las Casas, Chiapas  
Centro de Investigaciones Multidisciplinarias  
sobre Chiapas y la Frontera Sur  
Universidad Nacional Autónoma de México  
MÉXICO, 2025



## Índice

Abreviaturas . . . . .	9
Introducción . . . . .	11
Capítulo 1. Indigenismo y alfabetización en México: 1940-1980 . . . . .	15
Castellanización o alfabetización, <b>15</b> ; La enseñanza del español oral como segunda lengua, <b>28</b> ; Recapitulación, <b>38</b>	
Capítulo 2. Educación intercultural bilingüe en Chiapas: 1980-2020. . . . .	41
La educación indígena en los Altos de Chiapas, <b>43</b> ; Personal docente y bilingüismo diglósico, <b>57</b> ; Recapitulación, <b>63</b>	
Capítulo 3. La enseñanza de la lectoescritura bilingüe: 1995-2022 . . . . .	73
Propuestas pedagógicas de preescolar y primaria, <b>81</b> ; Trayectoria y perfil de los maestros y maestras, <b>101</b> ; Recapitulación, <b>112</b>	
Consideraciones finales . . . . .	115
Referencias. . . . .	121



## Abreviaturas

CEFOMACH	Centro de Formación del Magisterio
CELALI	Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígena
CIMSUR	Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur
CIS	Centro de Integración Social
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
FONE	Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y el Gasto Operativo
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INEA	Instituto Nacional de Educación de Adultos
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INI	Instituto Nacional Indigenista
PARE	Programa para Abatir el Rezago Educativo
SEDIIB	Sistema Estadístico de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe
SEP	Secretaría de Educación Pública
SFE	Subsecretaría de Educación Federalizada
ULIM	Universidad de las Lenguas Indígenas de México
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UPN	Universidad Pedagógica Nacional



## Introducción

Los estudios que revisan las modificaciones de la escuela indígena mexicana de los últimos cien años reportan un panorama prácticamente sin cambios en el sistema educativo: asimilacionista, castellanizador, integrador, bilingüe, bicultural e intercultural, con énfasis en los factores económicos, sociales, burocráticos, sindicales, políticos y culturales que lo determinan. Contemplan la alfabetización y el desplazamiento de las lenguas como un asunto derivado de los factores antes mencionados, como un telón de fondo omnipresente que nunca se devela por completo, aunque ocasiona una rica, amplia y muy necesaria crítica en la que se abordan, entre otras circunstancias: vicios sindicales, burocratismo, formas de contratación y ubicación del profesorado, falta de entrenamiento, ausencia de una verdadera capacitación cuando se introducen cambios en los planes de estudio, incongruencia cultural y pobreza del material didáctico, así como falta de libros de texto en lenguas indomexicanas o su mala distribución.

El resultado de tan vasta problemática es que los alumnos y alumnas no son alfabetizados en su lengua materna, sino que se les pretende alfabetizar en español, un idioma que no dominan, y se les impide así desarrollar cabalmente las competencias de la lectoescritura y, en consecuencia, las capacidades académicas y cognitivas. Uno de los factores que explican esta circunstancia es que en la práctica docente y en la bibliografía socioantropológica suele confundirse castellanización con alfabetización, y de ese modo se desestima que el orden natural del aprendizaje de una lengua inicia con la adquisición de las habilidades auditivas y orales como cimiento para el posterior desarrollo de la lectoescritura; y, por el contrario, se equipara aprender a leer y escribir con la adquisición de una

segunda lengua. El resultado es la primacía de una educación bilingüe sustractiva en el sistema nacional de educación indígena.

Para entender las características del subsistema de educación indígena intercultural bilingüe en Chiapas, sus antecedentes, evolución y condiciones actuales es importante tener presentes las diferencias entre la educación bilingüe «sustractiva o de transición» y la educación bilingüe «aditiva o de mantenimiento». La primera produce un «bilingüismo diglósico», en el que la lengua nacional es la lengua de prestigio, predominando sobre los idiomas locales, los cuales quedan relegados a la marginalidad y, eventualmente, a la desaparición. Este proceso se acelera si se alfabetiza al alumnado en la lengua oficial o se demora si se utiliza una estrategia en la que se enseñan las habilidades de la lectoescritura en la lengua materna. Por el contrario, la educación bilingüe aditiva procura un «bilingüismo equilibrado», sano y coordinado, y exige la enseñanza de la lectoescritura en las lenguas indomexicanas, así como la continuidad de estas como lenguas de instrucción, comunicación y materia de estudio a lo largo de la educación básica. Este modelo, en el que se desarrollan ambas lenguas, representa un bilingüismo de mantenimiento, de preservación lingüística y de emancipación cultural.

El eje de esta obra, compuesta por tres capítulos, es la enseñanza de la lectoescritura en la escuela indígena. En el primer capítulo repaso las estrategias de alfabetización y castellanización orientadas a la integración lingüística de los pueblos hablantes de lenguas vernáculas, con el español como lengua común. En especial, retomo los planteamientos sobre la educación bilingüe sustractiva que caracterizó la castellanización directa e indirecta durante las primeras décadas del indigenismo mexicano, de 1940 a 1980.

En el segundo capítulo, a partir de las diferencias entre la educación bilingüe sustractiva o de transición del indigenismo clásico y la aditiva o de mantenimiento, que persigue un bilingüismo equilibrado, la preservación lingüística y la emancipación cultural, reviso las obras ejemplares sobre la educación indígena intercultural bilingüe en Chiapas de décadas recientes (1980-2020). En particular, me detengo en la opinión de sus autores y autoras sobre docentes, programas, materiales y organización del sistema.

En el tercer capítulo analizo la formación, trayectoria escolar, práctica docente y mecanismos de contratación del profesorado bilingüe a través de

distintos documentos de titulación de las licenciaturas en Educación Indígena Preescolar y Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), entre ellos, las tesinas y propuestas pedagógicas desarrolladas entre 1995 y 2022 por los egresados y egresadas de la subsede de San Cristóbal de Las Casas de dicha institución. En particular, me detengo en los aspectos sobre práctica docente a los que se hace referencia en los trabajos relacionados con el área de lengua y comunicación, especialmente en los que se ocupan de la alfabetización.

Antes de pasar al capitulado debo agradecer a los maestros Efraín Ascencio Cedillo y José Luis Pontigo, profesores de la UPN, quienes me posibilitaron el acceso a los trabajos de titulación que dan cuerpo al trabajo. También al doctor Tomás Gómez, al ingeniero José Cándido Pérez y al maestro Fredy Jiménez, técnicos académicos adscritos a la Unidad de Información de la Frontera Sur del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur de la Universidad Nacional Autónoma de México (CIMSUR-UNAM), por su ayuda en la exploración y recuperación de información estadística en la web, así como en la confección, captura y sistematización de la base de datos para ordenar y analizar la información de las 431 tesinas y propuestas pedagógicas integradas en este estudio. Igualmente, a mi esposa, la maestra Fabiola Robles, quien me apoyó en la captura de varios textos y con las primeras revisiones del manuscrito. Asimismo, extendiendo mi agradecimiento a los integrantes del grupo de lingüística del CIMSUR-UNAM, con quienes compartí un seminario sobre educación indígena y me favorecieron con sus generosos comentarios. Además, a las autoridades universitarias que facilitaron las gestiones editoriales necesarias en toda publicación y, con mucho acento, a Isabel Rodríguez Ramos y Gustavo Peñalosa Castro, cuyo cuidadoso empeño enriquece la claridad del lenguaje y la edición de este volumen.



## **Capítulo 1. Indigenismo y alfabetización en México: 1940-1980**

Entre los múltiples factores con los que se asocia el desplazamiento o la conservación de las lenguas originarias en México, la escolarización y la alfabetización juegan un papel central, que hunde sus raíces en las políticas indigenistas del siglo XX. Por esta razón, en el presente capítulo se repasan las estrategias de alfabetización y castellanización que persiguen la integración lingüística de los pueblos hablantes de lenguas indomexicanas con el español como lengua común, pero no única. En especial, se revisan las afirmaciones de Gonzalo Aguirre Beltrán, Gloria Ruiz de Bravo Ahuja, Isabel Horcasitas y Ricardo Pozas en torno a la educación bilingüe.

### **Castellanización o alfabetización**

Castellanizar consiste en enseñar las habilidades audio-orales del español, es decir, entender y hablar el castellano hablado. Por su parte, alfabetizar implica enseñar a leer y escribir una lengua, es decir, aprender a leer y escribir el idioma que se conoce. Sin embargo, en México, tanto en los discursos orales como en los escritos suele confundirse la alfabetización con la castellanización en el contexto de la educación indígena. Para evitar este yerro es necesario distinguir entre la adquisición inicial de las habilidades audio-orales de una lengua y la alfabetización o el aprendizaje de su lectoescritura en un momento posterior.

En el marco de las políticas indigenistas surgió la imprecisión de que, en el intento de integrar a la sociedad nacional en torno de una lengua común, se propuso la alfabetización y castellanización de los pueblos hablantes de lenguas indomexicanas con la mirada fija en el resultado esperado: la integración sociocultural alrededor del español. En este sentido, se habló de políticas de «asimilación sociocultural» mediante la «castellanización directa», es decir, a partir de alfabetizar en castellano a los hablantes de lenguas vernáculas sin tomar en cuenta su desconocimiento de las habilidades audio-orales del español.

En contraste, las políticas de «integración sociocultural» persiguen una «castellanización indirecta», y proponen enseñar a leer y escribir al alumnado en su propia lengua, pues en su idioma manejan de manera natural habilidades audio-orales, para luego introducir el aprendizaje del español mediante la transferencia de las habilidades de lectoescritura adquiridas en su lengua materna.

A estas etiquetas, «castellanización directa» y «castellanización indirecta», que se confunden con alfabetización y producen un bilingüismo diglósico, podría añadirse la de «castellanización oral inicial» para completar el esquema de enfoques y estrategias ensayados en el subsistema de educación indígena en el país. Este tercer modelo propone alfabetizar a las personas hablantes de lenguas vernáculas en su propio idioma, al mismo tiempo que enfatiza la enseñanza audio-oral del español antes de introducir el aprendizaje de su lectoescritura, e implica el uso de la lengua indomexicana como lengua de instrucción, incluso hasta la escuela secundaria, con el objetivo de generar un bilingüismo coordinado. Sin embargo, el énfasis en la castellanización oscurece la alfabetización como finalidad primordial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y coloca como meta última la castellanización en cualquiera de sus modalidades.

La castellanización directa se lleva a cabo mediante la alfabetización exclusiva en español, con el castellano como lengua de instrucción. La castellanización indirecta, en cambio, se realiza mediante la alfabetización inicial en la lengua vernácula como puente al aprendizaje del español, el cual se adopta como lengua de instrucción lo más pronto posible en lugar de la lengua materna. En cambio, la producción de un bilingüismo coordinado comienza con la alfabetización en lengua vernácula y la familiarización con las habilidades audio-orales en español desde el nivel preescolar hasta los primeros años de la

educación primaria. Posteriormente, se realiza la transferencia de las habilidades de lectoescritura al español hasta los últimos años de la primaria, momento en que se espera que el alumnado tenga suficiente dominio del español oral y plenas habilidades de lectura y escritura en su lengua materna. Además, el desarrollo de una alfabetización eficiente para el fomento de un bilingüismo sano requiere conservar la lengua minoritaria como idioma escolar al mismo tiempo que el español hasta la escuela secundaria, y solo introducir la segunda lengua a partir de los últimos años de primaria (Hamel 1988:358-360).

Resulta necesario, entonces, diferenciar entre castellanización y alfabetización, poner en el centro el aprendizaje de la lectoescritura y precisar la existencia de dos enfoques contrastantes: uno es la educación bilingüe sustractiva o de transición y el otro es un modelo de educación bilingüe aditiva o de mantenimiento. El primer enfoque sigue dos caminos, aunque ambos implican, tarde o temprano, la desaparición de las lenguas vernáculas: el sendero de la alfabetización en español o el de la alfabetización en la lengua materna. En cambio, la educación bilingüe aditiva busca la enseñanza de la lectoescritura en las lenguas indomexicanas y su mantenimiento con el objetivo de producir un bilingüismo sano, equilibrado y coordinado. Se trata de un modelo en el que ambas lenguas se desarrollan, es decir, se promueve un bilingüismo de mantenimiento, preservación lingüística y emancipación cultural.

Es importante tener claridad con respecto a lo que significa castellanización. Para los indigenistas clásicos y los educadores de ayer y hoy, parece referirse al aprendizaje del español oral y escrito; nunca supone el abandono del uso oral de las lenguas indomexicanas. Sin embargo, su desplazamiento y el desarrollo de un bilingüismo diglósico son el resultado, en mayor o menor medida, de la forma en que se ha concretado la enseñanza de la lectoescritura sin un conocimiento adecuado del español oral, en combinación con otros factores socioeconómicos, políticos y culturales. Esta es la conclusión que surge de las reflexiones y opiniones tanto de quienes abogan por la alfabetización directa en español como de quienes defienden la castellanización indirecta mediante la alfabetización inicial en las lenguas indomexicanas.

Hasta hoy no han cambiado los objetivos referentes a integrar la nación, tendencia en torno a la cual se ha conformado la ideología oficial del indigenismo, que da

primordial importancia a la integración lingüística y que, como tendencia de la formación social de México, ha avanzado en las últimas décadas con el aumento del bilingüismo y la desaparición de las lenguas nativas en algunas regiones del país (Horcasitas y Pozas 1980:149).

Esta certeza proviene de una publicación de 1980, en la que Isabel Horcasitas y Ricardo Pozas retoman una ponencia de 1956 que sigue vigente en la práctica educativa actual, a pesar de los cambios en la política indigenista orientada hacia los preceptos del multilingüismo y el pluralismo desde la última década del siglo pasado. La polémica sobre el método más adecuado para enseñar la lectoescritura a la población indígena y sobre el papel de la «lengua nativa» persiste, como se refleja en la siguiente cita: «Muchas son las tendencias ideológicas que se manejan para dar solución al problema del indio, pero todas ellas se orientan en dos direcciones; una, hacia el cambio y la transformación de la estructura de la sociedad y otra, a mantener ésta inalterable» (Horcasitas y Pozas 1980:149).

En mi entender, transformar la estructura social respecto de los indígenas, según los autores referidos, significa que un programa indigenista debe «orientarse —con la participación de los propios indios— a la solución de los auténticos problemas de dicha población... buscando esa solución dentro de la realidad social, y habiéndola hallado, someterla a la reflexión de los indios, basada en sus experiencias» (Horcasitas y Pozas 1980:151).

Al momento de la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), tanto los ideólogos del *statu quo* como los del cambio de estructura coincidieron «respecto a enseñar a los niños indígenas en su lengua materna» (Horcasitas y Pozas 1980:152).

Sin embargo, tal caso no favorecía la unificación lingüística nacional sino la diversificación y conservación de las lenguas nativas, el cual no era una demanda de los propios indios sino de los interesados en imponer su tendencia ideológica, acuerdo que, por otra parte, estaba en contra de la inclinación natural que sigue el cambio de la formación social mexicana la cual propicia la desaparición de las lenguas vernáculas (Horcasitas y Pozas 1980:152).

Isabel Horcasitas y Ricardo Pozas contraponen la «unificación lingüística nacional» a la «diversificación y conservación de las lenguas nativas». En ese entonces prevalecía el ideal de una nación homogénea, antes del giro hacia el multilingüismo y el pluralismo de finales del siglo XX. Según su punto de vista, la unificación representa una tendencia estructural que, al mismo tiempo, fomenta la desaparición de las lenguas indomexicanas. Explican que para los «ideólogos de la estabilidad social... la enseñanza de la escritura y la lectura de las lenguas nativas era sólo un “puente” para enseñar el español» (Horcasitas y Pozas 1980:152-153).

Estos autores critican el método indirecto de enseñanza del español, predominante en la política indigenista desde 1940 hasta la fecha, que propone alfabetizar en la lengua vernácula. Sin embargo, quizá les faltó señalar con toda claridad las diferencias entre habla y escritura, así como entre el aprendizaje del español oral y el de la lectoescritura en español. Asimismo, al igual que los indigenistas en general, no han reparado en que es un error considerar la disminución o el empobrecimiento de la «diversificación y conservación de las lenguas nativas» como una consecuencia de la «unificación lingüística nacional». Parece que a nadie se le ha ocurrido que puede propiciarse la unificación lingüística nacional en torno al español mediante el desarrollo de un bilingüismo sano, equilibrado, que aliente el prestigio del uso oral de las lenguas originarias en ámbitos estratégicos como la escuela y los servicios privados y públicos, especialmente los gubernamentales.

Con frecuencia, quienes estudian o trabajan en educación indígena se enfocan en el aprendizaje de la lectoescritura en español al abordar el proceso de alfabetización, a pesar de que la doctrina oficial exige que se lleve a cabo en la lengua indomexicana del alumnado. Es realmente poco común encontrar entre ellos quienes consideren o den importancia al aprendizaje oral del español. Esta omisión limita la posibilidad de buscar alternativas tanto para la política de incorporación a la nación, que se realiza mediante la alfabetización directa en español a niños y niñas que no hablan este idioma, como para la política de integración por el método indirecto, mediante el cual la alfabetización se realiza en la lengua indomexicana del alumnado como puente hacia la castellanización.

Desafortunadamente, ambas perspectivas, en la práctica y debido a una diversidad de factores, perpetúan el *statu quo*, la desigualdad, el desprestigio

de las lenguas originarias y un pobre desarrollo del español entre los pueblos indígenas, encerrados en un bilingüismo diglósico. En otras palabras, estas imprecisiones discursivas y su reflejo en la práctica provocan la incorporación de los pueblos indígenas a la sociedad nacional en una posición marginada, lo que se traduce en una integración social desigual que subordina a los individuos y los mantiene en una condición de inferioridad.

Gonzalo Aguirre Beltrán, defensor del método indirecto, en su libro de 1983, *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, hace un recuento de las políticas del lenguaje y la educación indígena desde los primeros años de la época colonial hasta el momento de su publicación. En este texto se refleja la opinión sobre el tema de quien fue uno de los artífices principales de la política indigenista entre 1940 y 1980. Justamente, el autor destaca que la celebración de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, realizada en la Ciudad de México en 1939, marcó el inicio de un cambio en la política de incorporación de los pueblos indígenas que implicó una transición de la castellanización directa hacia la integración y alfabetización en lenguas vernáculas. En el texto de Aguirre queda claro que la lengua materna debe ser el medio principal de comunicación en el salón de clases, la lengua de instrucción general y el objeto de estudio para el aprendizaje de la lectoescritura inicial: «La Asamblea... propone la enseñanza en lengua materna, por maestros que hablen lengua vernácula e impartan sus conocimientos elementales en el idioma indígena para proceder, más tarde, a la enseñanza de la lengua nacional» (Aguirre 1983:175, 315).

El autor está convencido de que:

La transmisión de conocimientos, destrezas y valores mediante la escolarización está obligada a tomar en cuenta las particularidades lingüísticas y culturales en la producción de materiales didácticos al nivel comunal, ya que en los primeros tiempos y grados del ciclo escolar es preciso mantener la distintividad que evite confusiones en el educando. Sólo más tarde, la elección del dialecto de mayor densidad o importancia como lengua *standard* permite alcanzar el ámbito regional,

hábitat del grupo étnico, antes de pasar a la comprensión nacional y al uso del idioma oficial (Aguirre 1983:12).<sup>1</sup>

Una década después, en 1951, esta política aterrizó en la práctica escolar con la creación del Centro Coordinador Indigenista de la región tseltal-tsotsil en los Altos de Chiapas; entonces, con la colaboración de Mariana Slocum y Kenneth Weathers del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), se produjeron cartillas en tseltal y tsotsil y se capacitó a «personal nativo en rol docente». Asimismo, este esquema se generalizó una década más tarde, en 1963, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) reemplazó al INI en la conducción del programa de educación indígena (Aguirre 1983:234).

Aguirre también señala que la escritura en tseltal y tsotsil «hace uso de los fonemas corrientes del castellano», por lo que su construcción, tipografía y producción se resuelve con relativa facilidad; entonces, afirma, solo queda pendiente abordar adecuadamente la preparación de los docentes. En este aspecto, el autor se muestra bastante crítico, y sostiene que es momento de rechazar la improvisación (Aguirre 1983:234).

En efecto, superado el problema del material didáctico, resta por vencer otro mayor: el de los recursos humanos necesarios para implementar el programa en lenguas étnicas. Corre entre nosotros la idea de que la alfabetización es una actividad pedagógica que puede llevarse a cabo con éxito a base de pocos recursos y mucho entusiasmo; algunos educadores piensan que el programa puede conducirse con fortuna si se apela al trabajo voluntario, al personal indocto, sin adiestramiento

<sup>1</sup> «El lenguaje y la concepción del mundo propios de cada pueblo, interactúan y se determinan mutuamente de tal modo que constituyen sistemas lingüísticos disímiles y condicionan concepciones tan diferentes entre sí que resultan las más de las veces intraducibles. Esta hipótesis, llamada del relativismo cultural, conducida a sus extremas consecuencias, es el desarrollo que Eduardo Sapir y Benjamín Whorf proponen, a mediados de los años treinta, como una nueva manera de enfrentar los problemas que derivan del contacto de sistemas de habla distintos [...] La tesis filosófica paralela que sostiene la importancia del desempeño activo de la lengua materna en la adquisición del conocimiento de la realidad es, además, el argumento de mayor peso que, al celebrarse el Primer Congreso Indigenista Interamericano, Pátzcuaro 1940, obliga a las autoridades educativas a echar por la borda la teoría de la incorporación, hasta entonces vigente, y a dar una consideración prioritaria a las ventajas que implica el uso de la diversidad de lenguas vernáculas habladas en el país como los vehículos más idóneos en el proceso de la educación de las comunidades de habla indígena» (Aguirre 1983:243).

o con escasa preparación en la técnica de la enseñanza pero convenientemente motivado, o si se acude al arbitrio de emplear como docentes a los jóvenes estudiantes que cumplen el servicio social a que están obligados sin paga o remuneración. Estos y otros expedientes, apoyados por generosa publicidad hasta donde alcanzamos a saber, han rendido resultados bien parcos y es tiempo ya de que abandonemos de una vez por todas las improvisaciones (Aguirre 1983:241).

Para matizar sus observaciones críticas sobre la improvisación de los maestros en su trabajo, Aguirre menciona que algunos proyectos de alfabetización en lenguas indígenas, como el Proyecto Tarasco, dirigido por Mauricio Swadesh a finales de los años treinta en Michoacán, y el del INI en la zona tseltal-tsotsil de Chiapas en los cincuenta, demostraron ser exitosos. No obstante, aclara que se trató de proyectos piloto, «esto es, en ámbitos limitados y con adecuada supervisión».

Aunque dichos proyectos se consideraron exitosos, cuando se convirtieron en programas nacionales «la complejidad de la situación» exigió «esfuerzos extraordinarios» que no siempre fueron viables. Como resultado, bajo ciertas condiciones desaparecieron las ventajas que en los proyectos piloto se revelaron acertadas; por ejemplo, el «dominio de la lengua materna» entre los promotores o docentes bilingües autóctonos se debilitó tras su incorporación a la SEP en 1963 (Aguirre 1983:241).

En los proyectos aludidos, los pioneros y los actuales, se comienza ineludiblemente por el reclutamiento del personal; como no lo hay adiestrado se le improvisa y al acudir a tal expediente se hace recaer sobre él la maldición de la sentencia francesa que sabiamente advierte: «la improvisación es lo único que perdura». La educación indígena arrastra el peso de un personal cuyos niveles educativos son extremadamente bajos; que año con año se incrementa. En los grupos étnicos más aislados se reclutan jóvenes que cursan la primaria y, en los restantes, los que logran promover el tercer año de secundaria. En los proyectos piloto este personal recibe adiestramiento en servicio proporcionado por profesionales de la educación que forman parte del proyecto y que también actúan como supervisores, lo que les permite un adecuado control de la situación. En los programas vigentes el personal improvisado acude para su perfeccionamiento a la enseñanza abierta y a los cursos intensivos de verano que imparte el Instituto de Capacitación del Magisterio, sin

especificidad en contenido indígena. El promotor bilingüe en lengua materna y en lengua oficial, pronto se convierte en un promotor de la enseñanza del castellano. Las secuelas de estos desarrollos son el abandono de la educación bilingüe y bicultural que se transforma a grandes pasos en una trágica ficción (Aguirre 1983:18-19).

Al referirse al traspaso del programa de educación indígena del INI a la SEP, Gonzalo Aguirre lamenta el deterioro de la situación a partir de 1963, año en que el Consejo Nacional Técnico de la Educación, bajo la dirección del secretario de Educación Jaime Torres Bodet, acordó la coordinación funcional de los organismos descentralizados y las secretarías de Estado para buscar la unificación nacional. Esta medida significó poner «en manos de la SEP la educación de los pueblos étnicos». Como resultado, los promotores y profesores indígenas del INI pasaron a «formar parte del Sistema Nacional de Maestros y Promotores Bilingües» en todo México.

Esta reorganización tuvo consecuencias negativas; por ejemplo, el INI, por falta de presupuesto, dejó de formar a los promotores y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio de la SEP solo ofreció cursos intensivos de verano y formación abierta el resto del año. En este sentido, Aguirre Beltrán afirma: «El cambio de escala destruye la antigua formación artesanal de maestros y promotores y, consecuentemente, la enseñanza en lengua vernácula». Y continúa: «no se proporciona instrucción especializada en técnica de la enseñanza en lengua materna ni didáctica de contenido indio, sino el conocimiento general que un maestro de primaria obtiene para adquirir la aptitud de impartir la educación básica en lengua nacional» (Aguirre 1983:329-331).

Los resultados del cambio se advierten muy poco tiempo después. Los promotores indios, titulados maestros, ingresan al sistema nacional de educación y pronto reclaman el derecho, que evidentemente tienen, de buscar acomodo en escuelas con fácil acceso a las urbes, como primer paso para establecerse en ellas y continuar estudios mayores. Quienes, por uno u otro motivo, permanecen en tierras de indios, ignoran los pormenores de la técnica para la enseñanza vernácula y, aun sabiéndola, son compelidos por instructores, compañeros y aun por los materiales que manejan como educandos o enseñantes, al empleo del castellano como instrumento de enseñanza (Aguirre 1983:330).

Permanece vigente este diseño que Aguirre Beltrán lamentaba: una política de educación indígena nacional dirigida por la SEP, de aplicación general, a pesar de que los programas proponen adecuar los planes de estudio a las características regionales e incluso a las particularidades de cada centro escolar. Por supuesto, también persiste en la actualidad, aunque con ciertos cambios, la diversidad de condiciones y necesidades lingüísticas de aquellos años, situaciones particulares a las que tanto las iniciativas especiales como los proyectos piloto, pasados y presentes, han intentado e intentan responder.

Un ejemplo significativo es el ensayo del Papaloapan, conducido por Isabel Horcasitas y Ricardo Pozas, quienes en 1980 publicaron el texto referido párrafos arriba, «Del monolingüismo en lengua indígena al bilingüismo en lengua indígena y nacional», que retoma una ponencia de 1956 en la que presentaron su experiencia en la alfabetización de personas mazatecas. La lengua mazateca, tonal y con cinco variantes en la región, ofrece dificultades importantes para escribirse mediante el alfabeto latino; además, en las escuelas de los poblados reubicados por la construcción de la presa Presidente Alemán coincidían niños hablantes de dos o más variantes, con promotores que hablaban una variante dialectal diferente, incomprensible tanto para el alumnado como para los padres y las madres de familia.<sup>2</sup>

Los vecinos expresaron reclamos acerca de esta situación con frases como: «Déjenos a nosotros que enseñemos a nuestros hijos en mazateco y ustedes enséñenles lo que saben, la castilla». Según comentan Horcasitas y Pozas, el desconcierto producido por estas dificultades aumentaba porque la cartilla utilizada para la alfabetización estaba escrita únicamente en uno de los dialectos del alumnado que confluía en el salón de clases, lo que provocaba el rechazo de quienes hablaban otras variantes. Además, la lingüista encargada de capacitar a los promotores sostenía que el alumnado tardaría ocho años en aprender a leer y escribir en mazateco (Horcasitas y Pozas 1980:154-155).

<sup>2</sup> «Por los años cincuenta, el gobierno construyó la presa Presidente Alemán, con el fin de evitar las inundaciones que provocaba el desbordamiento de las aguas del río Papaloapan, en el estado de Veracruz. A causa de esto los indios mazatecos que habitaban el lugar, tuvieron que ser trasladados de sus asentamientos porque sus tierras iban a ser inundadas. Para resolver los problemas creados por la movilización de los mazatecos, se creó un Centro Coordinador Indigenista en el que funcionaba una Dirección de Educación encargada de enseñar en mazateco a los niños indígenas» (Horcasitas y Pozas 1980:154).

Por tales «dificultades para enseñar a leer y escribir el mazateco y la resistencia de los indios a la enseñanza en su lengua materna», Horcasitas y Pozas decidieron experimentar un método para la enseñanza directa de la lectoescritura en español; sin embargo, aunque el proceso iniciaba con el aprendizaje oral, no se otorgaba el énfasis necesario ni el tiempo suficiente. El desarrollo de su experiencia piloto partió de un diagnóstico realizado en todos los pueblos mediante una encuesta aplicada a 4 000 familias, cuyos resultados resumen en cuatro puntos:

- 1° Los mazatecos castellanizados lo habían sido por contacto en sus movilizaciones de trabajo.
- 2° Los padres de familia tenían una actitud preferente hacia la enseñanza del castellano, aduciendo que necesitaban pagar intérpretes cuando salían de su comunidad y que ellos tenían deseos de viajar por el país sin las limitaciones del idioma.
- 3° Siempre eran víctimas de los comerciantes en el peso y en el precio de lo que compraban o vendían y ellos necesitaban saber español para evitar que los robaran.
- 4° La encuesta reveló también que había un gran número de indígenas que podían leer y escribir español, pero que no entendían lo que leían ni podían responder en español más de cuatro preguntas de la encuesta, porque no comprendían ni pensaban en español (Horcasitas y Pozas 1980:155).

A partir de los resultados del diagnóstico, en los que destaca la opinión de los padres, decidieron tomar el español como lengua franca, siguiendo el ejemplo de los pueblos antiguos, que utilizaron «el náhuatl como lengua de comunicación propiciando el bilingüismo entre las culturas mesoamericanas». Además, la puesta en práctica del método directo de enseñanza del español inició con un «registro gráfico de la cultura material de los mazatecos para aprovecharlo como complemento con material de lectura en español» (Horcasitas y Pozas 1980:156).

El procedimiento consistía en mostrar al niño una imagen conocida de su propia cultura, al verla, recordaba el término mazateco, a continuación se le daba el nombre en español hasta aprenderlo mediante repetición oral, en frases u oracio-

nes cortas, nunca palabras aisladas, enseguida, se le agregaba a la imagen el texto en español que el niño leía repetidas veces hasta memorizarlos, posteriormente, lo escribía en su cuaderno con letra SCRIP, complementando la escritura con expresiones gráficas del propio niño, en esta forma el aprendizaje se aseguraba con imágenes visuales, auditivas, orales, musculares y gráficas, siendo muy difícil no lograr el aprendizaje (Horcasitas y Pozas 1980:156).

La enseñanza del español comprendía el aprendizaje de la aritmética, las ciencias naturales, la geografía, la historia y... las prácticas de la cooperativa escolar, del huerto, del apiario, de los ejercicios físicos y el de las manualidades, que enseñaban, en forma directa, los términos del español relacionados con estas actividades (Horcasitas y Pozas 1980:157).

El método, comentan el autor y la autora, «logró que los niños mazatecos, monolingües puros, en el primer año escolar, aprendieran a comprender, hablar, leer, escribir y pensar en español en la medida suficiente para cursar el 2º. año de primaria, al lado de los niños castellanos puros» (Horcasitas y Pozas 1980:157).

El español sigue predominando como lengua de instrucción y objeto de enseñanza-aprendizaje, aunque en la práctica carece de los recursos didácticos, el personal docente y la supervisión adecuada. A pesar de ello, la política oficial de educación bilingüe no ha sido abandonada a nivel discursivo. Dicha política propone alfabetizar en una lengua indomexicana, utilizándola como lengua de instrucción en los primeros años de la educación primaria, para luego introducir el español de manera progresiva. Sin embargo, los resultados distan mucho de lo esperado y contrastan completamente con los reportados por Horcasitas y Pozas en su experimento. Como señala Aguirre, los proyectos piloto suelen ser exitosos, pero al escalar a nivel nacional pierden sus virtudes, aunque su observación se refería específicamente a los programas de alfabetización inicial en lenguas indomexicanas.

Horcasitas y Pozas constataron en los cincuenta del siglo pasado que en la comunidad mazateca existían personas adultas que podían «leer y escribir bien en español», pero que no entendían lo que escribían y leían. Para remediarlo y que el niño «aprenda a entender, hablar, leer, escribir y pensar en español», opinaban que debía enseñársele «con recursos gráficos, apoyando en imágenes

conocidas de su propia cultura, el significado de cada palabra desconocida en español»; de otro modo, el resultado sería un aprendizaje mecánico de formas lingüísticas memorizadas, sin significado fuera del contexto memorizado, «porque entender, hablar, leer y escribir son cuatro entidades de la mente que operan con independencia» (Horcasitas y Pozas 1980:158-159).

La falta de comprensión fue observada por el propio Pozas en los Altos de Chiapas en 1953, durante su estancia como director del centro tseltal-tsotsil: «los niños indígenas leían y escribían a perfección la cartilla tzeltal, pero no hablaban ni entendían una sola palabra en español», de lo cual concluye que «la lengua indígena nunca podía significar un puente para aprender el español». Por consiguiente, del planteamiento de estos autores se deduce que la alfabetización en lengua indomexicana, expresada como método indirecto, debe sustituirse por una estrategia que favorezca integrar a los indios a la nación, dado que esta sigue siendo la divisa del indigenismo oficial: «que da primordial importancia a la integración lingüística» (Horcasitas y Pozas 1980:149 y 159).

La reacción de Aguirre Beltrán ante esta perspectiva, que objeta la política oficial del INI, fue la descalificación. Al igual que la mayoría de los lingüistas e indigenistas profesionales que asistieron a la conferencia de 1956, donde se presentó la experiencia del Papaloapan, Aguirre insinuó que Horcasitas y Pozas fueron «maestros de banquillo», formados en la política de incorporación, antes que antropólogos. Según él, las dificultades relacionadas con las lenguas tonales encontradas en el Centro Indigenista del Papaloapan los habrían desanimado. Además, reafirmó las virtudes del método en el cual la alfabetización en lengua indomexicana sirve como puente para la castellanización (Aguirre 1983:237).<sup>3</sup>

<sup>3</sup> «Los integrantes de los grupos étnicos indígenas del país hablan idiomas minoritarios que evolucionan a la sombra de otro idioma que tiene el *status* de lengua nacional. Los programas de alfabetización en lengua vernácula se valoran como un puente destinado a favorecer la adquisición de la lengua dominante. El aprendizaje de la lecto-escritura en lengua materna evidentemente facilita la adquisición de una segunda lengua cuando los fonemas de las lenguas minoritarias no difieren considerablemente de los que son propios de la lengua principal; tal sucede con el nahua, el maya y otros idiomas indios cuya transcripción a las grafías latinas del castellano no tropieza con graves obstáculos. No pasa lo mismo en el caso de las lenguas tonales; en esta circunstancia, las combinaciones consonánticas, los fonemas y elementos suprasegmentales, complejos y extraños, introducen factores de perturbación, ya que la transcripción fonética exige recurrir a símbolos adicionales a los que contiene la escritura de la lengua nacional, caracteres gráficos que se toman en préstamo del alfabeto fonético internacional para producir con la mayor exactitud posible los sonidos originales» (Aguirre 1983:240).

En cambio, Horcasitas y Pozas interpretaron la desacreditación de su trabajo en aquella reunión como un rechazo intencionado, dirigido a «destruir el experimento pedagógico y la obra indigenista realizada basada en la investigación científica» (Horcasitas y Pozas 1980:161).

La cientificidad y el éxito del programa de alfabetización del Papaloapan radican tanto en su diseño y ejecución —fundamentados en un diagnóstico detallado de las percepciones y condiciones lingüísticas, sociales y culturales de la región y la población objetivo— como en la supervisión cercana a lo largo de su desarrollo y la evaluación de sus resultados en función de las metas planteadas. Estos elementos son fundamentales en cualquier programa de intervención social. De manera similar, los programas piloto que Aguirre celebra, como el Proyecto Tarasco dirigido por Mauricio Swadesh en Michoacán en los años treinta y el del INI en la zona tseltal-tsotsil de Chiapas en los cincuenta, compartieron estas características. Ambos se basaron en el método indirecto de castellanización mediante la alfabetización en lengua indomexicana, mientras que el programa del Papaloapan utilizó el método directo de alfabetización en español. En términos comparativos, ambos enfoques resultan exitosos en sus respectivos contextos. Sin embargo, la historia de la educación indígena evidencia que, como señala el propio Aguirre, al llevarse estos modelos a escala nacional, su efectividad se diluye.

### **La enseñanza del español oral como segunda lengua**

Con más profundidad pedagógica y conocimientos lingüísticos, Gloria Ruiz de Bravo Ahuja declara no considerarse «autoridad suficiente para acabar con esta polémica ni mucho menos». Sin embargo, sostiene que el debate dejó de ser saludable y que «se ha agotado en sí mismo». Además, advierte que «la integración no es un hecho aislado: está en juego toda la red socioeconómica y cultural del país», justo lo que los esposos Horcasitas y Pozas visualizaron como las tendencias de la formación social mexicana. Propone en cambio, «mediante una adecuada planeación lingüística... alcanzar —y esto por vías científicas— una actitud conciliadora» (Ruiz 1995:103).

Este planteamiento lo hizo en *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas de México*, libro cuya edición original es de 1977.

En él la autora propone, según opinión de Rubén Bonifaz Nuño, quien escribió la cuarta de forros:

... un sistema de castellanización distinto de los empleados hasta ahora, sistema cuya finalidad es la integración de los grupos que hablan lenguas indígenas, a las líneas generales de la cultura y la vida de México, sin que hayan de desconocerse en forma alguna los valores de la vida y la cultura propias de tales grupos. De esta suerte, la enseñanza del español como segunda lengua, que en sus orígenes se usó como instrumento de explotación y de dominio, se ve convertida en un medio de enriquecimiento y de liberación (Bonifaz, en Ruiz 1995).<sup>4</sup>

La oposición explotación/dominio y el contraste enriquecimiento/liberación, expresados por Bonifaz Nuño, constituyen sin duda buenos ejes para analizar la historia de las políticas del lenguaje y la educación dirigidas a la población indígena mexicana. Sin embargo, ¿en qué consiste el sistema de castellanización que propone Gloria Ruiz? Este sistema se basa en la enseñanza del español como segunda lengua para los hablantes de lenguas indomexicanas. El proceso inicia con la castellanización oral en el nivel preescolar, antes de la enseñanza de la lectoescritura en español en la primaria. En otras palabras, busca promover el bilingüismo oral en la más temprana infancia previo a la alfabetización en español durante la etapa escolar. Así, el aprendizaje oral del español como segunda lengua en preescolar se convierte en una antesala para la alfabetización en la escuela primaria. El punto de partida de la autora es que: «a casi cinco siglos del despertar de un pueblo que nació en la búsqueda de una lengua común, los diversos grupos indígenas de nuestro país no tienen hoy día cabal acceso a la lengua que habla la mayoría de los mexicanos» (Ruiz 1995:13).

Dos décadas antes de la popularización del multiculturalismo, destaca en esta afirmación la convicción del surgimiento de «un pueblo» que busca «una

<sup>4</sup> En la ficha catalográfica del libro la autora es referida como «Ruiz de Bravo Ahuja, Gloria» y en la portada aparece como «Gloria Bravo Ahuja». Aquí la mencionamos por su apellido paterno. También puede prestarse a confusión el título, pues en la portada aparece como *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos. Los materiales didácticos*, mientras que en la ficha catalográfica figura *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos*.

lengua común».<sup>5</sup> En consecuencia, la autora se pregunta, ante la certeza del fracaso: ¿cómo ha sido enseñado el español a los hablantes de lenguas indígenas? Para responder a esta cuestión propone analizar los materiales didácticos representativos de la historia del tema, como las cartillas de alfabetización. Su interés por abordar este análisis le surgió a mediados de los años sesenta, cuando observó la situación en las escuelas de una región oaxaqueña con alto monolingüismo:

... el mismo cuadro desalentador que años antes impresionó al maestro Moisés Saénz: para los alumnos resultaba sumamente difícil seguir una clase que se impartía en español y se apoyaba en textos escritos en esa lengua. Los maestros, por su parte, no solo se enfrentaban a una población escolar que desconocía el castellano, o que lo conocía precariamente, sino que muchos de ellos no hablaban la lengua indígena. No disponían, por otra parte, de materiales didácticos para los niños, ni de ningún manual o instructivo que les ayudara a solucionar el problema lingüístico (Ruiz 1995:13).

A Gloria Ruiz también le extrañó la escasa utilización de las cartillas de la SEP, que desde 1935 se elaboraban exprofeso «para alfabetizar en lengua vernácula y castellanizar». Entonces, se propuso estudiar «el problema de la castellanización en sí mismo» y verificar la certeza del punto de partida de las cartillas: «primero la alfabetización en lengua indígena y después o simultáneamente en español, para llegar, por último, a la castellanización oral», consecuencia

<sup>5</sup> En verdad, muy lejos del «Chiapas es un pueblo de pueblos», eslogan del gobierno estatal entre los años 1989 y 1992, cuando gobernaba Patrocinio González. Entonces, el antropólogo Andrés Fábregas dirigía el Instituto Chiapaneco de Cultura y Jacinto Arias, también antropólogo, coordinaba el Departamento de Culturas Étnicas del mismo instituto. La expresión está aún más alejada de los acuerdos de San Andrés Larráinzar alcanzados por el gobierno federal y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, cuya firma en febrero de 1996 dio lugar en julio de 1997 a la creación del Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI) (Ochoa 2018:11). También se encuentra distante del reconocimiento constitucional, en 2001, de la composición pluricultural de México y la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas publicada en 2003, la cual propició la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en el mismo año, cuyo trabajo se recogió en la publicación del Catálogo de las lenguas indígenas nacionales en enero de 2008, entre muchas otras acciones realizadas en los años subsiguientes, como la normalización de las lenguas de los pueblos originarios y sus alfabetos. Estos materiales pueden consultarse en: <https://site.inali.gob.mx/Micrositios/normas/>

lógica del proceso según los autores de las cartillas. Sin embargo, esta lógica es, por supuesto, contraria a la perspectiva que sostiene la necesidad de desarrollar las habilidades audio-orales de la lengua como requisito previo para emprender el aprendizaje de su lectoescritura (Ruiz 1995:13-14).

Para esta tarea, Ruiz recopiló las cartillas de alfabetización utilizadas desde los albores de la época colonial hasta los gobiernos de la Revolución. De los materiales producidos entre 1935 y 1974, analizó «883 unidades didácticas elaboradas para los hablantes de 33 lenguas indígenas», que incluían 471 cartillas y métodos, además de 412 cuentos y folletos bilingües. Seleccionó entonces entre esos materiales una muestra representativa para un análisis en profundidad. Encontró que ni la SEP ni el INI contaban con departamentos de lingüística dedicados al estudio de las lenguas indígenas y la enseñanza del español «desde el punto de vista de la lingüística aplicada a estos fines». Por tal razón, la Secretaría recurrió, a partir de 1951, «a organismos internacionales como el Instituto Lingüístico de Verano», que produjo la mayoría de los materiales didácticos de este ámbito (Ruiz 1995:109-110 y 113).<sup>6</sup>

La autora destaca que el «empeño por alfabetizar en ambas lenguas» condujo a verdaderos despropósitos teóricos, como postular que: «aprender una segunda lengua..., una lengua que no se conoce, a través de la alfabetización de la misma y, además, en un proceso simultáneo de alfabetización en la lengua materna, es el camino óptimo para el aprendizaje de la segunda lengua» (Ruiz 1995:140).

Es extraño que los autores del ILV, cercanos a Bloomfield y su corriente, propusieran la enseñanza del español mediante la alfabetización, es decir, por medio de la lectoescritura. No se explica, añade la autora, porque:

<sup>6</sup> Está pendiente la valoración de los cambios en este asunto ocurridos a partir de los años noventa tras la creación de entidades como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), el Centro Estatal de Lenguas, Artes y Literatura Indígenas de Chiapas (CELALI) y el departamento para la producción de materiales bilingües en la Secretaría de Educación Federalizada del mismo estado de Chiapas, la Universidad Intercultural de Chiapas. También están por verse los resultados de la Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM), creada a finales de 2023, la cual arrancó con una licenciatura en Enseñanza de las Lenguas Indígenas y anunció el inicio de tres más en 2024: Traducción e Interpretación en Lenguas Indígenas, Literatura Indígena y Comunicación Indígena Intercultural (*La Jornada* 13/10/2023).

Un punto en el que convergen todas las corrientes lingüísticas actuales es la aceptación de la lengua oral como base para la enseñanza de una segunda lengua. Bloomfield, en 1933, nos dice: «Un estudiante que desconoce los sonidos de una lengua encuentra una mayor dificultad para aprender a leerla. No puede recordar las formas extranjeras, mientras éstas figuren solamente como un montón de letras». «Para poder estudiar la escritura, debemos tener algún conocimiento sobre la lengua, *pero no al contrario*» (Ruiz 1995:140).

En un párrafo muy denso, Gloria Ruiz, a partir de la «pedagogía de la lingüística aplicada para la enseñanza de una segunda lengua», subraya «algunas de las exigencias en las que se basa el desarrollo del lenguaje»,<sup>7</sup> que resume en dos puntos de acuerdo general:

1. La secuencia en la que las cuatro habilidades deben ser dadas es: oír, hablar, leer y escribir. La primera aproximación al lenguaje debe efectuarse a través del oído. A los estudiantes no se les puede exigir leer materiales que no puedan pronunciar *con razonable fluidez*...

2. *La meta principal de cada lección debe ser el desarrollo de una sola habilidad* (Ruiz 1995:141-142).

<sup>7</sup> Cita la página 140 de *Language and Language Learning. Theory and Practice* de Nelson Brooks, publicado en 1961: «La pedagogía de la lingüística aplicada para la enseñanza de una segunda lengua pretende partir precisamente de la evolución natural [...]. Lo primero que uno debe ser capaz de hacer en el caso del habla es oírlo [...]. Es un *acto* —o mejor, una actividad— que implica dirigir la conciencia. A fin de ser capaz de procesar el habla o cualquier ruido potencialmente informativo que se recibe [...] se deben poder discriminar varios grados de *intensidad* [...] diferencias en cuanto al *tono*, a la *duración*, y más particularmente, *cambios* de intensidad, tono y duración. Deben poderse detectar diferencias en la *calidad* del sonido». Por este camino, el maestro espera la secuencia de un proceso que se asemeje *en lo esencial* a la adquisición de la lengua materna. «El habla es un mecanismo productivo. Como tal, su desarrollo empieza a llevarse a cabo después del mecanismo de comprensión auditivo». Sin duda, estas son las bases teóricas que dan fuerza a la tesis de «la importancia fundamental [...] de separar, durante las primeras etapas [de la enseñanza de una lengua], el oír-hablar del leer-escribir, en tal forma que lo primero no se vea entorpecido por lo segundo». Este, a decir de Mackey, «es uno de los argumentos que ha motivado a los maestros para empezar el aprendizaje de una lengua oralmente, aun en el caso de que se aspire [a] enseñar a leerla». Cuando se haga «la transición de audiolingual a gestovisual y a material gráfico, debe realizarse en términos de las áreas de significado que el estudiante ya conoce» (Ruiz 1995:141).

En fin, para evitar el aprendizaje mecánico se busca iniciar la alfabetización en la lengua que entiende el niño indígena; pero, se pregunta la autora, si no se aplica esta idea de alfabetizar en la lengua que se conoce...

¿Cómo puede emprenderse, de ser consecuentes, la alfabetización en la lengua nacional, sin antes haber enseñado este idioma oralmente a los indígenas? Los autores de las cartillas tienen que hacerse *la triste concesión de que sus alumnos lean lo que no entienden* (Ruiz 1995:142).

La indagación fue interrumpida debido a una invitación del gobierno de Oaxaca para participar en un proyecto centrado en la integración lingüística y en la enseñanza del español oral a indígenas con el propósito de fomentar su participación en todos los niveles, desde la educación básica hasta la universitaria, «como un camino que ofrezca la opción a los indígenas de incorporarse a la cultura occidental». De esta manera, dice Gloria Ruiz:

... iniciamos la elaboración de un método de enseñanza oral del español para indígenas, que no se entorpeciera con la presencia de otros objetivos, como las habilidades de la lectura y la escritura, muy importantes, claro, pero sin duda diferentes al propósito de enseñar la lengua hablada. La enseñanza del español a nivel preescolar era apremiante: se erigía en requisito indispensable para que los niños indígenas pudieran incorporarse al sistema educativo nacional (Ruiz 1995:14).

Este argumento es central y constituye la esencia que distingue esta propuesta. Retoma la postura de Horcasitas y Pozas, quienes abogan por recoger la opinión de los padres, sus deseos y sus intereses, con un énfasis especial en el diagnóstico sociocultural. Asimismo, está en sintonía con la certeza que enfatiza Emilia Ferreiro: la lectoescritura es un sistema diferente al del habla y la escritura no es la traducción del habla. Por lo tanto, enseñar a leer y escribir no equivale a enseñar a entender y hablar una lengua ni al proceso de adquisición de la lengua oral. Según Emilia Ferreiro, la visión tradicional del aprendizaje de la lectura y la escritura es errónea dado que se entiende la alfabetización «como la adquisición de un código de transcripción de unidades sonoras en unidades gráficas (escritura) y de unidades gráficas en unidades sonoras (lectura)», pero se trata más bien de un sistema de representación del lenguaje (Ferreiro 2019:192).

... si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual (Ferreiro 2019:17).<sup>8</sup>

Gloria Ruiz está de acuerdo en la importancia de estas diferencias y en la necesidad de fomentar el bilingüismo. Por ello, la enseñanza oral del español que propone con el «Método audio-visual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas» debe ir acompañada de grandes esfuerzos en investigación y aplicación del conocimiento, así como en la promoción y el desarrollo de las lenguas indígenas: su escritura, uso, prestigio y valoración. De lo contrario, «el empeño en principio plausible de antropólogos y sociólogos por evitar la violencia que puede acarrear la imposición de la lengua nacional» puede reducirse a «consentir la política lingüística “tradicional” solo porque se dirige al bilingüismo, sin reparar en que alcanzar dicha meta requiere de una sólida y rigurosa planeación lingüística, a riesgo de incurrir en la más peligrosa demagogia» (Ruiz 1995:17).<sup>9</sup>

En resumen, el éxito de los diferentes programas piloto, evaluados cada uno en sus propios términos, refleja el éxito de la planeación, ejecución y logro de las metas propuestas desde perspectivas sociopolíticas e ideológicas específicas. Sin embargo, aún falta realizar un análisis de los procesos socio-cognitivos y psicolingüísticos de la aplicación de dichos métodos en contextos particulares, como los llevados a cabo por Emilia Ferreiro en la alfabetización de niños hispanohablantes. Dado que este tema no es mi especialidad, me limito

<sup>8</sup> «En el caso de los dos sistemas involucrados en el inicio de la escolarización (el sistema de representación de los números y el sistema de representación del lenguaje) las dificultades que enfrentan los niños son dificultades conceptuales similares a las de la construcción del sistema y por eso puede decirse, en ambos casos, que el niño reinventa esos sistemas. Entiéndase bien: no se trata de que los niños vayan a reinventar las letras ni los números sino que, para poder utilizar estos elementos como elementos de un sistema, deben comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción, lo cual plantea el problema epistemológico fundamental: ¿cuál es la naturaleza de la relación entre lo real y su representación?» (Ferreiro 2019:15).

<sup>9</sup> La referencia completa al método que propone la autora es: Bravo Ahuja, Gloria et al. *Método audio-visual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas*, México, Secretaría de Educación Pública, Instituto de Investigaciones e Integración Social del Estado de Oaxaca., 1972, 3 vol.

a señalar la ausencia de estudios de este tipo en el sistema de educación indígena en México.

La crítica de Gloria Ruiz a las cartillas de alfabetización del INI contradice la afirmación de Aguirre Beltrán en *Teoría y práctica de la educación indígena*, obra publicada en 1973, en la que el autor declara que solo queda pendiente contar con buenos docentes, pues están resueltos los asuntos de la enseñanza de las lenguas y del material didáctico:

Hoy en día tenemos la posibilidad de impartir la enseñanza en lengua vernácula con la mayor rigurosidad pedagógica. Estamos en posesión del conocimiento y análisis científico de más de un medio centenar de idiomas indios, realizado por lingüistas profesionales que producen cartillas y material de lectura abundantes. Aún más, estamos en capacidad de tomar en cuenta las variaciones dialectales, sin los problemas de orden técnico que racionaliza la imposición de la castellanización directa y que hace largo y penoso el recorrido de la escuela rural para alcanzar sus propósitos de alfabetización e incorporación (Aguirre 1992:196).

El desacuerdo con Aguirre es evidente. De hecho, Gloria Ruiz encuentra en las cartillas una extrapolación de la metodología propia de la lingüística descriptiva hacia la enseñanza de una segunda lengua. En los prólogos, textos y pies de página, señala la presencia de datos de «carácter técnico» que resultan inapropiados para sus destinatarios, es decir: «los indígenas monolingües anal-fabetos y los promotores, que tienen una preparación escolar a nivel elemental en la mayoría de los casos». Esto le hace sospechar que los autores de las cartillas no tenían conocimiento pleno de las lenguas para las que produjeron dichos materiales (Ruiz 1995:251-253).

En otras palabras: tenemos la sospecha de que las descripciones de las lenguas indígenas que hay detrás de las cartillas aún son parciales, lo que se refleja en lo asistemático y en lo carente de información de los estudios gramaticales esporádicos que asoman en ellas, y que están referidos a las lenguas vernáculas (Ruiz 1995:264).

Como alternativa a la ineficacia de los materiales didácticos usados para alfabetizar y castellanizar durante las décadas de los cuarenta a los setenta del

siglo pasado, Gloria Ruiz propone un método audiovisual para la enseñanza oral del español a los hablantes de lenguas indomexicanas en el nivel preescolar. Mediante una adecuada planeación lingüística, su objetivo es que los niños y niñas estén preparados para trabajar con libros en español desde su ingreso a la primaria (Ruiz 1995:251 y 284).<sup>10</sup>

El método, fundamentado en los lineamientos de la enseñanza «audiolingual» de segundas lenguas, es de carácter contrastivo, pero dada la cantidad de lenguas indomexicanas a las que está dirigido, resulta poco viable. No es factible «elaborar un solo método que comprenda las diferencias de todas y cada una de ellas con respecto al español», lo cual se complica aún más si el conocimiento de las lenguas es deficiente, sumado a que muchas cuentan con pocos hablantes. Así, «no sólo es incosteable, sino prácticamente imposible

<sup>10</sup> «El Método audio-visual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas fue elaborado por el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca y por el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México con la participación directa de Gloria Bravo Ahuja, Rebeca B. de Peón, Gonzalo Celorio, Beatriz Garza Cuarón, Gerald Morris, Giorgio Perissinotto, Oralia Rodríguez y Jorge Suárez». Está integrado por seis unidades y «cada unidad está compuesta por diez lecciones, en cada una de las cuales se introducen las estructuras gramaticales y el léxico que se ha determinado según nuestros criterios de distribución; al mismo tiempo se repasan las construcciones introducidas en las lecciones anteriores. En la última lección de cada unidad no se introducen estructuras gramaticales nuevas, sino que se repasan todas las construcciones enseñadas en las nueve lecciones anteriores y se emplea el mayor número posible de las voces que se han introducido». Además, su punto de partida son los desarrollos de la psicolingüística, disciplina que «ofrece datos muy concretos sobre algunos principios a seguir en la enseñanza de una lengua extranjera; conclusiones que se desprenden de descubrimientos psicológicos y neurofisiológicos, que fueron el origen de esta nueva disciplina. Ellos son: 1) El material lingüístico debe presentarse siempre en *situación*, para que se puedan llegar a percibir los conjuntos lingüísticos desconocidos a través de la estructura de los conjuntos conocidos, lingüísticos o de otra especie. Si, por añadidura, es posible relacionar esa “situación” con ciertas necesidades del alumno, el procedimiento creará una motivación muy favorable para el aprendizaje. 2) La presentación debe hacerse según el método estructuro-global, es decir, cada conjunto lingüístico, fonético o sintáctico, debe ir íntimamente ligado a un conjunto conceptual, de forma que constituya un auténtico *mensaje*. De aquí que la presentación no pueda limitarse, en modo alguno, a fonemas aislados, ni siquiera a vocablos aislados. 3) La longitud de los “modelos” propuestos debe limitarse a unas cuantas unidades (silábicas), a causa del *carácter limitado de la memoria* humana. 4) La enseñanza de una lengua extranjera no puede apoyarse en una motivación comparable a la del aprendizaje de la lengua materna; es preciso introducir una *nueva motivación*. 5) La enseñanza de una lengua extranjera debe estar basada en la *asimilación de hábitos lingüísticos* —y no en el análisis teórico de fenómenos lingüísticos, con el que se corre el riesgo de destruir la asimilación estructuro-global» (Ruiz 1995:296, 299 y 306).

elaborar un método contrastivo específico» para cada grupo minoritario. Como alternativa, se optó por generar «un procedimiento parcialmente contrastivo» basado en la estructura interna del español y en los puntos gramaticales en los que muchas lenguas indígenas difieren, tales como: «Falta de género y número con manifestación morfológica», «Categoría de aspecto fundamentalmente, y no de tiempo», «Falta de determinante tipo artículo», «Falta de construcciones reflexivas», «Un mismo equivalente para más de uno de los verbos *ser, estar, tener, haber*» o «Flexión de persona y aspecto en los verbos que en secuencias verbales españolas van en infinitivo» (Ruiz 1995:299 y 321).

La descripción que efectúa Gloria Ruiz de la dinámica de las clases y de la interacción entre docentes y estudiantes en el salón es muy parecida a la que Horcasitas y Pozas proponen en su trabajo del Papaloapan previamente mencionado, aunque sin incluir la escritura. Por supuesto, el enfoque de Gloria Ruiz presenta mayor claridad, profundidad y respaldo teórico, además de estar diseñado para iniciar en el nivel preescolar. Sin embargo, insisto, no introduce la escritura; es decir, el método se basa en trabajar solo a partir de la oralidad y la presentación de ilustraciones. Según explica la autora, cada lección consta de dos elementos didácticos principales, diálogos y ejercicios: «*los diálogos...* introducen las construcciones gramaticales y las palabras nuevas» y en «*los ejercicios...* el alumno las aprende y las practica» (Ruiz 1995:313).<sup>11</sup>

Esta propuesta también plantea la selección de promotores bilingües con un buen dominio del español, además de brindarles capacitación en «metodología de la enseñanza del español» y cursos de reforzamiento de esta lengua, dado

<sup>11</sup> «El mecanismo didáctico aplicado en los diálogos es el siguiente: el maestro los dice primeramente en español, para que el niño, siguiendo las láminas en su cuaderno, trate de captar el sentido general y se acostumbre a la entonación y al ritmo de la lengua española; después, los traduce enunciado por enunciado a la lengua indígena, como medida económica para asegurarse de que el alumno no se queda con dudas en relación con el significado y de que sepa que en su propia lengua pueden conformarse los mismos diálogos que en español (asimismo, este procedimiento es una medida de revaloración de las lenguas indígenas y por lo tanto de sus culturas); posteriormente se repiten en castellano, también enunciado por enunciado. Con esta primera ejercitación, se inicia el proceso que habrá de llevar al alumno, mediante la comprensión, a internalizar las nuevas estructuras gramaticales y el nuevo léxico. A lo largo de la lección, ampliará y pondrá en práctica este conocimiento. Al final, los alumnos escenifican los diálogos incluidos en la lección. Por un lado, el contexto situacional hace más natural la expresión y facilita el aprendizaje y, por otro, las necesarias variantes para adaptar el diálogo al contexto inmediato propician la productividad lingüística del niño» (Ruiz 1995:313).

que no es su idioma materno. Asimismo, el método trata de no sobrecargar el aprendizaje en los elementos fonológicos a nivel de la palabra, en detrimento de la comprensión del significado; además, procura evitar «correcciones inadecuadas» e insiste en que no debe prohibirse a los niños hablar su lengua materna (Ruiz 1995:320-324).

Nos parece importante hacer consciente al niño, de manera objetiva, de que en su lengua materna se puede decir todo lo que se quiera. El promotor deberá insistir de manera adecuada al nivel del niño, que la persona que habla dos lenguas tiene mayores conocimientos que la que habla solo una. Se trata de sembrar la idea, obviamente estimulante, de que quien es bilingüe tiene mucho más. Con ello se contribuye al reconocimiento de los valores culturales de nuestros grupos étnicos minoritarios, así como a evitar la frecuente tendencia que tiene el indígena de hacer a un lado su lengua materna —incluso con deliberada intención—, impulsado por el deseo de obtener un mejor *status* social (Ruiz 1995:324-325).

El método también incluye la evaluación de los resultados de su aplicación, lo que requiere prestar atención a tres aspectos: el aprovechamiento de lo «aprendido directamente enseñado»; los «condicionantes sociológicos», como el tipo de familia, la comunidad y el nivel de bilingüismo en la localidad, entre otros, y, finalmente, la propia «objetividad de la prueba», que debe aplicarse de forma oral e individual (Ruiz 1995:329).

## Recapitulación

El método audiolingual propuesto por Gloria Ruiz para la enseñanza oral del español como segunda lengua en el nivel preescolar, paso previo a la enseñanza de las habilidades de lectura y escritura en la escuela primaria, coincide con la propuesta de Horcasitas y Pozas en cuanto al aprendizaje inicial del español oral y la alfabetización en castellano. Sin embargo, la propuesta de Ruiz se distingue por su mayor claridad, profundidad y respaldo teórico, así como por dedicar más tiempo a la oralidad antes de introducir la escritura. De esta manera, evita la dificultad mayúscula de alcanzar conocimientos plenos en las 68 lenguas indomexicanas y sus 364 variantes, así como de desarrollar métodos y materiales didácticos y de formar pro-

fesores verdaderamente preparados para la enseñanza de la lectoescritura en cada una de ellas. Este modelo educativo propone la alfabetización en español, pero se aleja de promover el abandono de las lenguas indomexicanas, aunque no busca el desarrollo de la lectoescritura en estas. No obstante, alcanzar un bilingüismo coordinado y equilibrado resulta una utopía debido tanto a la falta de conocimiento pleno de las lenguas vernáculas como a la carencia de materiales didácticos, métodos y de maestros y maestras competentes en el manejo de las cuatro habilidades lingüísticas del español y del idioma materno correspondiente.

El modelo que privilegia la enseñanza inicial de la lectoescritura en lengua vernácula como puente hacia una castellanización lo más rápida posible no persigue la desaparición de las lenguas vernáculas, pero enfrenta deficiencias en los métodos de enseñanza, en el conocimiento de las lenguas, en el diseño de los materiales y en la formación magisterial necesarios para lograr una verdadera educación bilingüe. La ecuación que la investigación lingüística y psicopedagógica debe resolver experimentalmente es cómo desarrollar políticas educativas y un sistema escolar que fortalezcan las capacidades cognitivas y académicas de las personas hablantes de lenguas minoritarias. La disyuntiva, como señaló Aguirre Beltrán, entre muchos otros autores, al constatar los malos resultados del sistema educativo indígena debido a las características de su aplicación, consiste en optar por la utopía de la alfabetización inicial en lenguas vernáculas o, por el contrario, decidirse por lo posible y realizable, sin olvidar lo deseable: la enseñanza de la lectoescritura en español bajo los principios propuestos por Gloria Ruiz de Bravo Ahuja, quien sugiere iniciar con la profundización en el conocimiento audio-oral del español como preámbulo a la alfabetización en este idioma.

Desde ese punto de vista, lo deseable es que el alumnado vaya adquiriendo el manejo audio-oral del español y a la par aprenda a leer y escribir en su lengua materna; sin embargo, la mayoría del personal docente del subsistema bilingüe aún cuenta con poco manejo de la lectoescritura en la lengua materna de sus discípulos, y los cursos de capacitación, muy breves, no son suficientes para que desarrollen tal habilidad. Sería necesario diseñar programas de mayor alcance y solidez, avalados por las autoridades educativas y respaldados por la

representación sindical del magisterio.<sup>12</sup> Debería asignarse presupuesto para la formación del profesorado bilingüe y retomar la capacitación artesanal docente que Aguirre Beltrán echó de menos desde que, en 1963, la SEP asumió la educación indígena y dejó de entrenarse al magisterio en técnicas para la enseñanza en lengua materna y en didácticas de contenido indígena, según comenta en *Lenguas vernáculas*, obra que publicó en 1983.

A partir de la polémica entre la castellanización directa y la indirecta que predominó en los primeros 40 años del indigenismo oficial, entre las décadas de 1940 a 1980, y la alternativa para gestar un bilingüismo coordinado, equilibrado, debe analizarse la práctica educativa, las publicaciones al respecto y la abundante producción de tesis de licenciatura y posgrado acerca del subsistema indígena, para visualizar posibles avances y el camino recorrido en los años posteriores a 1980, cuando la perspectiva de la multiculturalidad, el multilingüismo y la impronta pluralista en la educación intercultural ganaron terreno a la idea de una nación homogénea como divisa en la permanente construcción del Estado.

<sup>12</sup> «Lejos de culpar a los maestros por esta limitante, queremos señalar que ellos, a lo largo de sus carreras educativas, han tenido muy pocas oportunidades de alfabetizarse en su L1. Desgraciadamente, los cursos-talleres de capacitación docente sobre el nuevo programa bilingüe organizados por el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) y la DGEI, durante los años recientes, han dedicado un máximo de dos días para desarrollar habilidades de lecto-escritura tsotsil o tseltal. Lingüistas entrevistados concuerdan en que los hablantes de lenguas mayas, ya alfabetizados en español, requieren una capacitación intensiva de entre dos y cuatro semanas para volverse competentes en la lecto-escritura de su lengua materna» (Freedson y Pérez 1999:59).

## Capítulo 2. Educación intercultural bilingüe en Chiapas: 1980-2020

A partir de las diferencias entre la educación bilingüe sustractiva o de transición, que caracterizó la castellanización directa e indirecta en las primeras décadas del indigenismo mexicano (1940 a 1980), y sus contrastes con una educación bilingüe aditiva o de mantenimiento, orientada a la preservación lingüística y la emancipación cultural, en este capítulo repaso las obras ejemplares sobre la educación indígena intercultural bilingüe en Chiapas de las décadas de 1980 a 2020.

La literatura sobre el tema, rica y muy crítica del sistema, remite al estancamiento de los procesos educativos en los pueblos indígenas, así como a la certeza del deterioro de las lenguas vernáculas, a pesar de los cambios de perspectiva ocurridos a lo largo del siglo XX y en la actualidad. Este análisis se inicia con las precisiones que Enrique Hamel publicó en un artículo de 1988 titulado «Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe», las cuales plantean con suma claridad los ejes de la problemática del sector y nos ayudan para revisar los trabajos sobre Chiapas.

Cabe aquí preguntarse por la vigencia de los asertos de Hamel a casi cuatro décadas de la aparición de su artículo y a más de ocho del surgimiento de la educación bilingüe en México. El autor explica que la educación indígena tiene dos dimensiones: una sociopolítica y cultural y otra psicolingüística y pedagógica. Según se atiendan estas dimensiones tendremos, dice, un Estado monolingüe o multilingüe, multicultural o monocultural, y un bilingüismo coordinado o diglósico. El reto para alcanzar un bilingüismo coordinado consiste en evitar la diglosia entre español y lenguas indomexicanas, así como en enseñar de forma efectiva la lengua nacional a las minorías, rechazar las

políticas de asimilación e integración y contar con métodos, materiales y docentes especializados. Asimismo, plantea que los impedimentos y obstáculos radican en el predominio de la dimensión sociopolítica-cultural sobre la psicolingüística-pedagógica y que tanto los docentes indígenas como las comunidades se inclinan por el español y colaboran en la aplicación de un currículo oculto, un currículo *de facto*, que desvirtúa los planes educativos y la realidad de la escuela (Hamel 1988:320-322).

En México, los planes y programas de estudio oficiales orientados a la castellanización indirecta se convierten en la práctica en un currículo basado en la castellanización directa. Así lo muestran los estudios sobre educación indígena como el que acabamos de mencionar de Enrique Hamel, que se centra en la situación en el Valle del Mezquital durante los años ochenta del siglo pasado. En su análisis, ese autor examina los factores socioculturales del conflicto entre español y otomí y su manifestación en la educación bilingüe. Observa además que desde la primera mitad del siglo XX ha prevalecido un modelo de bilingüismo transicional y sustractivo que se presenta como equilibrado, de preservación lingüística y emancipación cultural, pero que en verdad contribuye al desplazamiento lingüístico y al menosprecio de la lengua indígena. Como resultado, el alumnado no adquiere plenamente ninguna de las lenguas, lo que le genera desventajas cognoscitivo-académicas que con mucha frecuencia desembocan en fracaso escolar (Hamel 1988:361-362).

La contradicción entre el currículo oficial y el que se aplica en la práctica forma parte de una serie de equívocos comunes entre los miembros de las comunidades y el propio personal docente indígena. Por ejemplo, no se distinguen las diferencias entre alfabetizar y castellanizar, ya que se perciben como un mismo proceso, y tampoco entre el aprendizaje de una segunda lengua y el proceso de adquisición natural de la lengua materna. Por eso, la escuela indígena se empeña en enseñar a leer y escribir en español a niños que no conocen esta lengua, que no han desarrollado las habilidades audio-orales para entenderla y hablarla y que, por lo tanto, no están preparados para desarrollar las habilidades de la lectoescritura en ese idioma.

## La educación indígena en los Altos de Chiapas

Según el Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI 2020), Chiapas concentra casi la mitad de las personas que no hablan español en México, aunque solo alberga una quinta parte de la población indígena del país. De igual manera, en el estado reside 12 % (512 720 personas) de las personas analfabetas de toda la República, aunque apenas cuenta con un 4 % de población a partir de la cual se calcula esta variable. Esto indica que el monolingüismo en lenguas indomexicanas y el analfabetismo corren en paralelo, y que el porcentaje y número de personas ágrafas se agrava por el componente del monolingüismo indígena. En este sentido, en Chiapas la suma de personas hispanohablantes ágrafas es de 115 541, y la de hablantes de lenguas indígenas alcanza la cifra de 397 179. En otras palabras, cuatro de cada cinco analfabetas son indígenas, de los cuales 245 442 son mujeres (62 %) y 151 737, hombres (38 %).

Estos números representan un gran reto para el subsistema de educación bilingüe en el estado, un desafío que aumenta con el tiempo en términos absolutos porque, aunque el porcentaje de personas ágrafas ha disminuido, el número total ha aumentado en comparación con años previos.<sup>1</sup> En tres décadas, la población indígena de Chiapas se duplicó, al pasar de 716 012 personas censadas en 1990 a 1 459 648 en 2020.<sup>2</sup> De manera similar, las personas monolingües indígenas pasaron de 228 889 a 397 179 en el mismo periodo. Esto demuestra que la población ágrafa hablante de lenguas indomexicanas no ha disminuido, dado que ser monolingüe también significa ser analfabeta. Como consecuencia, según afirma Elías Pérez, «la educación indígena no ha logrado los fines deseados» (2003:16).

La innegable gravedad de la problemática de la educación indígena y su profundidad estructural exigen identificar áreas clave de incidencia para cambiar las condiciones del subsistema. Entre estas áreas de oportunidad se encuentran los requerimientos para una verdadera alfabetización en lenguas indígenas específicas y, por supuesto, el desarrollo de la enseñanza del español oral a los hablantes de lenguas originarias, así como su alfabetización en ese idioma. Este

<sup>1</sup> Los porcentajes de analfabetismo en el país se invirtieron en un siglo: mientras que en 1910 eran analfabetas 90 % de las personas, en 2020 la proporción se invirtió, es decir, se redujo a 10 % de la población nacional.

<sup>2</sup> El grupo más numeroso es el tseltal, con 562 120 censados, le sigue el tsotsil con 531 662 y, en orden de importancia, los grupos chol, zoque y tojolabal.

enfoque surge de observar que hacen falta estudios focalizados y particulares, dado que los diagnósticos generales hasta ahora se han centrado en argumentos sociopolíticos e ideológicos, sin profundizar en razonamientos pedagógicos, psicolingüísticos y sociolingüísticos. Por este motivo, en las siguientes páginas retomo las obras a mi juicio más destacadas en relación con Chiapas. Me detendré en los cuatro aspectos que conforman todo sistema de educación, según Sylvia Schmelkes (1998): el personal docente, los programas, los materiales y la organización del sistema, con especial énfasis en los siguientes elementos:

1. La formación inicial y la capacitación permanente de maestros y maestras como alfabetizadores en lenguas indomexicanas y el aprendizaje del español como segunda lengua.
2. El énfasis de los planes y programas de estudio con respecto a la alfabetización en las lenguas indomexicanas y el aprendizaje del español como segunda lengua.
3. La disponibilidad de libros de texto y material didáctico para la alfabetización en las lenguas indomexicanas de Chiapas y la enseñanza oral del español como segunda lengua.
4. La organización del subsistema de educación indígena en México y Chiapas, particularmente en lo que concierne a las formas de contratación y ubicación del profesorado.

Elías Pérez Pérez, catedrático de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la subsede de San Cristóbal de Las Casas, en su libro titulado *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil*, publicado en 2003, centra sus observaciones en las opiniones, conductas y percepciones de los actores de la educación en la región Altos de Chiapas: estudiantes, padres de familia, profesorado y personal de dirección y supervisión de educación primaria. Realizó talleres en 15 escuelas y entrevistó a 115 docentes (62 hombres y 53 mujeres), 15 directores y cuatro supervisores: 134 personas en total.

En cuanto a la formación inicial y la capacitación de maestros y maestras como alfabetizadores en lenguas específicas, existen suficientes elementos que documentan el pesimismo. De hecho, el autor concluye que: «Los maestros, los directores y los supervisores muestran el nivel bajo de la educación y desconocen los principios pedagógicos: no saben, ni qué ni cómo enseñar» (Pérez

Pérez 2003:160). Sobre cómo se llegó a tal situación, en principio puedo decir que es resultado de las formas de contratación ensayadas a lo largo de la historia del subsistema.

En el periodo inicial, que Elías Pérez denomina «La apertura de la enseñanza bilingüe: 1930-1960», sucedió que «en pocos años se formó un grupo de jóvenes indígenas que sabían leer, escribir y hablar español», y que fungiendo como agentes culturales, invitaban a personas cercanas a ellos a alfabetizarse (Pérez Pérez 2003:49).

El siguiente periodo es el del «Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil, 1951-1963». Durante ese lapso se retomó la recomendación del Congreso Indigenista Interamericano de alfabetizar en lengua materna «como el camino más corto para propagar la lengua española..., reclutar a jóvenes nativos alfabetas, elaborar materiales para la lectoescritura en lengua indígena y capacitar permanentemente a los jóvenes indígenas reclutados». Las personas seleccionadas recibieron capacitación «orientada a la lectoescritura en la lengua indígena y sobre todo el manejo de las cartillas y la enseñanza directa del español». Es decir, se continuó reclutando a jóvenes indígenas medianamente alfabetizados para que actuaran como promotores culturales; el cambio únicamente consistió en buscar alfabetizar en lenguas indígenas (Pérez Pérez 2003:54-55).

El tercer periodo es nombrado por el autor como «La fusión del programa educativo del INI con el de la SEP, 1964-1970». En efecto, en marzo de 1964 la SEP incorporó en su estructura administrativa el Servicio Nacional de Promotores Bilingües. Escuelas y profesores indígenas pasaron a la Secretaría «con el propósito de alfabetizar y castellanizar a los niños indígenas». Nuevamente se admitió la contratación de maestros y maestras, directores y supervisores mestizos; «se desterró el uso de las cartillas editadas por el INI... se dio prioridad al programa nacional de alfabetización en la lengua española» (Pérez Pérez 2003:62-65).

El siguiente periodo lo denomina «Regiones autónomas de educación bilingüe, 1971-1977». En esa época se buscó restaurar el modelo de promotores culturales comunitarios del INI, que consistía en formar docentes que no se limitaran a la enseñanza de los niños y las niñas (Pérez Pérez 2003:66). El autor no menciona la modalidad de alfabetización utilizada, pero se puede inferir que el modelo de contratación continuó privilegiando a personas jóvenes de las

comunidades sin preparación pedagógica. De hecho, en un libro de 1999 del que es coautor este estudioso junto con Margaret Freedson, titulado *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas. Una evaluación*, se muestra el nivel escolar de 43 docentes al momento de su contratación: 15 (35%) ingresaron en el magisterio antes de 1978 solo con primaria, 20 (46%) se integraron con secundaria entre 1978 y 1990, y ocho (19%) fueron contratados después de 1990 con bachillerato. A la fecha de realización de ese estudio, 1995-1996, 17 (40%) seguían sin alcanzar grados superiores al bachillerato, incluso nueve (21%) se mantenían por debajo de ese nivel, con preparatoria incompleta o solo con secundaria (Freedson y Pérez 1999:28).

El último lapso referido por Elías Pérez, que abarca las dos últimas décadas del siglo XX, lo titula «Dirección General de Educación Indígena, 1978-2000». Comienza en septiembre de 1978, año en que se creó dicha dependencia educativa (Pérez Pérez 2003:68). En el libro, publicado en 2003, no se mencionan variaciones en la formación inicial del profesorado ni en las modalidades de ingreso en el magisterio indígena.

De hecho, desde el primer periodo hasta el último se mantuvieron en gran medida las condiciones de contratación del profesorado bilingüe que lamentaba Aguirre Beltrán (1983) en su obra *Lenguas vernáculos*. Esto puede observarse en ejemplos recientes, como en lo ocurrido en los albores de las precampañas electorales para seleccionar a los candidatos a la gubernatura de Chiapas y a la presidencia de la República para el periodo 2024-2030. En agosto de 2023, el líder sindical de la sección 7 de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), Isael González Vázquez, en medio de la polémica sobre los nuevos libros de texto para el ciclo escolar a punto de iniciar, llamó la atención sobre la falta de docentes para el medio indígena:

Son entre tres mil y cuatro mil docentes de educación indígena que se requieren en la entidad... «No escuchamos que se esté debatiendo la infraestructura educativa, no hemos escuchado el debate sobre la falta de maestros en las comunidades; podrán estar las toneladas de libros ahí, pero si no hay maestros...». En este contexto, dijo que «estos espacios se cubren de manera provisional con maestros interinos, quienes tienen contratos por periodos más reducidos del ciclo escolar,

recibiendo sueldos inferiores a los tres mil 500 quincenales, sin seguridad, pese a que acuden a las comunidades más alejadas» (Flores 2023).

En particular, los profesores y profesoras bilingües, durante la etapa más crítica de las precampañas electorales, a mediados de septiembre de 2023, tomaron la carretera panamericana para exigir la asignación de plazas laborales y el pago de los salarios adeudados al personal docente interino. En octubre, volvieron a manifestarse en Tuxtla Gutiérrez y San Cristóbal de Las Casas porque seguía sin liquidarse la totalidad de los pagos pendientes. Denunciaron que su salario quincenal, «que oscila entre 3 200 y 3 700 pesos, no se ha efectuado como corresponde. Además, al revisar una contra nómina, se encontraron con una discrepancia significativa entre lo que deberían estar cobrando y lo que efectivamente se les paga» (García 2023; López 2023a, 2023b; Morales 2023a, 2023b).

Exigimos el pago inmediato para más de 3000 maestros interinos que tienen meses de adeudos. Sufrimos económicamente para llegar a nuestros lugares de trabajo, ya que al trasladarnos por carreteras estamos expuestos a ser víctimas de robo o asalto. Además, no contamos con los recursos necesarios debido a los salarios pendientes. Solicitamos un pronto pago para garantizar nuestra llegada oportuna a las áreas de trabajo, enfatizaron los representantes del magisterio (Morales 2023a).

Sin duda, esta situación refleja una problemática estructural. El magisterio indígena ya se había movilizado por demandas similares durante el inicio de las campañas para la elección de gobernantes del sexenio anterior, 2018-2024. Los periódicos de la época están repletos de notas sobre el tema durante el segundo semestre de 2017, como la siguiente:

Ante las exigencias de los trabajadores de la educación que laboran de forma interina y que no habían recibido pago alguno, se menciona que el gobierno estatal inyectó una cantidad de 10 millones de pesos para cubrir salarios de docentes. En cuanto a las plazas no regularizadas, la SEF reconoce que tiene soporte y que actualmente les pagan con un concepto de orden federal, pero no del Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y el Gasto Operativo (FONE). La dependencia se compromete a regularizar en enero del 2018. Según acuerdos y referente

a las plazas canceladas que existen más de 100, perdidas por diversas incidencias, la Subsecretaría de Educación Federalizada ofreció a la Comisión de la CNTE una alternativa de solución para recuperarlas, misma que consiste en hacer la cancelación y después la creación (*Diario Acontecer Chiapaneco* 2017).

Sin duda, la permanencia de cierta improvisación sigue siendo evidente, como lo refleja el elevado número de contratos de interinato que reportan los sindicalistas. Esta situación también se constata en los registros oficiales disponibles sobre la formación del magisterio. Para el ciclo 2021-2022, se reportaba que 6% del personal docente del nivel inicial, 12% del de preescolar y 7% del de primaria contaban con estudios de bachillerato o inferiores. Además, solo una minoría contaba con estudios en el sistema de escuelas normales del que egresa el profesorado con formación didáctica especializada para la educación básica: 10% en el nivel primaria, 7% en el nivel preescolar y 3% en el inicial. En cambio, la mayoría del magisterio había cursado licenciaturas cuyos programas estaban centrados en áreas distintas a la didáctica de la enseñanza para la educación básica: 76% en primaria y preescolar y 78% en el nivel inicial (véase Cuadro 1).<sup>3</sup>

Las particularidades de la contratación y el nivel de estudios del profesorado bilingüe incluso pueden observarse entre los propios directores y directoras de escuela. A partir de los datos de finales de los noventa que Elías Pérez ofrece en su obra es posible clasificar en tres grupos a los 415 directores de la región San Cristóbal<sup>4</sup> según el nivel y tipo de estudios cursados: casi un tercio contaba solo con bachillerato (110), e incluso algunos únicamente terminaron la secundaria; poco más de un tercio habían egresado de las normales primaria y superior, que son programas sin énfasis en educación indígena (168); el último tercio estaba formado por egresados o pasantes y estudiantes de la licenciatura en Educación

<sup>3</sup> En 1990, solo 60% del personal docente había terminado sus estudios en escuelas normales, mientras que 7% los dejó incompletos. El 13% únicamente contaba con el bachillerato concluido y 20% no había terminado este nivel. Velasco, utilizando datos del ciclo escolar 2007-2008, señala que la mayoría de los docentes del sistema no se habían titulado. También constata el aumento de docentes con licenciaturas no cursadas en escuelas normales y llama la atención sobre la necesidad de considerar su eventual formación didáctica (Velasco 2015).

<sup>4</sup> Se trata de directores técnicos y comisionados. Estos últimos son profesores con grupo que también cumplen las tareas de dirección.

**Cuadro 1.** Formación de docentes de educación indígena en Chiapas, 2021-2022

Formación docente	Nivel inicial		Nivel preescolar		Nivel primaria	
	Número	%	Número	%	Número	%
Primaria terminada	0	0.0	1	0.0	6	0.1
Secundaria incompleta	0	0.0	0	0.0	5	0.1
Secundaria terminada	1	0.5	27	0.8	58	0.7
Profesional técnico	0	0.0	2	0.1	1	0.0
Bachillerato incompleto	0	0.0	7	0.2	33	0.4
Bachillerato terminado	11	5.5	368	10.8	626	7.2
Normal preescolar incompleta	0	0.0	12	0.4	0	0.0
Normal preescolar terminada	2	1.0	155	4.6	7	0.1
Normal primaria incompleta	0	0.0	1	0.0	35	0.4
Normal primaria terminada	0	0.0	8	0.2	555	6.3
Normal superior incompleta	0	0.0	2	0.1	16	0.2
Normal superior terminada	0	0.0	13	0.4	57	0.7
Normal superior con título	4	2.0	47	1.4	239	2.7
Licenciatura incompleta	5	2.5	140	4.1	316	3.6
Licenciatura terminada	26	12.9	571	16.8	1 628	18.6
Licenciatura con título	127	63.2	1 890	55.5	4 741	54.2
Maestría incompleta	1	0.5	53	1.6	113	1.3
Maestría con grado	19	9.5	100	2.9	236	2.7
Doctorado incompleto	0	0.0	2	0.1	8	0.1
Doctorado con grado	3	1.5	2	0.1	19	0.2
Otros estudios	2	1.0	2	0.1	55	0.6
Suma	201	100.0	3 403	100.0	8 754	100.0

**Fuente:** Sistema Estadístico de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (SEDIIB), <https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/sediib/inicio.xhtml> (consulta: 23/10/2023).

Indígena de la UPN (137). Las personas de este último grupo habían sido contratadas con estudios de secundaria o bachillerato y fueron condicionadas a cursar la licenciatura semiescolarizada en esa universidad (Pérez Pérez 2003:36-37).

Esta forma de contratación y entrenamiento posterior del profesorado tiene antecedentes en la fundación del INI, incluso desde la época cardenista. Nancy Modiano, a partir de un documento de la SEP de 1963, comenta que:

Para contar con tanto personal como sea posible, los requisitos educativos para poder entrar a trabajar de maestro fueron suavizados durante un tiempo para que pudieran ser maestros tanto los que han terminado la secundaria como los graduados de las escuelas normales... Además, los que terminan la primaria en escuelas bilingües son a veces contratados para dar clases en primero y segundo año en la lengua materna. Todos los maestros que no hubieran terminado la escuela normal fueron fuertemente exhortados a hacerlo mediante cursos especiales que se impartían los fines de semana (si vivían cerca de un centro de enseñanza) y durante las vacaciones escolares, y se les recompensaba con la plaza definitiva y con un salario mayor. Esta enseñanza simultánea al trabajo la proporcionaba el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (Modiano 1990:172).

Más adelante afirma:

La preparación académica media de los maestros del INI en 1964-1965 durante el estudio sobre el terreno, era de nueve años; los límites inferior y superior eran de seis y 12 años, respectivamente. Entonces, parecía que todos los maestros del INI que no eran de nombramiento reciente ni graduados de escuelas normales, habían prestado ya servicios mientras seguían estudiando (Modiano 1990:188-189).

La información del ciclo 2021-2022 que se presenta en el Cuadro 1 muestra la continuidad de las características de contratación y formación del personal docente, las cuales, con pocas variaciones, ya había observado Aguirre Beltrán (1983:18-19). Indica que 12% del personal docente de preescolar y 7% de quienes atienden la primaria apenas cuentan con bachillerato o estudios menores. Asimismo, destaca la poca presencia de egresados de escuelas normales, en contraste con la proporción del profesorado formado en otras licenciaturas, constituido por más de tres cuartas partes del conjunto (SEDIIB 2023).

Con estos datos sobre la formación inicial del profesorado bilingüe no extraña la conclusión antes mencionada de Elías Pérez con respecto a que los maestros, los directores y los supervisores muestran el nivel bajo de la educación

y que desconocen los principios pedagógicos (Pérez Pérez 2003:160). En otra cita menciona:

Los maestros bilingües fueron alfabetizados en la lengua española en las instituciones educativas desde el nivel primaria hasta el profesional y nunca tuvieron la oportunidad de aprender a escribir en sus propias lenguas. Actualmente, con cierta facilidad, dirigen el proceso de lectoescritura únicamente en la lengua española repitiendo el mismo modelo de alfabetización, al cual se les sometió cuando eran alumnos de primaria. A menudo escriben palabras en español y después las traducen a tzotzil tanto de forma escrita como oral. Esto es una muestra clara de la concepción ideológica que tienen acerca de sus lenguas. La lengua modelo es en este caso español, mientras que el tzotzil ocupa el segundo lugar. Los maestros dicen que con esta inversión metodológica están haciendo una educación bilingüe (Pérez Pérez 2003:94).

En verdad, el profesorado ignora lo que establece la disposición de la DGEI en cuanto a que en primero y segundo grados el alumnado indígena debe aprender los contenidos de las asignaturas y la lectoescritura en su lengua materna. Aunque aparentemente los docentes están bien preparados, pues la mayoría estudiaron más de 12 años, al analizar las horas efectivamente cursadas surgen discrepancias significativas: el bachillerato escolarizado incluye 920 horas por año escolar, mientras que el semiescolarizado, que cursan muchos maestros bilingües, apenas alcanza las 240 horas. Además, el nivel educativo en las primarias y secundarias de las comunidades indígenas es notablemente más bajo, incluso que en las escuelas urbanas (Pérez Pérez 2003:101).

Dado que en realidad los docentes se alfabetizaron en español, la escritura en su lengua vernácula sigue siendo una asignatura pendiente, pues han tenido pocas oportunidades para aprenderla. Los escasos talleres de capacitación que toman sobre el uso de los libros en lengua materna son insuficientes, como los mismos profesores sostienen de manera enfática: «hablar es fácil, escribir es difícil... desde que empezamos a estudiar como alumnos nunca tuvimos la oportunidad de aprender a escribir nuestra lengua» (Pérez Pérez 2003:102).

Asimismo, opina nuestro autor:

Al enfrentarse con los problemas de incomprensión de la forma y el contenido del programa, la mayoría de los maestros prefieren recetas preparadas acerca de qué enseñar y cómo enseñar... prefieren volver al uso de los libros de texto anteriores basados en un enfoque conductista... en la enseñanza dirigida, en la cual el maestro recibe una serie de instrucciones didácticas acerca de cómo conducir la enseñanza... Su discurso muestra que los maestros aún no están en condiciones de entrar en una nueva etapa para construir sus propias actividades académicas, ni mucho menos adoptar el enfoque constructivista que asumen los libros elaborados actualmente (Pérez Pérez 2003:104).

Esta condición no era novedosa en los noventa y perdura hasta el presente. Ya en los setenta Modiano identificaba esta realidad de manera similar:

Con excepción de unos pocos graduados de las escuelas normales, ninguno de los maestros que durante la investigación fueron vistos en acción tenía la preparación necesaria para modificar constructivamente el plan de estudios federal; los de las escuelas normales, por otra parte, carecían de la posibilidad de comunicarse con sus alumnos, por lo cual podían llevar a cabo muy pocas modificaciones constructivas. Se encontraron ciertas indicaciones de autonomía en los maestros...; sin embargo, casi ninguno daba prueba de que su interés, carácter o preparación educativa le habría permitido funcionar independientemente. Los que demostraban más independencia por lo general lo hacían en las actividades de desarrollo de la comunidad, pero no en el mejoramiento del plan de estudio (Modiano 1990:210).

Acerca de la disponibilidad de libros de texto y material didáctico para la alfabetización en lenguas específicas, Pérez Pérez, en el libro comentado, plantea que los materiales para la enseñanza «están escritos o bien en un lenguaje inentendible para los docentes y directores, o bien utilizan conceptos e ideas ajenos a la cultura indígena, o bien no pudieron ser implementados por razones burocráticas» (Pérez Pérez 2003:160-161).

En el periodo 1951-1963, el INI retomó del Congreso Indigenista Interamericano la recomendación de elaborar materiales para la lectoescritura en lenguas indígenas, pero en el periodo en el que se fusionaron el INI y la SEP (1964-1970), «entre otras cosas, se desterró el uso de las cartillas editadas por el INI... se dio prioridad al programa nacional de alfabetización en la lengua española» (Pérez Pérez 2003:54-55 y 64-65).

Entre 1979 y 1982, la DGEI puso en marcha el programa de castellanización dirigido a la infancia indígena de cuatro a siete años de edad. En 1980, la SEP editó y publicó el libro de Mauricio Swadesh titulado *Juegos para aprender español*, que fue utilizado por los docentes indígenas para castellanizar al alumnado (Pérez Pérez 2003:68).

Para hacer realidad la educación bilingüe bicultural, parece que el INI elaboró cartillas en tseltal y tsotsil de tiraje limitado para probarlas, pero eso no queda claro en el texto de Elías Pérez.<sup>5</sup> En cambio, con certeza dice que:

En 1987, la DGEI elaboró el manual para la enseñanza del español como segunda lengua: *Cuaderno de actividades para la enseñanza del español oral a hablantes de lenguas indígenas*. Asimismo, se editó el *Manual para el fortalecimiento de la educación indígena bilingüe bicultural de primero al sexto grado*. Aunque se editaron 2,000 ejemplares, su distribución y aplicación en los Altos de Chiapas fue muy reducida (Pérez Pérez 2003:70).

En los años noventa la SEP, a través de la DGEI, «para impulsar la enseñanza del español», editó el *Manual del maestro. La enseñanza del español oral a niños hablantes de lenguas indígenas, nivel inicial, intermedio y superior*. También se editaron libros en tsotsil y tseltal *Vun batsil k'op*, pero se distribuyeron solo una vez, «sin que fueran acompañados por algún curso de orientación sobre su manejo y aplicación didáctica» (Pérez Pérez 2003:70-71).<sup>6</sup>

La poca atención a los libros de texto contrasta con la relevancia que representa la lengua escrita para las personas indígenas. En Ch'imtik, lugar en donde nació el autor:

<sup>5</sup> De hecho, «hasta 1993, y a pesar de más de 15 años de estar en marcha, las escuelas bilingües carecían de libros de texto en lengua indígena y de una orientación curricular definida» (Freedson y Pérez 1999:34).

<sup>6</sup> «En el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se publicó en 1993 un nuevo plan y programas de estudio de la educación primaria, con la intención de fortalecer los aprendizajes básicos de los niños mexicanos y hacerlos más congruentes con sus necesidades prioritarias. Al mismo tiempo, se renovaron casi en su totalidad los libros de texto gratuitos del programa nacional. Respalda por el artículo 4° de la Constitución de la República, la DGEI produjo nuevos libros de texto para primero a cuarto grados en 47 lenguas y variantes dialectales indígenas, libros de texto para la enseñanza del español como segunda lengua, y definió lineamientos metodológicos para el uso de estos materiales en las escuelas bilingües» (Freedson y Pérez 1999:13).

La escuela es concebida por la comunidad como *chana vun...* la casa donde se aprenden «papeles» o libros... una casa donde los niños de la comunidad comienzan a tener contacto con la cultura escrita en la lengua española como instrumento básico que les permite *jam sat*, abrir los ojos, lo que indica el proceso para percibir las cosas escritas que hay fuera del entorno del niño. Este proceso está acompañado por el otro, es decir, *jam ye*, abrir la boca, o sea, adquirir la capacidad de hablar según las letras escritas en los libros. El otro es *jam chikin*, abrir los oídos, y se refiere a la capacidad de escuchar y entender lo que dicen los libros... El maestro es la persona que está encargada de enseñar el contenido de los libros en la escuela y es concebido por la comunidad como *yamtel schanubtasbanej ta vun*, encargado del trabajo de enseñar el libro puesto que su trabajo cotidiano es enseñar para que sus alumnos logren aprender las cosas que hay dentro del libro (Pérez Pérez 2003:84).

«El alumno es denominado *chanvun...* el que aprende el libro. Los alumnos son considerados como los aprendices del papel». El maestro es el que enseña «el papel» y el director es el hermano mayor de quienes enseñan, «alguien que posee mayor experiencia y capacidad en la enseñanza de los libros y da orientación a sus hermanos menores» (Pérez Pérez 2003:85).

La relevancia que las personas indígenas otorgan a la lengua escrita y a los libros, según lo anterior, apoya la creencia de muchos padres de que sus hijos aprenderán español en la escuela, dado que los libros comúnmente disponibles hasta hace poco tiempo estaban en este idioma. Por otro lado, algunos docentes entienden la necesidad de la educación bilingüe, pero desconocen los métodos y las técnicas para impartirla de manera efectiva. La DGEI comenzó la distribución masiva de libros de texto en tsotsil en el ciclo 1994-1995 con el propósito de proporcionar a los docentes materiales para facilitar la enseñanza de la lectoescritura y los contenidos étnicos; sin embargo, muchos no conocían estos materiales ni los métodos de alfabetización. Para resolver esta deficiencia, en 1996 se inició la preparación de gramáticas y diccionarios en las cinco principales lenguas indígenas de Chiapas, aunque Pérez Pérez, en su libro publicado en 2003, consideraba estos recursos como un proyecto a futuro: «La gramática y el diccionario constituirán un documento rector en donde se establecen las bases explicativas de la estructura lingüística, fonológica,

sintáctica y morfológica de las lenguas indígenas» (Pérez Pérez 2003:95-96). Habrá que valorar si sucedió realmente.

Además, los maestros y maestras se quejan de los libros de texto porque no tienen suficientes ejercicios para trabajar con el alumnado y falta claridad en las explicaciones. El autor comenta que los docentes, acostumbrados a una actitud pasiva, no se preocupan por diseñar actividades para cada eje temático ni por adaptar los contenidos al contexto, como se espera en la educación dinámica actual. No se aclara, además, si estas quejas se refieren a los libros en español o a los materiales en lenguas indígenas (Pérez Pérez 2003:97-98).

La discontinuidad en la edición y distribución de los libros de texto en cada periodo escolar tiene un impacto negativo en el interés de los maestros por enseñar la lengua indígena. Un docente comentó que cuando los libros en tsotsil comenzaron a llegar, los maestros se mostraron interesados en aplicarlos, pero cuando dejaron de distribuirse volvieron a enseñar en español. Este problema es grave, ya que resta valor a la lengua tsotsil en la escuela, tanto ante el alumnado como frente al personal docente y los padres de familia. Además, esta situación refleja una deficiencia en la formación psicopedagógica de los maestros indígenas, lo que provoca su dependencia de los libros de texto, de tal modo que, cuando no tienen acceso a ellos, muchos caen en la inactividad, «sin saber cómo enseñar al grupo» (Pérez Pérez 2003:98).

La compleja situación que enfrentan los niños y las niñas ante este contexto resulta patente en la propia experiencia de Elías Pérez, quien con dramatismo expresa:

...en realidad, cuando estuve en la escuela primaria en mi comunidad, mi boca y mis oídos se taparon en vez de abrirse. No podía hablar las letras de los libros y solo lograba asociar los sonidos de las palabras, sin entender lo que realmente decían. En la escuela sentía una angustia permanente porque no podía platicar con el maestro ni lograr que el maestro me explicara lo que decían las letras de mis libros. Cuando el maestro me ponía a leer los libros, sentía que se movían mis labios y escuchaba el sonido de las cuerdas vocales. Producía los sonidos sin ningún mensaje útil para mí. Lo que más aprendí en la escuela primaria fue escuchar pasivamente el discurso de los maestros en español y repetir textualmente cuando el maestro lo pedía. También aprendí a copiar la escritura de las palabras de los libros de texto. No aprendí cómo escribir en mi cuaderno mis propias palabras e ideas. Nunca tuve la oportunidad

de escribir ni leer mi propio texto. No aprendí a redactar frases sencillas ni mucho menos aprendí a sistematizar mis propios pensamientos por escrito (Pérez Pérez 2003:84).

En resumen, el análisis del subsistema de educación indígena en los Altos de Chiapas, a partir del libro comentado de Pérez Pérez y, me temo, extensible al conjunto de estudios sobre el tema, permite constatar lo siguiente:

1. Deficiencias en la formación psicopedagógica inicial y en la actualización del profesorado.
2. Incumplimiento de las disposiciones oficiales sobre alfabetización en lenguas indomexicanas, así como una completa falta de conciencia sobre la necesidad de adquirir competencias en el español oral como paso previo al aprendizaje de la lectoescritura en esta lengua.
3. Escasez de materiales en lenguas indígenas para la alfabetización, además del desuso y desconocimiento de los recursos existentes, incluyendo los destinados a la enseñanza del español como segunda lengua.
4. Persistencia en la contratación de profesores con formación didáctica y pedagógica insuficiente.

Estas deficiencias han sido documentadas por varios autores en lugares y momentos diversos. Por ejemplo, los resultados de la investigación efectuada a mediados de los noventa por Margaret Freedson y Elías Pérez en los Altos de Chiapas revelan que:

Los estudios etnográficos realizados en México, durante los años setenta y ochenta, confirman la virtual ausencia de la enseñanza bilingüe en las escuelas del subsistema indígena y el papel cada vez más central de los libros de texto... Diversos autores reportan la persistencia de problemas relacionados con la limitada disponibilidad de libros, la reducida comprensión de los maestros bilingües de sus contenidos, y la ausencia de una verdadera comunicación maestro-alumno pese al uso limitado de las lenguas indígenas en el salón de clase (Freedson y Pérez 1999:50).

Los autores también lamentan que la inadecuada ubicación de los docentes constituye un impedimento para poner en marcha la educación bilingüe y advierten que «hasta el momento, el gobierno no ha estado dispuesto a negociar

con el sindicato magisterial respecto a este tema». Además, destacan el problema del fracaso escolar, que atribuyen a «la falta de congruencia entre el perfil etnolingüístico de los maestros y sus alumnos indígenas» (Freedson y Pérez 1999:38-39).

### **Personal docente y bilingüismo diglósico**

María Teresita Pérez Cruz, quien también fue profesora durante algún tiempo en la UPN de San Cristóbal de Las Casas, presenta en su obra *Caminos lingüísticos de un grupo de docentes de Chiapas*, publicada en 2013 —una década después de la investigación de Elías Pérez Pérez—, resultados similares en cuanto a las deficiencias en la formación del magisterio y la falta de materiales para la enseñanza. Sin embargo, Pérez Cruz profundiza en la escasez de conocimiento socialmente disponible para la enseñanza de las lenguas indígenas, su limitada distribución y los resultados dramáticos que esto genera en las competencias lingüísticas, las conductas y la autoestima de los alumnos y alumnas integrados en el sistema escolar de educación indígena.

Centrada en el aprendizaje y uso del español y el tseltal, y basándose en los testimonios de seis docentes indígenas —tres hombres y tres mujeres—, la investigadora expone las paradojas y contradicciones a las que se enfrentan cotidianamente tanto la población indígena como el mismo profesorado bilingüe. Asimismo, analiza las «historias de confrontación lingüística, sentimientos y resentimientos sobre una lengua, una cultura, una sociedad» (Pérez Cruz 2013:28).

El español, según afirman fue la lengua que les abrió camino en la escuela y en el trabajo; sin embargo, el dominio del tseltal, fue necesario para incorporarse al magisterio y para conservar el vínculo con los familiares. Provocando una situación ambivalente del uso social de las lenguas que oscila entre el rechazo y el reconocimiento (Pérez Cruz 2013:49).

Como ocurre con toda lengua, las personas que entrevistó Pérez Cruz aprendieron el tseltal oral en situaciones familiares, según indica la autora, pero para aprender español siguieron diferentes caminos: «En todos los casos resultó una odisea enfrentarse a una lengua diferente a la propia». En relación

con el aprendizaje de la lectoescritura en tseltal, una de las rutas fue el uso de las cartillas del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), pero otra vía importante fue la religión, a través de traducciones de la Biblia: «Lo cierto es que la Biblia es el libro principal que permite el acceso a la escritura de la lengua propia, y este conocimiento en algunos casos se obtiene antes de llegar a la escuela» (Pérez Cruz 2013:50 y 56).

La presencia religiosa es sin duda un elemento importante en la vida de los tseltales y en las comunidades indígenas de Chiapas. Algunos docentes mencionan que de pequeños asistieron a la iglesia y otros hablan de la influencia religiosa en sus años de juventud. Finalmente, la asistencia a la iglesia es sin duda una práctica que fortalece a la lengua tseltal en lo oral y lo escrito. Por otro lado, la escuela ha fomentado muy poco la escritura de la lengua tseltal, aunque en épocas pasadas se utilizaron cartillas empleadas por el ILV, y las del INI, cuyo uso en algunos casos fue efectivo (Pérez Cruz 2013:56-57).

Es posible que las iglesias evangélicas tengan una mayor importancia e influencia que la propia escuela indígena en la escritura de las lenguas indomexicanas. Las seis personas participantes en el estudio de Pérez Cruz pudieron haber aprendido a escribir su lengua materna, pero no lo hicieron, y lamentaron esta omisión cuando, al incorporarse al profesorado bilingüe, tuvieron que demostrar que sabían hablar y escribir su lengua, y también cuando, siendo alumnos de la UPN, les pedían realizar ejercicios en tseltal (Pérez Cruz 2013:57).

En las historias de estos profesores y profesoras se observa que una minoría aprendieron a leer y escribir en su lengua materna, mientras que el conjunto apenas alcanzaron una adquisición limitada del español debido a su «falta de interés» por lo que se trataba en clase, a la «falta de entendimiento», que les generaba angustia por no saber de qué se estaba hablando, y a la nula consideración del aprendizaje significativo por parte del maestro (Pérez Cruz 2013:61).

Un ejemplo de ello es el siguiente, cuando un profesor recordaba así cómo aprendió en la escuela sobre las plantas fanerógamas y las criptógamas:

Miguel imaginaba una planta ajena a su ambiente ecológico, sin saber que estaba en su propia comunidad, su espacio, en su medio natural; que formaba parte de su actividad cotidiana cuando acudía a limpiar la milpa y se enfrentaba con esa

planta. Es impactante que, habiendo convivido toda su vida con esa planta, no supo de la relación con los contenidos que estaba aprendiendo en la escuela, y sólo 20 años después logró saber que se trataba de la planta tsip<sup>7</sup>, la misma que conocía, y que en español se llamaba helecho (Pérez Cruz 2013:61).

Con algunas diferencias, las personas entrevistadas por la autora coincidieron en señalar que iniciaron el aprendizaje del español principalmente en la escuela, algunas desde preescolar y otras desde primaria, pero siempre mediante ejercicios de copiado y lectura, con poca comprensión y mucha memorización. El resultado fue un aprendizaje incompleto, pues «reconocen no haber logrado comprender lo que leían en español ni siquiera estando en la secundaria» (Pérez Cruz 2013:62).

En los testimonios recogidos por María Terecita Pérez se reiteran los hallazgos del estudio de Elías Pérez, especialmente las deficiencias en la formación psicopedagógica del profesorado. Estas deficiencias se deben, entre otros factores, a que las autoridades educativas los contratan sin formación docente previa. Quienes realizan las entrevistas son profesores en activo que apenas están cursando la licenciatura en Educación Indígena en la UPN, a la cual se incorporaron porque, para ser contratados, era requisito inscribirse en ese programa semiescolarizado, que incluye reuniones de asesoría de fin de semana dos veces al mes. Asimismo, se observa la omisión de las disposiciones oficiales para alfabetizar en lenguas indígenas, así como la falta de materiales para ello. De sus relatos se deduce que en la escuela fueron obligados a aprender español, la lengua dominante, y que la incomprensión de este idioma, así como la incomodidad que les causó, se volvió una sensación permanente. A pesar de todo, reconocieron que era «una ventaja hablar español porque todos los libros de texto de primaria estaban impresos en español» (Pérez Cruz 2013:113).<sup>7</sup>

... el tselal no se toma en cuenta para los propósitos de la enseñanza, y en algunos casos, ni siquiera se usaba como mediador para el español. Al parecer tampoco importaba a los maestros el entorno natural, social o emocional en que se daban

<sup>7</sup> «En la educación que reciben los tseltales la desvalorización de su lengua frente a la dominante ha estado presente durante siglos y ha provocado conflictos de aprendizaje y de baja autoestima, así como controversias emocionales, mismas que surgen principalmente en el momento en el que se llega a la escuela» (Pérez Cruz 2013:71).

esos aprendizajes de la segunda lengua. Por ello, muchas veces en la primaria se «aprendía» frases o palabras en español sin comprender realmente el sentido (Pérez Cruz 2013:73-74).

«En la primaria el uso del español fue permanente, es decir en todo momento, a pesar de que la mayoría de los docentes incluidos en esta investigación cuentan que tuvieron maestros bilingües, la lengua de enseñanza fue el español». También relataron que en algunos casos «sus maestros utilizaban el tseltal para dar confianza a los estudiantes, pero para que aprendieran el español» (Pérez Cruz 2013:94-95).<sup>8</sup>

La práctica que vivieron como estudiantes, la repiten después como docentes, aunque para su contratación debieron presentar un examen de «bilingüismo». Si bien la lengua indígena tiene prioridad para la contratación, en las aulas el español sigue siendo la «lengua principal en la enseñanza» y se utiliza como lengua de instrucción (Pérez Cruz 2013:79).

La obligatoriedad era estricta en los exámenes de ingreso al sistema bilingüe, y aquél que no sabía la lengua no pasaba el examen. Lo contradictorio de esta solicitud laboral, es que a algunos la lengua tseltal no les servía en la práctica docente, porque los comisionaban a lugares donde los niños hablaban una lengua diferente (Pérez Cruz 2013:80).

Otro ámbito en el que persiste esta contradicción y desigualdad es el de los concursos escolares: «los niños van a concurso en su lengua materna, los que ganan concursan a otros niveles, pero resulta que ya no en su lengua materna sino en español» (Pérez Cruz 2013:100).

El resultado individual, inmediato y mediato del encuentro con el español en la escuela como lengua dominante provoca miedo, falta de confianza, impotencia e inseguridad en el alumnado indígena.

<sup>8</sup> Freedson y Pérez sostienen que «la mayor parte de los maestros conceptualizan la lengua indígena como una fuente de apoyo oral pero no escrito [...] definen la educación bilingüe-bicultural como un enfoque que recomienda simplemente «hablar a los estudiantes en las dos lenguas» [...] la educación bilingüe se entiende, principalmente, como una metodología para enseñar la segunda lengua, donde la lectoescritura en la lengua indígena recibe un tratamiento superficial, o nulo» (Freedson y Pérez 1999:104-105).

El miedo y la desconfianza están unidos para crear sensaciones de inseguridad al hablar el español. En casos donde no existía mucho apoyo del docente, esto provocaba un distanciamiento en el aprendizaje no sólo de los contenidos, sino incluso del español. La confrontación entonces ya no era sólo con los niños hispanohablantes, sino también con los docentes, aunque fueran bilingües (Pérez Cruz 2013:97).

El sentimiento de no poder decir nada, aunque se pudiera hacer, provoca una sensación de bloqueo, de insatisfacción injustificada, lo que puede originar otras reacciones. Sentirse no identificado con la lengua de prestigio, y no conseguir aceptación social provocaría finalmente en algunos el rechazo y resistencia hacia su lengua materna. Esto sucedía frente a la imposibilidad de funcionar en un ambiente hispanohablante, pero es claro que no se debía sólo al conocimiento de la lengua, sino, a la par, a la exclusión social (Pérez Cruz 2013:101).

En consecuencia, está justificado tanto el deseo de aprender bien el español como el deber de enseñarlo adecuadamente en la escuela. No en vano, la autora muestra que entre las personas participantes en su estudio «existen dos generaciones y dos formas de concebir a la lengua tseltal para su uso»: quienes son más jóvenes y viven en cabeceras municipales grandes solo enseñan español a sus hijas e hijos; en cambio, los hijos de maestros mayores que viven en lugares donde el uso del tseltal es mayoritario son bilingües y aprenden tseltal como primera lengua. Los docentes que solo enseñan español a sus hijos manifiestan «añoranza de la lengua e identificación cultural» frente al contexto «hispanohablante que les absorbe y los excluye», pero deben «pensar en el futuro de sus hijos» (Pérez Cruz 2013:93).

La diglosia vivida en las experiencias tanto de la escuela como fuera de ella en los caminos recorridos, trae como consecuencia que cada uno experimente esta desigualdad con reacciones internas diferentes. No es sólo el problema de aprender a enfrentarlo interna y socialmente. Lo interno incluye factores emocionales como sentimientos, nostalgia, resistencia, rebeldía, y quizás en algún momento, odio, que se presentan en situaciones de evidente desigualdad o desprecio por la lengua tseltal y su cultura (Pérez Cruz 2013:94).

A largo plazo, el resultado del encuentro en la escuela entre las lenguas originarias y el español como lengua dominante es un proceso de desplazamiento

paulatino de las lenguas amerindias. Un proceso que, tal vez, las políticas de reconocimiento de la diversidad, el multilingüismo y la revaloración del bilingüismo como recurso para acceder al empleo puedan ayudar a contener. Sin embargo, de igual manera, otros factores pueden contribuir a su aceleración; por ejemplo, el asumir la interculturalidad y el multilingüismo solo a nivel discursivo, con pocas consecuencias en la formación del profesorado, la práctica docente, los materiales didácticos y la organización del sistema educativo.

La tesis de posgrado de Bertha Elizabeth Pérez González (2020) sobre experiencia docente y estrategias didácticas en un internado del municipio de Zinacantán presenta cifras del ciclo escolar 2019-2020. En ellas se observa la reiteración de la problemática señalada por Elías Pérez en su libro de 2003 y en 2013 por María Terecita Pérez. En la información estadística de este Centro de Integración Social, ubicado en una zona de habla tsotsil, llama la atención que solo 67% de la matrícula estaba compuesta por hablantes de esta lengua, mientras que 16% hablaban tseltal y otro 16% eran hispanohablantes. Que estos últimos se encontraran en un internado para indígenas puede significar que provenían de familias tsotsiles pero no se les había transmitido la lengua de sus padres, lo que es una muestra del desplazamiento lingüístico y de la pérdida de las lenguas indomexicanas. También destaca la presencia de dos docentes hablantes de chol sin alumnos de esa lengua, y que los profesores tseltales representen el doble de la proporción de estudiantes con ese idioma materno (véase Cuadro 2).

**Cuadro 2.** Alumnos y docentes según lengua materna.  
Centro de Integración Social núm. 9 «Manuel Gamio». Zinacantán, Chiapas, 2019-2020

Lengua	Alumnos		Docentes	
	No.	%	No.	%
Tsotsil	116	67	9	56
Tseltal	28	16	5	31
Chontal	1	1	0	0
Chol	0	0	2	13
Español	28	16	0	0
Suma	173	100	16	100

**Fuente:** elaboración de datos con información procedente de la Dirección del CIS núm. 9, «Manuel Gamio» de Zinacantán, Chiapas, obtenidos por Pérez González (2020:81-86).

La desproporción y composición multilingüe del profesorado y del alumnado explican que el español sea el idioma dominante, siendo necesariamente la lengua franca, como señalan Isabel Horcasitas y Ricardo Pozas (1980:156), mientras que el tsotsil y el tseltal solo se hablen ocasionalmente en el salón de clases. El español, en cambio, es la lengua de instrucción, el idioma en que se comunican los integrantes del Centro en todos sus espacios: en las aulas, el comedor, las áreas de recreo y los dormitorios, así como en las reuniones de padres de familia (Pérez González 2020:87).

En la información que presenta Bertha Pérez también se observa la continuidad de las políticas de contratación de profesores bilingües. Entre los 16 docentes del internado «Manuel Gamio» de Zinacantán, ocho eran profesores de taller y solo uno tenía plaza; el resto estaba contratado temporalmente. Cuatro solo contaban con estudios de bachillerato y dos eran pasantes de la licenciatura en Educación Indígena semiescolarizada de la UPN, es decir, comenzaron a trabajar con una formación de bachillerato como máximo nivel. Asimismo, entre los seis docentes de primero a sexto grado, uno era bachiller y cinco eran egresados de la licenciatura semiescolarizada en Educación Indígena. Estos cinco comenzaron a trabajar como docentes contratados cuando su formación era solo de bachillerato, ya que un requisito para inscribirse en la licenciatura semiescolarizada de la UPN es ser empleado del sistema educativo estatal. Dos permanecían como pasantes (Pérez González 2020:83-86). También eran egresados de este programa el director y la subdirectora, él hablante de tseltal y ella de tsotsil. En resumen, de 16 docentes, 14 iniciaron su labor educativa como profesores cuando solo contaban con formación de bachillerato, lo que representa 88% del total.

## **Recapitulación**

Estos trabajos, realizados en los años 2003, 2013 y 2020 por Elías Pérez Pérez, María Terecita Pérez Cruz y Bertha Elizabeth Pérez González, respectivamente, permiten acercarnos a las últimas décadas y concluir que en los noventa del siglo pasado y en las primeras décadas del presente permanece inalterada en los hechos la problemática del sector educativo indígena intercultural bilingüe. Además, evi-

dencian la gran distancia entre la práctica y la teoría de la educación esbozada por el indigenismo mexicano. En su clásico sobre el tema, Gonzalo Aguirre Beltrán así lo precisa:

En la educación intercultural el maestro, que tiene por responsabilidad la tarea de enseñar, es depositario obligado del acervo básico de las culturas en contacto y de sus sistemas respectivos de comunicación. Cuanto mayor sea su comprensión intercultural, más eficaz será su labor de transmitir e innovar ambas culturas; pero su función más importante es la de traducir las realidades culturales de la sociedad nacional en las formas de vida de la comunidad indígena, para enriquecerlas con préstamos que fundamenten su desarrollo. Esta función sólo pueden llevarla a cabo maestros competentes que tengan como calificaciones, a más del adiestramiento profesional, el bilingüismo indo-ladino, la destreza en el manejo conjunto de las dos culturas, la membrecía de origen en uno de los grupos y la membrecía de adopción en el otro (Aguirre 1992:29-30).

Esta problemática también la constata una pequeña encuesta que apliqué a 51 estudiantes de quinto semestre de la licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural de Chiapas en septiembre de 2023. De estos, 69 % tenían como idioma materno una lengua vernácula, pero solo 23 % aprendieron a leer y escribir inicialmente en ella. Es decir, solo una tercera parte; el resto fueron alfabetizados en español. Este dato es congruente con la preferencia por leer en español la Biblia o relatos tradicionales, que son los tipos de textos más comunes en lenguas indomexicanas.

Estas formas de la alfabetización, al igual que las que reportan los trabajos comentados, son elementos, entre otros, que explican la existencia de una condición de bilingüismo con diglosia para las personas indígenas y de diglosia sin bilingüismo para las personas hispanohablantes, como expresa la autora de *Caminos lingüísticos de un grupo de docentes de Chiapas* (Pérez Cruz 2013:140).

Por su parte, Rebeca Barriga Villanueva (2018), desde una perspectiva nacional, en una compilación que reúne varios de sus trabajos publicados entre 1994 y 2015, titulada *De Babel a Pentecostés*, confirma esta aseveración, aunque tal vez con menos optimismo:

Ante la riqueza y diversidad dialectal de las lenguas indígenas en contacto con el español resulta ficticio hablar de bilingüismo; si acaso, el que se llega a dar es asimétrico. Las causas y las consecuencias son irrefutables: ideas y actitudes muy interiorizadas en torno al valor de la lengua materna y del español, mala preparación docente, bajo rendimiento escolar, competencias lingüísticas y comunicativas débiles tanto en la lengua materna de los niños como en el español, y, en consecuencia, una permanente marca social dentro del mundo mestizo, que se convierte en la otredad indiferente, hostil o indolente (Barriga 2018:62-63).

Y se pregunta, y responde:

¿Cómo puede darse el bilingüismo si el maestro desconoce la lengua del lugar en el que enseña? Existe una absurda práctica (no desterrada todavía, por desgracia) en todos los estados de la República Mexicana de enviar a trabajar a maestros hablantes de una lengua dada a comunidades cuya lengua es diferente. Ante esta situación absurda de trilingüismo o cuatrilingüismo, el español triunfa, aparentemente, como lengua franca, aunque sabemos que los niños tampoco la entienden del todo. Esto trae consigo resultados alarmantes en tres direcciones: el tipo de español que adquieren los niños (que casi con certeza no corresponderá al estándar), en el pobre rendimiento escolar infantil por la incomprensión lingüística de los contenidos debido a una endeble adquisición de la segunda lengua y finalmente, el irremediable desplazamiento de la lengua materna (Barriga 2018:94).

Es decir, a largo plazo, aunque persiste el ideal del bilingüismo en la escuela indígena desde los años cuarenta del siglo pasado, el desplazamiento de las lenguas indomexicanas en favor del español es lo más probable. El bilingüismo en la política educativa resulta ser «un mito, un adorno o una mistificación de la realidad para solapar un proceso imparabile que difícilmente podrá revertirse... La escuela indígena, se convierte entonces en un factor determinante para el desplazamiento de la lengua indígena». ¿Qué podría esperarse?, si incluso el bilingüismo de los docentes con quienes trabajaba la autora, estudiantes normalistas escolarizados o de posgrado en lingüística indoamericana, era «incipiente, funcional y totalmente asimétrico» (Barriga 2018:223 y 230).

Las dificultades de comunicación y comprensión, resultado de la confrontación lingüística, que se refieren con claridad en los trabajos comentados, producen diferentes estrategias comunicativas.

En ocasiones, la mejor estrategia puede ser el silencio o la voz baja. Como vimos, el silencio fue la principal estrategia para evitar usar cualquier lengua para no ser sujeto de burla en lugares públicos, ya fuera, por hablar tselal o por hablar un «mal español»... Bajar la voz implicaba una estrategia de comunicación para no ser escuchados por los demás y evitar la burla (Pérez Cruz 2013:110).

Según la autora de *Caminos lingüísticos de un grupo de docentes de Chiapas*, los docentes con quienes trabajó eran conscientes de las dificultades de sus experiencias lingüísticas y de la importancia del aprendizaje de las dos lenguas para la obtención de un trabajo, así como de las ventajas del español para el futuro de sus hijos. Por eso, valoraban los diferentes contextos de uso de las lenguas (Pérez Cruz 2013:112).

Sin embargo, para la mayoría, el tselal pasó inadvertido en su enseñanza escolar y, aunque el español fue central en su escolarización, realmente su aprendizaje «fue adquirido principalmente cuando emigraron de su comunidad, en la interacción con el contexto hispanohablante» (Pérez Cruz 2013:138).

Los docentes también advertían la permanencia de viejas prácticas, como la ubicación de profesoras y profesores en escuelas de lengua diferente a la suya.

... por lo tanto, no se enseña... la lengua materna de los niños, la realidad acaba por ser la enseñanza del español. Se deja a los docentes la responsabilidad de crear una práctica bilingüe o trilingüe, sin tener una clara formación pedagógica y sin condiciones reales para hacerlo. Los cursos de formación docente tienen una mirada y una concepción monocultural y monolingüe (Pérez Cruz 2013:140).

En estas condiciones es imposible la alfabetización en lenguas indígenas. Rebeca Barriga comenta, al igual que lo hizo Gloria Ruiz de Bravo Ahuja (1995), que los lingüistas han enunciado más de una docena de rasgos estructurales diferentes entre las lenguas indomexicanas y el español, entre ellos:

... falta de género y número con manifestación morfológica, falta de construcciones reflexivas, orden y palabras diferentes al canónico en español Sujeto-Verbo-Objeto, formas verbales en vez de adjetivos..., el uso de nombres relacionales como partes del cuerpo para marcar relaciones espaciales y el orden entre poseído y poseedor (Barriga 2018:171).

Frente a estas condiciones de evolución de la educación indígena, la irregular preparación del profesorado, la ausencia o pobreza de los materiales didácticos en lenguas originarias, las formas de contratación de los docentes y la organización del sistema, todo ello sumado al bilingüismo diglósico resultante, se impone recuperar la propuesta de la enseñanza del español oral como segunda lengua en el nivel de educación preescolar, como preámbulo a la alfabetización también en español en la escuela primaria, planteada por Gloria Ruiz de Bravo Ahuja en los años setenta. Es decir, iniciar la castellanización oral en el nivel preescolar, antes de la enseñanza de la lectoescritura en español en la primaria, y promover el bilingüismo oral en la más temprana infancia, como anticipación a la alfabetización en español en la edad escolar, incluso desde la educación inicial que antecede al preescolar. De esta manera, los pueblos indígenas tendrían «cabal acceso a la lengua que habla la mayoría de los mexicanos» y mejores condiciones de vida.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó en 2008 un estudio para conocer el nivel de competencias de lenguaje y comunicación de los niños y niñas al terminar el preescolar. Constató que no alcanzaban el nivel básico 26% de los egresados de escuelas comunitarias, 19% de los egresados de las ubicadas en zonas rurales, 7% de los egresados de escuelas públicas urbanas y 1% de quienes asistieron a instituciones privadas. «Debido al bajo desarrollo neurolingüístico con que ingresan a la primaria los escolares de zonas vulnerables y a que estas deficiencias se acumulan y crecen a lo largo del tiempo, no es de extrañar que una gran proporción de ellos llegue a concluir la educación primaria (incluso la secundaria) sin poder comprender lo que leen (más allá de lo evidente y superficial) y sin poderse expresar por escrito con claridad y coherencia. Por lo anterior, hay un consenso a nivel mundial sobre la importancia de implementar una educación temprana o inicial para poder revertir los efectos negativos asociados a la pobreza económica de las familias. Entre más temprana se dé esta educación, mayor será el beneficio que tenga en el desarrollo cognitivo de los infantes, de tal manera que logre compensar la deficiente estimulación verbal del hogar, desarrollando un vocabulario enriquecido y habilidades neurolingüísticas equivalentes a las de los niños que crecen en ambientes familiares culturalmente privilegiados». Los centros de educación inicial deben ser, más que simples guarderías o estancias infantiles, centros especializados en el desarrollo cognitivo de los infantes (Backhoff 2024).

Hablar español siempre fue una necesidad ineludible; es imposible cerrar los ojos ante la improvisación en el sistema educativo y ante la discriminación que sufren los pueblos. En este sentido, Nancy Mediano advierte: «El poder tratar con los ladinos efectivamente y en español, y saber defender la propia posición, son causa de mucho orgullo y placer; estar indefenso ante los ladinos y depender de su honradez (a menudo dudosa), es causa de vergüenza y de dolor» (Modiano 1990:142).

Por lo demás, el reconocimiento de la necesidad de la enseñanza oral del español como segunda lengua está presente desde los primeros años del INI. La misma Modiano cita una guía de 1954 en los siguientes términos:

Se ha especificado que la enseñanza del español debe ser oral, principalmente mediante la repetición en coro; el vocabulario debe consistir en los nombres de los objetos que forman parte de la vida diaria del niño, tales como los que se encuentran en el aula, en el medio ambiente natural y las partes del cuerpo. Los maestros deben hacer frases completas y los niños deben responder primero con palabras y más tarde con frases. No hay lista de vocabulario específico... Se pretende que se dedique un mínimo de una hora diaria al español oral (Modiano 1990:176).

En 1980 la SEP publicó el libro de Mauricio Swadesh, *Juegos para aprender español*. Por su parte, la DGEI publicó en 1987 el *Cuaderno de actividades para la enseñanza del español oral a hablantes de lenguas indígenas* y, en los noventa, el *Manual del maestro. La enseñanza del español oral a niños hablantes de lenguas indígenas, nivel inicial, intermedio y superior*.

Reitero que, sin duda, lo deseable sería el aprendizaje inicial de la lectoescritura en lengua materna y, una vez consolidadas estas habilidades, su transferencia al idioma nacional. Sin embargo, si no se alcanza una adecuada ubicación y preparación bilingüe del profesorado, sumado a la disposición de materiales didácticos en lenguas vernáculas, la alternativa viable sería ensayar el desarrollo audio-oral del español en la escolarización temprana, para alfabetizar en español a los niños una vez que hayan alcanzado estas habilidades iniciales del lenguaje. No obstante, tal estrategia sería tan demagógica como la de alfabetizar en lenguas vernáculas si se obvia la imprescindible creación de una metodología, el diseño de materiales didácticos y la preparación del magisterio en la enseñanza del español

audio-oral como segunda lengua. En conclusión, es ineludible contar con métodos, materiales y docentes especializados para la alfabetización en las lenguas indomexicanas y la enseñanza audio-oral del español como segunda lengua. Esta es la forma de contener el desarrollo del bilingüismo diglósico y sustractivo que, según quienes han analizado el tema de la educación indígena, lleva al desplazamiento de las lenguas originarias.

Ahora bien, la dirección que deba tomarse dependerá de las características específicas de cada comunidad escolar. El bilingüismo y el multilingüismo son cada vez más comunes. El otrora monolingüismo y el aislamiento relativo de las localidades rurales de Chiapas, su estabilidad y la escasa movilidad de la población, cambiaron con la colonización de las áreas selváticas del sureste mexicano y la emigración interna en las últimas décadas del siglo pasado. También modificaron esta realidad la movilidad internacional de los años recientes, así como la ampliación de los contactos, que se multiplicaron debido al desarrollo de las vías terrestres para el tránsito automotor, la presencia de la radio y la televisión, el avance de la telefonía satelital y el acceso a internet, incluso en lugares recónditos.

Ejemplo de esta nueva situación lo ofrece el caso de Frontera Corozal,<sup>10</sup> localidad fundada en 1976 en la margen del río Usumacinta, en la frontera con Guatemala. Sobre esta comunidad, Juan Jesús Vázquez nos ofrece un panorama en dos artículos de 2019 y 2024, relacionados con la vitalidad del idioma chol y la importancia del español. Sus resultados llevan a pensar en la lengua nacional como el idioma adecuado para la alfabetización y como lengua de instrucción. En la descripción del perfil lingüístico de esta localidad destaca que todas las personas adultas usan el chol en varios ámbitos, pero muchos niños solo lo conocen de manera pasiva en los primeros años

<sup>10</sup> En Frontera Corozal se agruparon 475 familias choles que habían colonizado la Selva Lacandona y crearon varios asentamientos antes de 1971, año en que el gobierno federal asignó al pueblo lacandón un territorio que se sobreponía a infinidad de asentamientos previos con el fin de constituir la Comunidad Zona Lacandona. «A los lacandones, comuneros originales, se sumaron los reubicados en 1976 luego de un largo proceso de negociación encabezado por el gobernador Manuel Velasco Suárez para dar salida a los asentados dentro de los terrenos reconocidos al pueblo lacandón en 1971, quienes finalmente recibieron el reconocimiento de comuneros en 1978: en Frontera Corozal se reunió a 475 familias choles de ocho asentamientos y en Nueva Palestina a 822 familias tzeltales de quince poblados» (Ascencio 2008:37).

escolares; posteriormente, lo activan en la interacción cotidiana con sus compañeros y, cuando terminan la primaria, hablan chol con soltura. Igualmente, casi todas las personas adultas usan el español en diferentes ámbitos y pueden entablar conversaciones durante largo tiempo, «en interacciones con algunos maestros, con trabajadores del gobierno, con migrantes centroamericanos, con los compradores de productos locales y con los turistas nacionales y extranjeros». Los padres jóvenes prefieren hablar español con sus hijos y «algunas mujeres manifestaron tener algo de comprensión y dominio oral» (Vázquez 2024:289-290):

Algunos choles reconocen que hay padres que están comunicándose en español con sus hijos en su interacción cotidiana. Estos niños tienen entonces como primera lengua el español, aunque obviamente están expuestos al chol en el contexto comunitario o en el hogar, con los abuelos. Es sin embargo en la escuela donde llegan a reforzar su competencia comunicativa en chol. El director del plantel Jaime Torres Bodet manifiesta que hay niños que llegan a la primaria comunicándose solamente en español y que ese patrón se observa en primero y segundo grados. En tercero, estos niños aparentemente monolingües comienzan a interactuar en chol con sus compañeros de juego durante el recreo, a pesar de que en el hogar siguen usando el español (Vázquez 2019:12).

Sin duda, este perfil lingüístico invita a procurar la alfabetización en español. La pregunta es: ¿qué formación debe tener el personal docente de cada núcleo escolar para valorar los contextos lingüísticos específicos, adecuar los programas a la cultura y el contexto local y desarrollar materiales si fuera necesario? O, con la capacitación actual del profesorado, ¿a qué distancia está el subsistema de educación indígena en Chiapas de alcanzar una educación bilingüe aditiva, de preservación lingüística y emancipación cultural? Las opiniones de los estudiosos y estudiosas que hemos revisado a lo largo de este capítulo ofrecen un panorama poco halagüeño.

Con estas interrogantes y certezas como guías, en el siguiente capítulo analizo la práctica educativa del profesorado bilingüe a través de los documentos de titulación de varios egresados y egresadas de las licenciaturas en Educación Indígena Preescolar y Primaria de la subsección San Cristóbal de Las Casas de la UPN, quienes presentan en estos trabajos recepcionales sus

propuestas pedagógicas desarrolladas entre 1995 y 2022, periodo en el que estos programas universitarios estuvieron vigentes. Durante ese tiempo, el enfoque constructivista y el comunicacional prevalecían en el discurso pedagógico oficial de los planes de estudio de la escuela primaria. De igual modo, en la construcción permanente del Estado se privilegiaba el discurso de la multiculturalidad y la educación intercultural, frente a la gastada y obsoleta divisa de la nación homogénea.



### Capítulo 3. La enseñanza de la lectoescritura bilingüe: 1995-2022

Con la incógnita en mente acerca de la formación que debe tener el personal docente para valorar los contextos lingüísticos específicos, así como para adecuar los programas y materiales didácticos a la cultura y al contexto local de cada núcleo escolar, en este capítulo se revisa la práctica educativa del profesorado a través de los documentos de titulación de egresados y egresadas de las licenciaturas en Educación Indígena Preescolar y Primaria de la UPN, subselección San Cristóbal de Las Casas. Estos trabajos, que incluyen propuestas pedagógicas, abarcan el periodo de 1995 a 2022, durante el cual estos programas universitarios estuvieron vigentes, junto con el enfoque constructivista en los planes de estudio de la educación básica y la perspectiva funcional comunicativa en la enseñanza de la lengua.

En 1999 apareció el libro *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas*, de Margaret Freedson y Elías Pérez. A partir de datos reunidos entre 1994 y 1996, los autores evaluaron la práctica docente del profesorado bilingüe de la región en relación con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, reforma mediante la cual se renovaron los planes y programas de estudio y se buscó mejorar el equipamiento, los materiales didácticos y la formación del magisterio. En particular, en esta obra el autor y la autora revisan el impacto de los libros de texto en la práctica docente cotidiana y las ideas del profesorado acerca de la enseñanza bilingüe intercultural (Freedson y Pérez 1999:10 y 13).

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) «produjo nuevos libros de texto para primero a cuarto grados en 47 lenguas y variantes dialectales

indígenas, libros de texto para la enseñanza del español como segunda lengua, y definió lineamientos metodológicos para el uso de estos materiales en las escuelas bilingües». En Chiapas, distribuyó textos para primero y segundo de primaria en ocho lenguas con la intención de «implantar en la práctica docente bilingüe el uso de la lengua indígena como base para el desarrollo de la lectoescritura» (Freedson y Pérez 1999:13 y 51).

Este esfuerzo respondía a una de las carencias que en 1990 identificó la DGEI. Detectó además una inadecuada enseñanza del español y dificultades en la enseñanza de la lectoescritura en lenguas indígenas; presencia de docentes no alfabetizados en su propia lengua, que desconocían los fundamentos de la educación bilingüe bicultural; ubicación de docentes en comunidades que no compartían su misma lengua, y deficiencias en la distribución y aplicación de materiales didácticos en lenguas indígenas (Freedson y Pérez 1999:12).

Los libros distribuidos desde 1993 fueron el eje para buscar erradicar la educación tradicional: «asignar al alumno un papel activo en la construcción de nuevos conocimientos, a partir de experiencias concretas y conocimientos propios», como propone el constructivismo, «teoría del conocimiento según la cual el aprendizaje se entiende como un proceso continuo de resolución de conflictos cognoscitivos, a través de la experiencia concreta, el diálogo y la reflexión». Asimismo, los libros de la asignatura de español, bajo el «enfoque funcional comunicativo», centraron la atención en «las funciones sociales de la lengua oral y escrita y su papel en la construcción de aprendizajes significativos», aprendizajes con sentido en el contexto del alumnado (Freedson y Pérez 1999:50-51).

En particular, en relación con la educación indígena, el programa de Modernización Educativa planteaba «formar niños con un bilingüismo coordinado»:

Estipula que la enseñanza de la lectoescritura y todas las demás asignaturas se impartirá en la lengua materna del niño durante el primer y segundo grados, acompañada por la introducción gradual del español como segundo idioma en forma oral. El estudio del español y su uso como lengua de instrucción aumenta a lo largo del ciclo primaria hasta llegar a un uso de español-lengua indígena de 50%-50% (Freedson y Pérez 1999:34).

Con esta precisión, en el desarrollo de su investigación, Freedson y Pérez observaron la práctica docente en 43 salones de clase de los Altos de Chiapas «durante 80 días y más de 280 horas» con la finalidad de contrastar el currículo oficial con el currículo «efectuado», entendido como la «forma real en que se llevan a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje» (Freedson y Pérez 1999:51).

Los autores reportan que encontraron un uso reducido de los libros, «a pesar de la amplia disponibilidad y el alto nivel de interés en los materiales demostrado por los alumnos», y la tendencia del profesorado «a modificar las actividades contempladas» en ellos, «adaptándolas a los modelos tradicionales de enseñanza» (Freedson y Pérez 1999:52).

Los libros Integrados, de Ciencias Naturales, Historia y Geografía raramente se utilizaron en todos los grados; y los libros Recortables virtualmente se ignoraron. Tal vez más preocupante sea el hecho de que el uso de los libros de texto en lengua indígena también fue ignorado por los maestros de primero y segundo grados —sus principales destinatarios—, utilizándolos en solamente seis ocasiones durante 157 horas de observación en 22 salones diferentes (Freedson y Pérez 1999:55).

Ante este panorama preocupante sostienen que:

... es necesario tomar en cuenta, entre otros factores: las características sociolingüísticas de los Altos de Chiapas, las particularidades educativas y socioculturales de los maestros bilingües en este contexto, las debilidades institucionales del aparato educativo en el estado, y algunas características del diseño de los libros mismos (Freedson y Pérez 1999:56).

Por una parte, en los libros de lectura no se reconocía la diversidad dialectal existente y, por otra, los docentes manifestaron inseguridad en el manejo de la lectoescritura en tseltal y tsotsil. Incluso, los estudiantes inscritos en la UPN de San Cristóbal de Las Casas aceptaban que sus habilidades de lectura y escritura en lengua vernácula eran menores que su desempeño en español. Asimismo, la mayoría del profesorado no contaba con formación universitaria y apenas alcanzaba un nivel de lectoescritura funcional en español, por lo que se puede asumir un desarrollo muy pobre en la lectura y escritura en la lengua indígena.

Además, a estos factores que desincentivaban el uso de los libros se sumaba su tardía e incompleta entrega y las ideologías lingüísticas, que tampoco ayudaban mucho (Freedson y Pérez 1999:56-59).<sup>1</sup>

Estas ideas, actitudes y teorías sobre el lenguaje y su adquisición, la mayor parte de ellas erróneas, hacen en combinación que los maestros crean que la alfabetización en español es una obligación moral y la única opción educativa viable para sus alumnos. Los libros de texto en lengua indígena no caben en este esquema, por lo que son descartados (Freedson y Pérez 1999:61).

En cuanto a los modelos de lectoescritura, los libros reflejaban una perspectiva global y comunicativa que «por lo general no es entendida ni compartida por los maestros».

... la enseñanza de la lectoescritura se inicia con la visualización de láminas y la lectura de pequeños párrafos, para luego pasar al análisis de oraciones, palabras y letras o sílabas individuales. La guía del maestro, por su lado, incorpora elementos del enfoque funcional-comunicativo... promoviendo el uso del diálogo, la recreación de experiencias propias de los niños, y la dramatización para lograr el acercamiento de los niños al mundo del texto... Se parte del supuesto de que los alumnos enfocarán su atención en el significado de las láminas aunque no pueden descifrar el texto todavía, que se aprenderá a «leer leyendo» y «escribir escribiendo» para propósitos comunicativos reales (Freedson y Pérez 1999:61-62).

El enfoque funcional comunicativo estipula que la lectoescritura tiene como objetivo la construcción de significados, «no simplemente la traducción

<sup>1</sup> «Muy pocos maestros bilingües ven la L1 como un medio apropiado o viable para el desarrollo de la lectoescritura. Un análisis detallado del discurso de los maestros bilingües, respecto del lenguaje y el alfabetismo, revela las siguientes ideas: —Las lenguas indígenas son todavía vistas como “atrasadas” y “primitivas”. —El español, por el contrario, tiene valor simbólico como lengua de “civilización”, “progreso” y “modernidad”, además de un alcance instrumental como medio de sobrevivencia en la sociedad dominante y de movilidad socioeconómica. —Los hablantes monolingües de las lenguas indígenas (en general los niños) son vistos como portadores de una deficiencia lingüística que solo puede remediarse a través de la castellanización. —La castellanización se logra alfabetizando en español. —Las lenguas indígenas todavía carecen de forma escritas estandarizadas. —El aprendizaje de la lengua indígena interfiere con el aprendizaje del español. Es decir, no existe relación alguna entre las habilidades lingüístico-cognoscitivas en la L1 y en la L2» (Freedson y Pérez 1999:60-61).

de símbolos en sonidos», pero la mayoría del profesorado «se adscribe a una teoría de «maduración», según la cual el niño está o no maduro para iniciarse en la lectoescritura», siempre y cuando cuente con «ciertas habilidades sensorio-motoras y audiovisuales que permiten al niño reconocer y reproducir sílabas en forma oral y escrita». Este enfoque supone, por lo tanto, que la lectura es un proceso de traducción de signos en sonidos que la niña o el niño deben dominar antes de poder acceder a los significados.

Por todo lo anterior, los maestros tienden a utilizar una estrategia exclusivamente fonética o silábica para alfabetizar a sus alumnos, enfocando la instrucción, durante todo el primer año, en el descifrado o repetición de sílabas y listas de palabras, y la copia de *planas* (Freedson y Pérez 1999:61-62).

Los docentes tienen razones válidas para considerar que el nivel de los libros es demasiado avanzado para lectores principiantes. De acuerdo con el conocimiento actual:

... puede ser que algunos niños aprenden a leer en forma global a partir de textos enteros, pero los que saben leer con fluidez también tienen un manejo muy completo de las correspondencias letra-sonido y una habilidad automatizada para reconocer palabras comunes. Los niños, cuyos padres alcanzan cierto nivel socioeconómico y educativo, es probable que aprendan mucha de esta información en casa antes de entrar en el primer grado, por lo que el enfoque global les puede funcionar muy bien. Para los demás, es necesario que el análisis de significados sea acompañado por una enseñanza explícita de los principios del sistema símbolo-sonido que operan en todas las lenguas alfabéticas. [Sin embargo], los libros de texto tzotzil-tzeltal no dan ninguna indicación sobre cómo promover el aprendizaje de estos fundamentos (Freedson y Pérez 1999:63).

Las rutinas y rituales, como la lectura en voz alta, el dictado, la copia y el cuestionario, neutralizan el alcance de la reforma educativa:

... el diálogo y la construcción social de conocimientos significativos, chocan... con los modelos de enseñanza arraigados... que refuerzan la transmisión unidireccional de conocimientos y el mantenimiento del control autoritario del maestro... A pesar... de los planteamientos innovadores del enfoque funcional-comunicativo

para la asignatura del español, la instrucción de la lectoescritura... casi siempre se reduce a una actividad mecánica de descifrado, que carece de significado para los alumnos (Freedson y Pérez 1999:69):

Freedson y Pérez sostienen que en primer grado la enseñanza se enfoca «en el descifrado-repetición y copia de sílabas y palabras, para lograr que las correspondencias letra-sonido “entren en las cabezas” de sus alumnos».

De segundo grado en adelante se enfoca en

... los aspectos casi exclusivamente formales de la lengua escrita —la ortografía, caligrafía, gramática y puntuación.

En muy pocos casos se dirigen a la comprensión de lectura.

Generalmente, las clases empiezan con lectura grupal de un texto (siempre seleccionado por el maestro), y proceden con la copia y la lectura individual del texto con fines evaluativos.

Durante la lectura oral, los maestros refuerzan la importancia de la «pronunciación correcta» de las palabras y la atención a los signos de puntuación, pero ignoran el significado de lo leído (1999:69).

En el texto se dan muestras de cómo en la práctica docente se contradicen los programas oficiales. Por ejemplo, después de proponer un ejercicio para verificar la comprensión, solo se evalúa la pronunciación y acentuación de palabras. Así, el profesorado públicamente asume los lineamientos oficiales, sin alterar sus rutinas pedagógicas.

Lo implícito en este modelo de lectoescritura es que «leer y escribir bien» no depende de la capacidad de construir significados, sino solamente de reproducir un texto con fidelidad en forma oral (a través de la lectura en voz alta) y escrita (a través de la copia) (Freedson y Pérez 1999:70-71).

Con todo, los alumnos y alumnas «en algunos contextos tienen mayor comprensión de la lectura de la que les está permitido demostrar», lo que me parece que es una prueba del manejo pasivo del español que alcanza el estudiantado.

Observamos a un maestro de segundo grado pedir a sus alumnos leer un texto en español, para luego explicarle en *su lengua materna* lo que habían entendido. Varios niños lograron reconstruir la historia en tzotzil, señalando que comprendieron sus contenidos en español aunque no podrían haberlo explicado al maestro en esta lengua. Este ejemplo demuestra las grandes posibilidades pedagógicas que abre el uso de la lengua materna para fomentar el diálogo en torno al texto en español (Freedson y Pérez 1999:71).

Sin embargo, en la práctica docente estas posibilidades son poco advertidas, ya que van en contra de los lineamientos del método. Por ejemplo, en una lección de segundo grado sobre la historia de la comunidad se sugiere que el alumno o alumna pida ayuda a un anciano miembro de la comunidad para reconstruirla; sin embargo, el trabajo se ajustó a la dinámica «lectura, repetición y copia»:

En lugar de enseñar a los alumnos cómo buscar y registrar información entre sus mayores, el mismo maestro contestó las preguntas, restringiendo a los alumnos al papel pasivo y silencioso a que están acostumbrados en la escuela. En el proceso, convirtió una actividad abierta, dirigida a democratizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con principios constructivistas, en una actividad cerrada y conductivista, altamente enfocada en el maestro. Se eliminó cualquier posibilidad de reflexión y diálogo que la investigación del tema podría haber propiciado (Freedson y Pérez 1999:73-74).<sup>2</sup>

<sup>2</sup> «Al igual que muchas lecciones que aparecen en los libros, esta actividad intenta modificar ciertas normas socioculturales de la vida cotidiana del salón de clase. En primer lugar, legitima los conocimientos poseídos por la comunidad y el niño, que las instituciones educativas tradicionalmente han ignorado, y en el caso de las comunidades indígenas, despreciado. En segundo lugar, a través de la investigación participativa, se rompe con la enseñanza de “transmisión” a que están acostumbrados tanto los maestros como los alumnos. Estas características pedagógicas ponen en juego la autoridad del maestro como “experto, poseedor de la verdad” y le restan el control absoluto sobre el aula. Al mismo tiempo, los libros ofrecen pocas indicaciones sobre cómo los maestros pueden implementar actividades de investigación participativa con sus alumnos. Reduciendo esta actividad a una rutina sumamente mecánica, el maestro evadió resolver problemas de tipo técnico-pedagógico y contradicciones socioculturales que pudieron haberse generado» (Freedson y Pérez 1999:75).

Otros elementos que suelen modificarse son el trabajo en equipo, la colaboración y el trabajo grupal, los cuales se sugieren desde el enfoque comunicativo como fundamentos de la interacción social en el desarrollo de la lengua oral y escrita: «sin embargo, las actividades que recomiendan interacción o colaboración entre alumnos, usualmente son eliminadas o modificadas por los maestros para acomodarlas a las normas individualistas de organización social que les sean más familiares» (Freedson y Pérez 1999:76).

Los libros en lenguas indomexicanas repiten las prácticas de los textos en español, pues raramente prestan «atención a los aspectos significativos de la lectoescritura» o intentan «democratizar las relaciones maestro-alumno, a través de dinámicas participativas, a pesar del uso de materiales didácticos en la L1». En cambio, los autores destacan que:

Las lecciones de lectoescritura en lengua indígena, frecuentemente se convierten en actividades de castellanización, demostrando una vez más la preferencia que tienen los maestros por castellanizar a sus alumnos a través de la lectoescritura aun cuando esta sea en la lengua materna, y su confusión entre lo que es la alfabetización y la adquisición de una segunda lengua.

Por lo general, la enseñanza de la lectoescritura se lleva a cabo de acuerdo con el mismo modelo de «recitación»... que caracteriza el uso de los demás libros de texto. Las rutinas pedagógicas más frecuentes son la lectura-repetición en coro, la copia y la lectura individual para fines evaluativos. La atención al significado del texto sigue siendo algo secundario, si no es que algo ignorado por completo (Freedson y Pérez, 1999:81).

Freedson y Pérez observan que existen rutinas de castellanización incluso en las formas de trabajar con los libros en lenguas vernáculas. Asimismo, consideran insuficiente el simple cambio de la lengua de instrucción y de los materiales didácticos para resolver los problemas de la educación bilingüe y se cuestionan por qué los esfuerzos institucionales «han tenido un impacto tan reducido sobre las prácticas escolares» (Freedson y Pérez 1999:83, 87).

Por otra parte, proponen distinguir las creencias y prácticas pedagógicas orientadas a «la adición de una segunda lengua al repertorio del estudiante», frente a las «que explícita o implícitamente intentan reemplazar la lengua del

alumno». La «actitud aditiva o sustractiva que los educadores adoptan respecto de sus lenguas y culturas maternas» fortalece o debilita al alumnado (1999:112).

[Por desgracia, en Chiapas] los docentes siguen filtrando la información que reciben sobre las reformas curriculares más recientes a través de una serie de creencias pedagógicas características de un modelo sustractivo de educación bilingüe. Ven a los niños tzotziles y tzeltales monolingües como sufriendo de un padecimiento lingüístico que los maestros bilingües deberían remediar por medio de la instrucción intensiva en la segunda lengua (castellanización). De acuerdo con los principios del modelo sustractivo, la instrucción en la lengua materna se entiende como una medida, a veces necesaria pero temporal, que se debe utilizar solamente para facilitar la transición al currículo nacional (Freedson y Pérez 1999:112-113).

Los maestros incorporan «un discurso técnico y político que favorece el uso de la lengua materna», pero persisten en la práctica de «un modelo cultural que implícitamente enfatiza el cambio permanente al español». Una consecuencia, entre otras, es que «los niños indígenas aprenden a leer y escribir en una lengua que no entienden, de tal forma que el “alfabetismo” se reduce a un proceso mecánico de descifrar y codificar textos» (Freedson y Pérez 1999:113-115).

De estas afirmaciones se puede concluir que lo deseable es reeducar a los maestros y capacitarlos para que se alfabeticen y alfabeticen en las lenguas originarias, en lugar de evadir las dificultades de generar conocimientos y materiales en las decenas de lenguas y variantes indomexicanas. Por ello, a continuación presento mis observaciones sobre los trabajos de titulación de los egresados de la UPN de San Cristóbal de Las Casas entre 1995 y 2022, como respuesta a la invitación de Margaret Freedson y Elías Pérez de dar seguimiento, en investigaciones futuras, al «impacto de los programas de capacitación en las teorías y actitudes que los maestros indígenas tienen hacia el lenguaje» (Freedson y Pérez 1999:115).

### **Propuestas pedagógicas de preescolar y primaria**

Analiqué un conjunto de 431 documentos recepcionales que se presentaron entre 1995 y 2022 en la subsede San Cristóbal de Las Casas de la Unidad 071 de la Universidad

Pedagógica Nacional. De estos, 141 correspondían a trabajos de titulación de la licenciatura en Educación Preescolar y 290 a la licenciatura en Educación Primaria, ambas orientadas al Medio Indígena. El tiempo que los egresados y egresadas tardaron en titularse, a partir de la finalización de sus estudios, fue menor a dos años en 72 % de los casos, entre tres y 10 años en 17 %, y entre 11 y 20 años en 11 %.

El universo de documentos analizados se compone de 79 tesinas y 352 propuestas pedagógicas. La mayoría de las tesinas son relatos de vida en los que los egresados narran su trayectoria escolar y laboral, incluyendo su paso por la educación básica y media, su ingreso al magisterio y su posterior acceso y egreso de los estudios universitarios. Por su parte, las propuestas pedagógicas describen y analizan la práctica docente en áreas como lengua y comunicación, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Cada propuesta consta de tres capítulos, ocasionalmente cuatro, más una introducción y conclusiones. En la introducción se presenta el tema o problema a tratar y se detalla la organización del trabajo; en el capítulo primero se describen la ubicación y el contexto comunitario de los niños y las niñas, así como la comunidad escolar en la que el o la sustentante ensayó su propuesta pedagógica; en el segundo capítulo se aborda el marco teórico que respalda la propuesta, mientras que en el tercero se describe la planeación didáctica de una actividad, su implementación y los resultados alcanzados, los cuales se retoman en las conclusiones.

En cuanto a las materias, las 352 propuestas pedagógicas se distribuyen de la siguiente manera: 120 se ocupan de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, 102 están enfocadas en temas de lengua y comunicación, 72 se centran en ciencias sociales y 58 en ciencias naturales.

Tratan sobre temáticas de lengua y comunicación 19 propuestas de preescolar y 83 de primaria. De las de preescolar, siete hacen énfasis en el desarrollo de la expresión oral y 12 en el acercamiento de los niños y las niñas a la escritura, especialmente en su reconocimiento como código lingüístico. Las propuestas de primaria se distribuyen de la siguiente manera: 40 abordan algún aspecto de la alfabetización y la adquisición de las primeras letras, 27 se centran en la comprensión lectora, ocho tratan temas de gramática y ortografía y ocho abordan el desarrollo del bilingüismo o de la lengua indomexicana en particular.

Las propuestas pedagógicas de los egresados de la licenciatura en Educación Preescolar para el Medio Indígena se concentran en el tercer grado de este nivel educativo; priorizan el desarrollo de la oralidad del infante y su familiarización con la escritura como representación gráfica del lenguaje.

Casi todas las localidades en las que se ubican las escuelas se caracterizan por su diversidad sociocultural. Es común encontrar en ellas la presencia de dos o tres religiones, la coexistencia de diferentes grupos políticos, dinámicas de emigración laboral, así como diferentes actividades productivas como el cultivo de maíz, frijol y café o la cría de ganado. La estructura organizativa básica de estas comunidades incluye figuras como el agente auxiliar municipal, el comité escolar y los comités encargados de agua, otros servicios y diversos proyectos gubernamentales de apoyo. Sin embargo, extraña que no se mencionen figuras como el comisariado ejidal y solo en algunos casos se hace referencia a los ancianos. Esto último podría explicarse porque son localidades pequeñas, diferentes a las cabeceras municipales donde se ubican los centros ceremoniales a los que recurren los lugareños en busca de arbitraje y consejo de los mayores.

Por lo general, las propuestas pedagógicas abordan problemas sociales, principalmente educativos, como el ausentismo escolar, el desinterés de los padres, el alcoholismo, enfermedades, la falta de materiales didácticos y las deficiencias en la formación o el desempeño de maestros y maestras. A menudo, estas propuestas replican los objetivos del programa oficial y repasan teorías que, en muchos casos, son apenas comprendidas, o incluso malinterpretadas. En la mayoría de los trabajos se citan autores como Vygotsky, Piaget, Nemirovsky, Ferreiro y Teberosky, entre otros, pero suelen reflejar un análisis superficial y una observación inmediata, más que una reflexión profunda sobre los procesos cognitivos de la infancia. Un ejemplo de ello es el trabajo del profesor Martín Ruiz, quien propone trabajar con el nombre propio para mejorar la oralidad, pero sin establecer una conexión clara con la familiarización y el interés de las niñas y los niños por la escritura. Eso se desprende de su siguiente afirmación:

... empecé con los alumnos de una manera diferente preguntándoles sus nombres, me di cuenta que dicen sus nombres los que saben muy bien, sin embargo no saben mencionar... los apellidos y otros... únicamente dicen sus nombres de cariño como les dicen en sus casas, por ejemplo, Oti de Otilia, Yare de Yaretzi, entonces consi-

dero que es muy prioritario que el alumno sepa su nombre y que también desarrolle la importancia del habla a temprana edad (Ruiz Ruiz 2022:14).

Por su parte, la maestra Rosalinda Morales, al reflexionar sobre el desconocimiento que los niños y las niñas tienen de su nombre oficial y el uso frecuente de apodosos o nombres de cariño, señala:

... cabe resaltar que el problema no se soluciona, si no se realizan acciones en las que se pueda fomentar la oportunidad de un aprendizaje significativo donde ellos conozcan la importancia de ser llamados por su nombre, que aprendan a descubrir las letras de su nombre, es importante que accedan a temprana edad y orientarles que a través de eso es lo que les identifica socialmente (Morales Santiz 2017:19).

En estas opiniones se invierten los términos, ya que conocer el nombre propio se presenta como el objetivo del aprendizaje, en lugar de ser una técnica para acercar al niño o la niña al proceso de identificar la existencia de la escritura y su importancia como código lingüístico. Es decir, el nombre propio adquiere relevancia para el niño porque es el medio por el cual se le identifica, se le nombra y porque a partir de él construye su identidad.

La propuesta pedagógica de enseñar el nombre oficial se presenta como el objetivo principal del aprendizaje: «en la escuela tiene que aprender su nombre oficial» (León 2014:9). En este sentido, se equipara el nombre propio con el nombre oficial, ya que se considera que es el relevante y significativo para las instituciones estatales, la escuela entre ellas, pero se pierde de vista que el apodo o el hipocorístico, el que recibe el niño o la niña en la lengua materna, es el verdaderamente significativo, el que tiene sentido para el infante porque le permite identificarse, situarse y ser ubicado en su entorno. En consecuencia, partir de la manera en que se le nombra en su lengua materna sería lo más recomendable para captar el interés del alumnado en la escritura y en el conocimiento del código lingüístico al que se le busca incorporar.

El niño o la niña se identifica con su nombre propio o su apodo, y el docente no advierte que, en términos cognitivos, no hay diferencia, pues no existe ningún problema en que el infante se identifique con su nombre de cariño. Una observación similar la realiza la maestra Aurora Gómez Sántiz, quien señala que en la localidad donde se encuentra la escuela en que trabaja

se habla tseltal, al igual que en la escuela y el salón de clases. Ella explica la visión de Emilia Ferreiro sobre el desarrollo de la escritura en la infancia antes de la escolarización y añade que, a pesar de estar en tercero de kínder, los niños y las niñas de su grupo «no cuentan con ninguna inquietud por saber acerca de la escritura». Por esta razón, para que se interesen en ella decidió trabajar con el aprendizaje del «nombre propio», ya que es algo que los identifica. Sin embargo, en el diagnóstico inicial encontró que no sabían «los nombres reales como María, José, Tomás». Cuando se los preguntó, solo mencionaron nombres genéricos en tseltal como mamá, hermano, hermana. «Algunos decían que... saben los nombres porque les enseñan de pequeños, sin embargo, no eran los nombres reales sino apodos; por ejemplo, chepe, chano, *unin* (bebe), *chu'* (pecho), entre otros». Para resolver este error, según su punto de vista, intentó un ejercicio en el que niños y niñas identificaron en sus propias actas de nacimiento su nombre y los de sus padres y abuelos. Como resultado, reporta que durante el proceso de la actividad mostraron interés y a la vez asombro por no conocer el nombre de las personas con quienes convivían todos los días (Gómez Sántiz 2011:15, 22, 31, 43).

En las estrategias de intervención se pone énfasis en la elaboración de láminas y tarjetas con ilustraciones acompañadas de palabras que las describen con el objetivo de que niños y niñas asocien las imágenes y los sonidos de las palabras con las letras del alfabeto. Este enfoque centrado en lo fonético, junto con la confusión entre el nombre propio y el nombre oficial, evidencia una falta de comprensión sobre la construcción del conocimiento. Es decir, no se asume que los aprendizajes nuevos parten del interés del estudiante y de sus conocimientos previos. Esta situación sugiere que muchos docentes incorporan nuevos términos en su vocabulario como «aprendizaje significativo», pero el concepto en sí les resulta ajeno, a pesar de que el enfoque constructivista es central en los programas de las licenciaturas en educación indígena en las que se formaron para el magisterio.

Sin embargo, entre las propuestas de nivel preescolar hay ejemplos claros de un manejo adecuado del concepto. Una de ellas es la de la maestra Elsie Pérez López, quien destaca la importancia de la lengua materna como lengua de instrucción, señala la necesidad de superar la visión de los infantes como receptores pasivos de experiencias y aprendizajes y demuestra un sólido

conocimiento del enfoque constructivista. Esto se refleja en un párrafo que parece ser una cita textual, aunque no cuenta con referencia explícita:

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes sean claras y estén disponibles en la estructura cognitiva del individuo, y que funcionen como un punto de anclaje de las primeras. A su vez el nuevo conocimiento transforma la estructura cognitiva, potenciando los esquemas cognoscitivos que posibilita la adquisición de nuevos conocimientos (Pérez López 2017:44).

Los trabajos de titulación de maestros y maestras bilingües también comparten la repetición de lugares comunes, como señalar deficiencias en la expresión oral al abordar el proceso de desarrollo cognitivo de los niños. Igualmente, suele ocurrir que atribuyan el supuesto débil desarrollo de la oralidad a problemas sociales vinculados a la escolarización, tales como el bajo rendimiento, el ausentismo y la lengua materna de los estudiantes. Sin embargo, en muchos trabajos no se aclara cuál es la lengua de instrucción y cuál la que se busca desarrollar en el niño, es decir, la que es objeto de conocimiento y enseñanza-aprendizaje. Tampoco se especifica si el enfoque se centra en el español como segunda lengua o en la lengua indomexicana del alumnado. Más preocupante aún es que la lengua materna se percibe como un problema.

Por ejemplo, de un total de 18 propuestas del nivel preescolar revisadas, solo tres maestras mencionan la lengua del grupo de niños que atienden. Otras tres señalan que hablan una variante dialectal diferente a la de su alumnado y explican las dificultades de comunicación que esto provoca. En los 12 trabajos restantes, cuatro profesoras declaran que imparten las clases en español, pero no explican cómo se comunican con el alumnado. Tampoco lo especifican las ocho mentoras, quienes indican que no hablan la lengua del grupo y tampoco dicen en qué lengua trabajan en el aula. En resumen, únicamente la tercera parte de estas docentes demuestran tener conocimiento de la lengua del alumnado, compuesto por niños y niñas de cuatro a seis años que apenas están desarrollando el conocimiento de su lengua materna.

Albertina Gómez Santiz trabajó con tsotsiles de Simojovel. Señala que, aunque algunas familias de la localidad utilizan el español cuando salen de su lugar de origen, en general percibe una fuerte discriminación relacionada con el idioma. Por ello, considera importante el desarrollo de la lectoescritura en español como segunda lengua, y afirma:

Esto no significa el desplazamiento de la lengua indígena, mucho menos continuar con el proceso de castellanización que implícitamente se cita en el programa de educación preescolar, pues la lengua materna es una constante en la familia, en las relaciones comunitarias y en las asambleas.

Por consiguiente, me propongo despertar en los niños el interés por aprender una segunda lengua misma que coadyuve al desarrollo integral de los estudiantes, ya que el desconocimiento del español coloca a los indígenas en una situación de vulnerabilidad al no poder relacionarse a plenitud con la población mestiza (Gómez Santiz 2012:15).

La maestra Albertina Gómez destaca la importancia del español como segunda lengua y como lengua de instrucción escolar. Sin embargo, como ocurre en otras propuestas pedagógicas, las situaciones didácticas que plantea se limitan al reconocimiento de la escritura del nombre propio. Aunque su reflexión y justificación del trabajo está centrada en el aprendizaje oral del castellano, no describe actividades específicas orientadas a fomentar la interacción oral, el enriquecimiento del vocabulario, el habla y la comunicación en castellano. En cambio, las actividades que menciona se reducen al ejercicio de reconocimiento de la escritura del nombre de cada niño. Este enfoque queda reflejado en el título de la propuesta pedagógica y en el del capítulo tercero, titulado: «Situaciones didácticas que propicien la adquisición de la escritura a través del nombre propio».

En las propuestas pedagógicas de los egresados y las egresadas de la licenciatura en Educación Primaria se observa un panorama similar al de los trabajos de preescolar. La mayoría de los poblados en los que se ubican las escuelas muestran una organización comunitaria que destaca la figura del agente municipal y el comité escolar, así como una notable diversidad religiosa y partidista, acompañada de procesos de emigración laboral y actividades productivas como el cultivo de maíz, frijol y café. De igual manera, los trabajos carecen de

precisión en cuanto a la definición de la lengua de instrucción, y muestran confusión entre la alfabetización en español y su enseñanza como segunda lengua. Es común que en las propuestas se atribuyan las deficiencias de comprensión y el bajo rendimiento a factores del contexto como enfermedades, inasistencia, desinterés y escasez de útiles escolares, en lugar de analizarlas como posibles problemas pedagógicos o como parte del desarrollo natural de los niños y las niñas. Asimismo, destaca la reiteración de conceptos mal interpretados, así como la contradicción entre los fundamentos teóricos planteados y su aplicación práctica al momento de planificar y ejecutar situaciones didácticas.

Por ejemplo, uno de los primeros egresados de la generación 1990-1995, Alberto Sántiz, propuso en su trabajo mejorar la lectoescritura en español en un grupo de sexto grado compuesto por niños y niñas tseltales, católicos y presbiterianos de un paraje del municipio de Cancuc. El grupo estaba integrado por 16 alumnos, de los cuales dos eran bilingües debido a que cursaron algún año en escuelas urbanas. En el informe que presenta el horario semanal de clases destaca la cantidad de tiempo dedicada al español y la ausencia de horas asignadas a la lengua materna. De un total de 19 horas efectivas,<sup>3</sup> seis se destinan a español, cinco a matemáticas, tres a ciencias naturales y las cinco restantes se reparten entre historia, geografía, educación cívica, educación física y educación artística, con una hora asignada a cada una (Sántiz López 1995:25).

Alberto Sántiz describe problemas de redacción y lectura en español, y atribuye la responsabilidad de la incompreensión lectora tanto a estudiantes como a docentes, así como a la falta de material didáctico. Sin embargo, en el capítulo dedicado al marco teórico únicamente expone métodos de alfabetización, sin hacer referencia alguna a la enseñanza de la lectoescritura en tseltal ni considerar el monolingüismo. Esta omisión resulta significativa, ya que su propuesta tiene entre sus objetivos el mejoramiento de la comprensión lectora de estudiantes de sexto grado, no la alfabetización inicial en niñas y niños de primero. En la propuesta específica, Sántiz plantea una lista de ocho estrategias y actividades destinadas a «resolver las principales deficiencias de lectoescritura». No obstante, no menciona métodos de enseñanza de segundas lenguas y prioriza

<sup>3</sup> Cinco horas dedicadas a aseo y un receso completan las 24 horas que los niños y las niñas pasan en la escuela cada semana.

aspectos como la ortografía y la pronunciación sobre el desarrollo de la comprensión (Sántiz López 1995: 27-28, 49).

El acento en los aspectos formales se observa con claridad en la evaluación que propone Sántiz. Entre los seis puntos que plantea para evaluar, no se incluye ningún criterio relacionado con la comprensión:

- Lectura: los alumnos de sexto grado leerán un texto de 150 palabras por minuto, respetando los signos de puntuación.
- Lectura individual de un cuento o poesía, pronunciando bien las palabras que están con signos de interrogación.
- Declamar un poema o poesía, para calificar la pronunciación de las palabras.
- Escritura: cada alumno presentará en una cartulina las 29 letras del abecedario en mayúsculas y minúsculas de 10 cm de tamaño.
- Pasar individualmente al pizarrón a escribir dos letras mayúsculas y minúsculas de la pág. 67.
- Escribir 10 palabras dictadas con buena ortografía. Escribir un párrafo dictado poniendo los signos de puntuación (Sántiz López 1995:72).

El mismo relieve en los aspectos formales se observa en la propuesta del profesor Miramón Ruiz Gordillo, quien se ocupa también de un grupo de sexto grado. Este docente otorga una importancia excesiva a la caligrafía y a ejercicios de psicomotricidad fina, actividades más apropiadas para estudiantes de primero o segundo de primaria. Sin embargo, en su propuesta ignora aspectos cognitivos del problema y las diferencias fundamentales entre la alfabetización inicial y la enseñanza oral de una segunda lengua, pese a que su objetivo es promover estrategias para reforzar la lectura y la escritura. La comprensión lectora no aparece en un lugar destacado y en la evaluación simplemente se omite. Los criterios evaluativos se limitan a cuatro aspectos iniciales de un menú centrado en lo formal, en el que se ignoran, justamente, los criterios relacionados con la comprensión:

- Entonación e interpretación de las palabras.
- Pronunciación correcta de las palabras.
- Fluidez en la expresión.
- Claridad en las palabras.

- Interpretación significativa del contenido.
- Capacidad de inferencia del contenido (Ruiz Gordillo 1996:124-125).

Esta preocupación central por la formalidad de la lectoescritura persiste a lo largo del tiempo, como lo demuestran los trabajos de las últimas generaciones. A 25 años de que egresaran los primeros titulados, la propuesta del profesor Víctor López, estudiante de la generación 2017-2021 y graduado en 2021, sobre la comprensión lectora en español, es un ejemplo de esta continuidad. En su trabajo con un grupo de niños tseltales del municipio de Chanal, López afirma que los estudiantes «tienen dificultad en la pronunciación de las palabras y deletrean» y que necesitan mejorar la comprensión. Sin embargo, repite que estas deficiencias son el resultado de factores externos como las inasistencias, enfermedades, la pobreza y el monolingüismo (López Calvo 2021:4-5, 10-12).

El profesor Víctor López no explica en qué consiste específicamente la incomprensión lectora de los niños ni aborda que, siendo tseltales monolingües, resulta impensable que puedan leer en español y comprender un texto en este idioma. Incluso, la propia redacción del profesor muestra particularidades comunes en la escritura del castellano en la región, lo que refleja su visión bancaria de la educación, en contraste con la perspectiva constructivista que él mismo menciona y que implica un aprendizaje significativo. López sostiene que el alumno o la alumna no entiende «lo que se le inculca», «no comprende lo que el maestro enseña»:

A partir de la investigación pude descubrir que a través de unos factores desfavorece la comprensión de textos en el alumno. Por lo cual, la comunidad de Saquilchen, Chanal. En su mayoría son monolingües en lengua originaria tseltal. Es importante mencionar que con ello se centra el problema del alumno por lo que no comprende lo que el docente enseña. Ya que en ellos han puesto en práctica su primera lengua como medio de comunicación en su contexto. Y al hablar de enseñanza de aprender a aprender entre el alumno y el docente en segunda lengua le complica para el alumno. Es decir, no adquiere con mayor suficiencia lo que se le inculca y sobre todo la interacción es menor por lo mismo que entre el maestro y el alumno hay poca comunicación, y no se logra un aprendizaje significativo (López Calvo 2021:10).

Al mismo tiempo, López observa falta de «pureza» en el uso de la lengua materna, al señalar que los niños no hablan bien su lengua: «no lo hablan tal como es». Afirma que en la escuela «no se deben mezclar ni traducir» las lenguas y propone enseñar por separado la lengua materna y la oficial. Otorga importancia a la lengua materna (L1) por criterios étnicos e identitarios, así como político-valorativos, antes que desde una óptica cognitiva. Según él: «el trabajo del docente es dar a conocer al educando una enseñanza donde pueda recuperar sus raíces y promover en ellos la costumbre». Si bien está consciente de que los alumnos comprenden bien cuando se les lee un texto en tseltal, parece descalificar su esfuerzo por mejorar la comprensión lectora en español. Aunque no lo reconoce explícitamente, reitera de forma errónea la idea del conocimiento significativo utilizando un enfoque bancario de la educación, donde el maestro es el que sabe y enseña, lo que es contrario al constructivismo (López Calvo 2021:32-37):

Los alumnos cuando aprenden significativamente, si se transforma su mente y hace cambio a la persona, pero si no aprende significativamente no revela un cambio porque no entendió lo que le enseñaron. Por eso, para dar a conocer una enseñanza de manera significativa, el maestro debe de tener dominio del tema para inculcar hacia el alumno y buscar en ellos que trabajen a profundidad lo que se le da a conocer, de esa manera el alumno irá comprendiendo para lograr resultados (López Calvo 2021:38)

En general, López Calvo propone actividades en español y afirma que sus estudiantes lograron comprensión, aunque no da ejemplos concretos ni argumentos que respalden esta afirmación. Se limita a transcribir las instrucciones del programa oficial y menciona haber realizado las actividades recomendadas, pero sin describir el proceso ni detallar los resultados. Una de las actividades que organizó para mejorar la comprensión lectora fue limpiar la biblioteca, un ejercicio que no incluyó conocer o leer los libros allí resguardados.

En las conclusiones de su trabajo, López Calvo remata con la afirmación de que la falta de comprensión lectora en español se debe a que sus alumnos son hablantes de tseltal, pero no considera la posibilidad de desarrollar primero la comprensión lectora en esta lengua materna ni de promover el aprendizaje audio-oral del español como paso previo para alcanzar la comprensión lectora en castellano (López Calvo 2021:61-65).

La problemática de estos alumnos de la comunidad de Saquilchen ha sido la falta de comprensión de textos por lo que la mayor dominante del habla es el lengua indígena «tseltal» y por ello nace la dificultad de entender lo que transmite el libro de textos, aunque puedo afirmar que los alumnos cuentan con la idea tradicional de llevar una secuencia memorizada de la lectura que leen, por eso, los ejercicios que llevé a cabo tuvo que ver con la realidad del niño y logré en cada uno de ellos la participación en fortalecer y promover nuevas ideas y nuevos conocimientos el aprender de la lectura de forma ordenada y entendible (López Calvo 2021:71-72).

Otra propuesta pedagógica reciente, presentada en 2022 por Juan Gómez Girón, egresado de la generación 2015-2018, aborda la comprensión lectora entre alumnos de tercer grado, tsotsiles, del municipio de Zinacantán. Gómez Girón también atribuye la problemática a las inasistencias de los estudiantes, aunque en su trabajo se contradice al afirmar, en una misma página, que la mayoría de los niños son monolingües y luego indicar que 50% son bilingües incipientes. No obstante, demuestra una clara conciencia de que este nivel de bilingüismo y el escaso manejo del español constituyen el principal desafío que debe resolverse mediante el aprendizaje del castellano, aunque no dice cómo.

Asimismo, el autor señala la importancia de incluir tanto la lengua materna como el español en los contenidos escolares, pero no precisa cuál debería ser la lengua de instrucción principal ni reconoce la necesidad de desarrollar primero el conocimiento audio-oral del español como segunda lengua; sin embargo, tiene clara la necesidad de promover un bilingüismo aditivo y coordinado. En el diagnóstico que realiza encuentra una alarmante falta de comprensión lectora, incluso en tareas básicas: solo cinco de 25 niños pudieron reconocer su nombre en la lista de asistencia, un hecho preocupante si se toma en cuenta que eran estudiantes de tercer grado (Gómez Girón 2022: 4, 8, 11, 12, 19).

Los padres atribuyen el atraso al uso de la lengua materna en el salón de clases y, según su punto de vista, es el español lo que los niños necesitan aprender. Por esta razón, el profesor elige abordar el tema de la comprensión lectora en español como eje de su propuesta pedagógica, ya que afirma que en todas las materias se trabaja en esta lengua. Según él, adoptar el español como segunda lengua será beneficioso: «se reducirá al máximo la reprobación y deserción causadas por problemas de bilingüismo» y facilitará la incursión de los estudiantes en las ciudades sin experimentar discriminación (Gómez Girón 2022:9, 11, 19).

Es cierto que el buen manejo del español podría brindar esos beneficios, pero tomar como tema del trabajo la comprensión lectora en español no garantiza automáticamente el logro de tales objetivos ni de un bilingüismo aditivo y coordinado. Esto requiere una alfabetización real en la lengua materna, un pleno desarrollo de las funciones audio-orales en castellano y un trabajo constante dentro del salón de clases en ambos idiomas, aspectos que el profesor sustentante parece percibir solo parcialmente. En este sentido, a lo largo del texto abundan las imprecisiones sobre la lengua objeto de enseñanza o de instrucción. Por ejemplo, en los objetivos no se menciona la lengua en la que se busca mejorar la lectura, y en el último de los cuatro objetivos específicos se desvía la atención hacia la expresión oral en ambos idiomas: «Lograr que los alumnos se expresen oralmente en la lengua materna y en la segunda lengua» (Gómez Girón 2022:26).

Al igual que este trabajo, que persigue el desarrollo del español en su faceta receptiva de comprensión lectora, existen otros que buscan incidir en la función productiva, en el mejoramiento de la escritura y en la producción de textos. Tal es el caso del trabajo de la profesora Genoveva Gómez Cruz, graduada en 2020, dedicado a la mejora de la escritura en español con niños tseltales de cuarto grado en el municipio de Chanal. Ella centra su atención en la ortografía y la gramática, mostrando un prejuicio purista del lenguaje; el tseltal, afirma, «presenta actualmente distorsión y falta de propiedad en la comunicación de esta lengua, al estarse mezclando significativamente con palabras en español» (Gómez Cruz 2020:5).

En su texto resulta imposible conocer cuál es la lengua de instrucción. El problema que la profesora advierte es que los estudiantes saben narrar un relato oralmente, pero no lo pueden escribir. Al igual que en otros ejemplos, menciona que las causas son externas, relacionadas con el entorno socioeconómico y político, sin hacer referencia a ningún aspecto lingüístico o cognitivo (Gómez Cruz 2020:19-22). Busca que el alumnado aprenda a redactar textos breves a través de la lectura y el análisis de cuentos, para lo que propone las actividades siguientes:

- Actividad 1. El alumno escucha la lectura del cuento «El león que no sabía escribir» para ubicar el «punto central»; les pregunta por título, personajes, acontecimiento, inicio, final y qué les gustó del cuento.
- Actividad 2. El alumno conoce la estructura del cuento «Juancho el navegante» y sus elementos; copian en sus cuadernos el texto transcrito en el pizarrón, se les lee en voz alta y luego lo leen en silencio para identificar título, inicio, nudo y desenlace.
- Actividad 3. El alumno lee el cuento «La tortuga y el conejo» para reconocer los signos ortográficos con ayuda de un listado expuesto en el pizarrón, remarca signos de puntuación y los explica a sus compañeros.
- Actividad 4. El alumno lee e identifica los verbos del cuento «El patito feo», los escribe en su cuaderno, en apoyo se le explica qué son los verbos y sus tipos.
- Actividad 5. El alumno escribe oraciones con los verbos identificados en «El patito feo», con cuidado de usar los signos de puntuación necesarios y se las lee a sus compañeros.
- Actividad 6. El alumno escribe textos con oraciones del ejercicio anterior para aprender a hacer párrafos mediante la combinación de oraciones, el uso de conectores y signos ortográficos.
- Actividad 7. El alumno redacta textos a partir de imágenes de animales, frutas u objetos para identificar ortografía, redacción y coherencia de los escritos (Gómez Cruz 2020:35-41).

Me parece que las actividades propuestas siguen una secuencia lógica, aunque podrían mejorarse si permitieran a los alumnos escribir relatos de conocimiento común en la localidad, en lugar de producir oraciones aisladas a partir de verbos encontrados en una lectura y luego enfrentarlos a las dificultades de reunir esas frases para construir una historia coherente. De igual manera, la redacción de textos a partir de tarjetas con imágenes de frutas, animales u objetos también aislados podría mejorarse a partir de descripciones de lo cotidiano en el contexto de la escuela y la localidad. Con respecto a estas dos sugerencias, debería prestarse más atención a la comprensión de los textos, al menos al mismo nivel que el énfasis puesto en la ortografía y la gramática, aunque ciertamente se trata de ejercicios para reforzar la función productiva y escritural de la lengua, no la receptiva o interpretativa.

En contraste con estas propuestas que buscan mejorar el manejo del español en sus funciones productiva y receptiva, están aquellas que declaran tener como objetivo el desarrollo de las lenguas vernáculas, aunque finalmente terminan por perseguir también el mejoramiento del castellano. Esto es evidente tanto en las propuestas presentadas a mediados de los noventa como en las más recientes, realizadas en esta década de 2020, a 25 años de las primeras.

Un ejemplo es el trabajo de la maestra Florinda Ordóñez Rodríguez (2020), quien afirma que en primer lugar alfabetiza en lengua materna a los niños tsotsiles de Chalchihuitán, para luego avanzar de manera gradual hacia la lengua oficial.

Diseñar las actividades de manera teórica y práctica ha permitido examinar las deficiencias que tengo como maestro y las que tienen los escolares sobre el uso del texto-imagen, la cual es una estrategia de ayuda a los niños a reconocer y apropiarse de la escritura y lectura, a través de estrategias novedosas para que los alumnos de primer grado de primaria logren comprender el sentido que el texto-imagen guarda en relación con la lectura y la escritura. Para ello, el objeto de estudio se debe dar en este caso en las dos lenguas para su mayor comprensión, es decir, introducir la enseñanza-aprendizaje en la primera lengua y posteriormente la lengua nacional de manera gradual (Ordóñez 2020:5).

Sin embargo, a la hora de describir los objetivos no precisa en qué lengua buscaría la alfabetización inicial del alumnado, aunque podría inferirse que la transición de la oralidad a la escritura mediante el texto-imagen, como plantea hacerlo, tendría que ser en tsotsil, la lengua de los estudiantes (Ordóñez 2020:16).

En el diagnóstico de los niños y las niñas dice que la mayoría «no tiene nociones sobre el sistema de lecto-escritura», y resulta extraño que lo vea como problema, cuando es normal en los casos de primer grado en localidades rurales. Apenas van a ser expuestos al código de la escritura en la escuela, precisamente a partir de imágenes con textos mínimos, como lo propone ella misma (Ordóñez 2020:13).

La ambigüedad sobre la lengua de alfabetización inicial continúa sin develarse en la primera actividad de aprendizaje que plantea, que consiste en el reconocimiento del abecedario mediante el nombre propio de los niños y las

niñas. Aunque los nombres propios estén en español, podrían contribuir a la escritura en tsotsil, pero esto no se aclara en la actividad. En las siguientes actividades la ambigüedad se resuelve al pedirles agregar la inicial a las palabras en español que corresponden a las imágenes exhibidas en el pizarrón: muñeca, pelota, camión, maleta, taza y perro. Luego se les solicita escribir las palabras que designan una docena de animales domésticos y hablar sobre frases breves relacionadas con estos, tales como los perritos juguetones, los gatitos traviesos, los pollitos comelones y los puerquitos sucios. Ni una sola palabra en tsotsil (Ordóñez 2020:42-47).<sup>4</sup>

Más adelante, la profesora propone jugar a la lotería. Las tarjetas presentan imágenes con la palabra correspondiente escrita en minúsculas al pie, mientras que arriba, en las esquinas izquierda y derecha, aparece la letra inicial en mayúsculas y minúsculas. El vocabulario, completamente en español, incluye animales, vegetales y objetos variados, algunos de los cuales son algo extraños para el contexto rural de los infantes, como pulpo (molusco), ñu (mamífero) y kimono (túnica de origen japonés). Asimismo, muchas de las imágenes de productos comerciales y las palabras castellanas impresas en sus etiquetas resultan poco familiares. Sin embargo, más allá del grado de familiaridad que los niños y las niñas tsotsiles puedan tener con estas imágenes de vegetales, animales, objetos y empaques de productos industriales, lo que destaca es la ausencia de su lengua materna, que debía haber sido el idioma de su alfabetización inicial según el planteamiento original de la profesora (Ordóñez 2020:47, 49).

La mayoría de los trabajos de titulación revisados, tanto de las primeras generaciones de la licenciatura como de las más recientes, presentan contradicciones. Aunque sus autores rechazan el desplazamiento de las lenguas indomexicanas, su principal preocupación sigue siendo la alfabetización en español. El prestigio del castellano, muchas veces interiorizado de forma inconsciente, influye incluso

<sup>4</sup> Sin confusión respecto a la lengua de enseñanza de la lectoescritura, en palabras similares lo plantean Horcasitas y Pozas en su experiencia de alfabetización en castellano a los mazatecos que comenté en el primer capítulo: «El procedimiento consistía en mostrar al niño una imagen conocida de su propia cultura, al verla, recordaba el término mazateco, a continuación se le daba el nombre en español hasta aprenderlo mediante repetición oral, en frases u oraciones cortas, nunca palabras aisladas, enseguida, se le agregaba a la imagen el texto en español que el niño leía repetidas veces hasta memorizarlo» (Horcasitas y Pozas 1980:156).

en quienes defienden con mayor convicción la importancia de la alfabetización en lenguas vernáculas y la construcción de un bilingüismo coordinado y aditivo.

Un ejemplo claro de esta tendencia es el trabajo presentado en 1996 por el profesor Juan López González, de la generación 1990-1995. La influencia del español es tan dominante que, incluso en esta propuesta, cuyo título enfatiza la importancia del uso y manejo de la lengua tsotsil en la enseñanza-aprendizaje de la lectura en primer grado de educación primaria, se comete un desliz desde el primer párrafo de la introducción: en lugar de mencionar el tsotsil, se hace referencia al español: «este documento es una propuesta pedagógica que aborda el tema de la enseñanza-aprendizaje de la lectura en español», cuando, en realidad, el enfoque es el tsotsil. Si bien el error se corrige en el segundo párrafo, este tropiezo inicial evidencia la fuerza de la hegemonía lingüística del español incluso en discursos que buscan promover la educación en lenguas indígenas:

Esta propuesta pedagógica propone, como alternativa de solución al problema de la enseñanza-aprendizaje de la lectura, vincular las actividades académicas con la vida cotidiana y con los contenidos étnicos de la comunidad de que provienen los educandos. Por eso, el presente documento le da prioridad al uso y manejo de la lengua materna del niño, como medio de instrucción y como asignatura de aprendizaje en el área de lenguaje en el aula escolar, ya que la lengua del niño es trascendental en el proceso de adquisición del conocimiento de la lectura y otras asignaturas de estudio del primer grado (López González 1996:5).

Sin embargo, más adelante vuelve la confusión porque, luego de situar al grupo de niños tsotsiles monolingües de primer año con el que trabaja en una localidad del municipio de Larráinzar, declara que el objeto de su estudio es la enseñanza-aprendizaje del español: «El problema de la enseñanza-aprendizaje de la lectura en español es el tema objeto de estudio y la razón que me condujo a elegir dicho tema fue la dificultad que tuve al enseñar a leer en español a niños que no hablan castellano» (López González 1996:22).

Y dos párrafos más adelante menciona: «Por esta razón, considero que es de suma importancia que los niños de primer grado hablantes de la lengua tsotsil, aprendan a leer a partir de su lengua que hablan, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo» (López González 1996:23).

Todo indica que su idea, aunque no expresada de manera clara, es que la alfabetización en lengua materna constituye un puente para transitar hacia la lectoescritura en español. En los propios objetivos, se escabulle como finalidad central la alfabetización en lengua materna; es decir, la ideología lingüística imposibilitó al sustentante expresar con claridad que su trabajo busca alfabetizar en tsotsil a niños y niñas tsotsiles, hablantes monolingües de este idioma. En cambio, en el primer objetivo repite lo que dice el discurso oficial: reconocer la lengua vernácula como objeto de estudio curricular, y en el tercero señala que este aprendizaje del idioma materno debe servir como base para adquirir la segunda lengua. En concreto, los objetivos que menciona son los siguientes:

- Reconocer la lengua tsotsil como área de conocimiento u objeto de estudio curricular.
- Elevar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura en el primer grado de educación primaria indígena a través del uso y manejo de la lengua materna del niño en el aula escolar.
- Reflexionar sobre la importancia de la lectura como fuente principal para adquirir nuevos conocimientos de la lengua escrita y como base para adquirir la segunda lengua.
- Fomentar el hábito de leer en lengua tsotsil a través lecturas prácticas y sencillas, que se vinculan con la vida cotidiana del niño y de la comunidad.
- Facilitar el proceso de adquisición del conocimiento significativo relacionando las actividades académicas de la lectura con el contenido étnico de la comunidad.
- Propiciar el desarrollo de las capacidades comunicativas de la lengua escrita con claridad y eficacia.
- Reducir el índice reprobatorio de primer grado utilizando la lengua de ellos para establecer una comunicación mutua (maestro-alumno) y permanente en el aula.
- Propiciar un ambiente escolar favorable para el desarrollo lingüístico que conduzca a pensar y decidir por sí mismos a los educandos.
- Ofrecer una nueva estrategia adecuada al grupo para adquirir conocimientos de manera significativa, armónica y divertida (López González 1996:42-43).

Incluso, después de proponer la lista de estos nueve objetivos, inicia un subapartado titulado: «Uso y manejo de la lengua materna en el aula», en cuyo primer párrafo refiere lo siguiente: «Pienso que la mejor opción para enfrentar el problema de la enseñanza-aprendizaje de la lectura en español con niños de primer grado hablantes de la lengua tsotsil, es hacer uso y manejo de la lengua materna del niño» (López González 1996:43).

Juan López puntualiza justamente que la educación debe ser monolingüe en los años primero y segundo de primaria para facilitar el desarrollo pleno de su lengua materna, mientras que el alumnado tendrá la oportunidad de aprender el español en los siguientes grados de la primaria:

Esto significa definitivamente renunciar temporalmente al uso y manejo del español en el aula escolar para este nivel educativo, inclusive hasta el segundo grado de este mismo nivel que corresponde al primer ciclo para darle continuidad; esto para no distorsionar la dirección y la continuidad del aprendizaje familiar y escolar, ya que muchos niños en este nivel educativo todavía están en proceso de adquirir la lengua que hablan. Por eso debe esperarse hasta que los niños hayan desarrollado un dominio lingüístico adecuado para no llevar a la frustración y al fracaso a los educandos hablantes de la lengua tsotsil. No hay que preocuparse por enseñar el español, de todas maneras aprenderá en los otros grados superiores de este mismo nivel educativo de primaria (López González 1996:44).

Posteriormente, procede a mostrar su propuesta de alfabetización en tsotsil valiéndose de un «método fonosilábico» y de técnicas de maduración y observación de imágenes asociadas con palabras en cuatro pasos: partir de un tema, leer mecánicamente las palabras u oraciones, visualizar y escuchar el sonido y analizar las partes:

Según el análisis realizado, es funcional y adecuado lo que a nuestro juicio denominamos el método FONOSILÁBICO. Este método, como su nombre lo indica, consiste en unir dos métodos tradicionales que desde años han funcionado en la enseñanza del español que, al parecer, también es funcional para aprender a leer significativamente en lengua materna en poco tiempo, siempre y cuando se apliquen adecuadamente sus pasos. Con este método se trata de evitar la enseñanza de la lectura en forma mecánica y memorística, o primero las vocales y luego las consonantes, luego la unión vocal-consonante o viceversa (López González 1996:50).

Entre sus sugerencias para crear y contar textos en tsotsil como material didáctico, recomienda retomar los escritos existentes, incluso si fueron hechos para otros fines. También propone aprovechar el libro de tsotsil y el diccionario de la SEP, aunque correspondan a otra variante de este idioma. Muestra ejemplos de planeación y desarrollo de situaciones y actividades didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en tsotsil, así como la interacción con otros temas o asignaturas (López González 1996:52-53, 57-58).<sup>5</sup>

López González integra en su planteamiento el alfabeto tsotsil, que incluye las siguientes grafías: vocales, vocales glotalizadas y consonantes, consonantes dobles y consonantes glotalizadas. Explica, asimismo, que se trata del mismo alfabeto del español, con algunas modificaciones y adiciones, y para concluir el apartado observa: «Al conocer el niño estas letras podrá leer y escribir su lengua materna y automáticamente está aprendiendo la segunda lengua, porque son los mismos símbolos y, en cuanto a los signos de puntuación, son los mismos que en español» (López González 1996:51).

Como se observa en esta consideración, la finalidad siempre presente se centra en el aprendizaje del español, incluso en los escasos trabajos que

<sup>5</sup> Este último asunto hace pensar en el método que retoma la Nueva Escuela Mexicana del sexenio 2018-2024, que propone tratar de manera integral los contenidos de la educación: «la lectura no se puede estudiar aislada, ya que de alguna manera todos los conocimientos se relacionan, como un proceso formativo y educativo; es decir, en forma global y coordinada, para que el niño pueda leer y lo que lea, debe de saber escribirlo. No podrá escribir lo que no puede leer, por eso la escritura de la lengua es fundamental para ambos temas y para las otras asignaturas de estudio; es decir, la clave para adquirir los nuevos conocimientos de las asignaturas está en la lectura y en la escritura, de lo contrario no sería posible el avance en las actividades académicas si no se logran los dos primeros temas que son de vital importancia en la educación del niño. He aquí donde radica principalmente la importancia de la lectura, que es nuestro tema de estudio». Y continúa: «hay muchos compañeros que todavía no han entendido la importancia de la lengua materna en la enseñanza de la lectura. A continuación se va a explicar con detalle cómo se relaciona la lectura con las matemáticas: por ejemplo: al contar las sílabas de una palabra, de un enunciado o de un texto, estamos interrelacionando ambas, o simplemente al escribir los símbolos numéricos como 1, 2, 3, 4... al mismo tiempo que estamos leyendo. Con ciencias sociales: al contar los colores de la bandera mexicana, escribir el nombre de sus colores y leer el color de la bandera estamos en matemáticas, en educación cívica y al mismo tiempo en ciencias naturales al hablar del color. Ciencias naturales: al relacionar el aprendizaje de la lectura con el medio ambiente, cerros, valles, ríos, árboles, flores, piedras y animales, estamos en ciencias naturales; en el caso concreto del aguacate, si se relaciona con el tema de salud, hay que decir que el aguacate se debe de consumir limpio y en buen estado, si no, daña la salud» (López 1996:59-60).

realmente promueven la alfabetización inicial en la lengua materna. Sin embargo, el propio profesor aclara que el curso de capacitación que tomó para la inducción a la docencia, de tres meses, cuando solo tenía estudios de bachillerato, fue insuficiente para enfrentar la alfabetización de niños que no hablan español (López González 1996:34).

Sin duda, esta falta de preparación, derivada de las políticas de contratación del personal docente y de la experiencia de iniciación en la lectoescritura del conjunto del profesorado bilingüe, que se describe en el apartado siguiente, constituye una de las claves para entender la problemática a la que se enfrenta la educación indígena. Estas condiciones son fundamentales para comprender la marginación de las lenguas vernáculas y el predominio del español como lengua de prestigio, una situación ampliamente documentada por quienes estudian el sistema educativo y respaldada por los testimonios de los preceptores. En este sentido, al igual que en las demás propuestas comentadas, se reportan como obstáculos del aprendizaje, entre otros elementos, la enseñanza mecánica del español basada en ejercicios de repetición y copiado, la disponibilidad exclusiva de libros en castellano en las escuelas, la alta tasa de ausentismo de los niños —que llega hasta los 23 días— y las ausencias de los maestros, que pueden extenderse hasta 51 días debido a la asistencia a juntas, festivales escolares, reuniones oficiales o sindicales y permisos personales (López González 1996:26-27, 30-31, 35, 37).<sup>6</sup>

### **Trayectoria y perfil de maestros y maestras**

En este apartado centraré la atención en las tesinas que presentaron los egresados y egresadas de las licenciaturas de la UPN para graduarse. En esta modalidad, en lugar de documentar la práctica docente del profesorado bilingüe, los sustentantes recurren a relatar su contexto familiar y su trayectoria escolar y laboral, con un énfasis particular en su paso por la universidad y en la modificación de su práctica docente. La mayoría de las tesinas son relatos de vida, mientras que otras son ensayos en los

<sup>6</sup>La suma de 23 faltas de alumnos y 51 de maestros totaliza 74 días de ausencia, lo que representa 37% de los 200 días lectivos estipulados en el calendario oficial. Aunque sumar los máximos observados arroja un cálculo exagerado, no está tan alejado de la realidad.

que se analiza un tema de interés, como la educación continua del profesorado, la socialización de los infantes o su experiencia en algún proyecto piloto.

La presentación de tesinas en lugar de propuestas pedagógicas fue resultado de una iniciativa especial de la universidad para completar la profesionalización de los docentes en activo que por diferentes razones habían retrasado su titulación. La mitad de las 79 tesinas a las que tuve acceso se presentaron entre 10 y 23 años después del egreso del sustentante. Por ejemplo, Catalina Pérez Gómez se graduó en 2017, aunque concluyó la licenciatura en 2005. Ella relata que la última incorporación de maestros con perfil de secundaria fue en 1993, para lo cual los solicitantes debieron pasar por una prueba oral de su lengua vernácula: «el examen de bilingüismo fue de forma oral, fue en tsotsil y el maestro me pidió que yo narrara la costumbre de mi pueblo». También comenta que después de completar su bachillerato pedagógico semiescolarizado estudió la licenciatura, y para recibirse como licenciada asistió al taller de titulación que convocó la propia UPN a sus egresados. Esta es la razón por la cual en 2011 y 2017 abundan los trabajos de titulación en formato de tesina que contienen un índice estandarizado con los siguientes rótulos: origen y formación básica, formación profesional y regreso al trabajo docente (Pérez Gómez 2017:9-10).

Los relatos de vida permiten ver el contexto familiar y la trayectoria de los sustentantes: si son alfabetos de primera generación, si sus padres fueron o son ágrafos o si ejercieron como profesores, en qué lengua aprendieron las habilidades de la lectoescritura, cuándo y cómo se incorporaron al magisterio, su capacitación docente inicial, su tránsito por los estudios universitarios, la riqueza de sus lecturas, etcétera.<sup>7</sup>

Las tesinas de profesores cuyos padres se dedicaban a la docencia y que son de elaboración más reciente destacan por una mejor redacción y un mayor manejo del español, en contraste con las más antiguas, elaboradas por hijos de campesinos analfabetos. Sus trayectorias reflejan que ingresaron como profesores interinos tras finalizar la preparatoria y que no desempeñaron trabajos precarios urbanos mientras estudiaban la secundaria y la preparatoria, algo

<sup>7</sup> Del total de tesinas, en 80% se citan los textos escolares reproducidos por la propia universidad y en el resto se agrega algún título original o documento oficial de la Secretaría de Educación. En la mitad de los casos el número de referencias es de alrededor de media decena, la otra mitad alcanza una docena o poco más.

común entre los hijos de campesinos. Además, no comenzaron su carrera docente como instructores comunitarios del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) o del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).<sup>8</sup>

De las 64 tesinas que incluyen relatos de vida, se observa que 92 % de los maestros bilingües que las elaboraron provienen de municipios rurales. De este grupo, 28 % nació en cabeceras municipales y 64 % en localidades más pequeñas, donde predominaban las escuelas comunitarias, muchas de ellas atendidas por uno o dos maestros en grupos multigrado. No obstante, 31 % del total concluyó su educación primaria en alguna ciudad de la región. En general, en las tesinas describen las dificultades de comunicación con sus profesores durante los primeros años escolares. Dos terceras partes de los maestros autores afirman con certeza que el español fue la lengua en que aprendieron a leer y escribir, y en el resto no es posible determinar en qué idioma se alfabetizaron.

Los relatos de los profesores muestran la escasa importancia que las autoridades educativas y los propios mentores otorgan a la lengua materna, incluso cuando se establece como un requisito formal. Una maestra que ingresó como becaria en 2001-2002 relata cómo se preparó en solo 15 días para aprender a escribir tsotsil con el propósito de participar en la convocatoria de la Dirección de Educación Indígena para seleccionar profesores bilingües de primaria y preescolar. Los aspirantes debían tener entre 18 y 25 años, hablar y escribir una lengua indígena, hablar español con fluidez y contar con un promedio igual o mayor a ocho en la preparatoria.

Aunque su conocimiento del tsotsil era limitado y carecía de habilidades para escribirlo, cumplía con los requisitos. Entonces, durante dos semanas su madre, profesora bilingüe, la ayudó a prepararse dedicando tres a cuatro horas diarias. Finalmente, obtuvo la beca, a la que aspiraban 2 500 estudiantes que concursaron para ocupar los 80 lugares disponibles, 45 de los cuales estaban destinados para hablantes de tsotsil (López Pérez 2013:40-43).

Otro ejemplo, similar a la mayoría de los testimonios, refleja la escasa importancia otorgada a la lectoescritura en lengua indígena como requisito para

<sup>8</sup> La mitad de los profesores trabajaron mientras cursaban su educación secundaria o preparatoria, la mayoría en empleos urbanos precarios, como dependientes en tiendas o en empleos domésticos. Del total de los autores de tesinas, dos tercios eran hijos de padres campesinos y madres amas de casa; el otro tercio eran hijos de padre profesor y 20 % también tuvieron madre maestra.

incorporarse al trabajo docente. Al parecer, los solicitantes debían aprobar un examen oral sobre su lengua vernácula, pero no mencionan ninguna evaluación sobre su manejo del español ni sobre su capacidad de escritura en ninguno de los dos idiomas. Catalina Pérez Gómez, quien se incorporó a la docencia en 1993 como parte de la última generación de maestros con perfil de secundaria, relata: «el examen de bilingüismo fue de forma oral, fue en tsotsil y el maestro me pidió que yo narrara la costumbre de mi pueblo». Además, relata que, ya como profesora en activo, completó su bachillerato pedagógico en un programa semiescolarizado y posteriormente estudió la licenciatura en la generación 2001-2005. Comenta que su tesina es producto del taller de titulación organizado por la UPN para sus egresados (Pérez Gómez 2017:9-10).

Estos trabajos destacan por su nitidez al abordar aspectos clave como la ideología lingüística, la naturaleza de la práctica docente y los procesos de contratación y de formación de maestros y maestras indígenas. Un caso ilustrativo es el de Pedro Gómez, quien estudió en la generación 1996-2000 y presentó su tesina en 2011. Cursó la primaria en una escuela hispanohablante ubicada en una comunidad indígena tsotsil, mientras que la secundaria y la preparatoria las estudió en San Cristóbal de Las Casas. A pesar de haber sido alfabetizado en español en una escuela monolingüe, relata las dificultades que enfrentó para hablar y comprender este idioma incluso durante la secundaria. En sexto grado ganó un concurso de conocimientos en su zona escolar y obtuvo el cuarto lugar en la etapa de competencia entre zonas, pero comenta: «estuvo complicado, no pude desarrollarme bien por mi lengua tsotsil». En las reflexiones finales de su trabajo reafirma esta experiencia con otras palabras, señalando que el lento aprendizaje de los niños indígenas es consecuencia de su falta de comprensión del español (Gómez Bautista 2011:18, 69).

Pedro Gómez asume que su lengua materna, el tsotsil, y la falta de desarrollo suficiente en el manejo del español fueron los principales obstáculos en su concurso académico en este idioma. En otro apartado describe la complejidad de trabajar con alumnos de una lengua diferente a la del docente, y muestra con claridad las dificultades que se enfrentan en la cotidianidad en la aplicación del sistema de educación bilingüe en Chiapas:

La lengua que habla el docente es otro factor que obstaculiza la comprensión de textos, porque en mi caso domino la lengua tsotsil y mis alumnos el tselal, la enseñanza casi la mayor parte la imparto en español, mis niños no entienden lo que les explico, pero trato de indicarles lo más fácil, pero aún no es factible mi enseñanza en español, porque no existe una comunicación concreta con ellos, aunque siempre se ha dicho que tselal y tsotsil son similares, no es cierto, siempre existen diferencias (Gómez Bautista 2011:57).

Su experiencia en la licenciatura en Educación Indígena le permitió desarrollar una mayor sensibilidad hacia las dificultades de comunicación en el salón de clases. Sin embargo, esta formación resultó insuficiente para generarle una plena consciencia sobre la importancia central de ofrecer educación en la lengua materna del alumnado. A pesar de ello, realiza una autocrítica y lanza una declaración que pone en evidencia las limitaciones de los programas de inducción a la docencia, que duran apenas dos o tres meses, para preparar adecuadamente a los egresados de bachillerato como profesores bilingües. Asimismo, comparte un balance sobre la influencia que tuvo en él cursar la licenciatura:

Aclaro también que por la universidad he cambiado mi actitud en la forma de implementar la enseñanza-aprendizaje, porque en mi niñez recibí una educación mecanizada, como ya lo mencioné en puntos anteriores; pero sin duda cuando ingresé a trabajar como docente casi llevaba la misma actitud, ya que en el reducido tiempo de preparación a través del curso de inducción a la docencia, no fue suficiente el cambio porque no había reflexión en concreto, todo fue en discurso y la práctica es totalmente diferente, incluso castigué todavía con varazos, dejé sin recreo, entre otras cosas; ahora soy analítico, reflexivo, tolerante, con mayor valor cultural, prácticamente con más ética profesional (Gómez Bautista 2011:38-39).

El testimonio del profesor Alfonso Gómez Sántiz, un director técnico que logró ascender gracias a su paso por la UPN, revela detalles sobre su trayectoria. Nació en una localidad rural de Oxchuc y estudió la primaria en español en la cabecera municipal a pesar de que sus padres eran iletrados. Comenzó a trabajar como interino tras concluir segundo de secundaria, mientras cursaba tercero en el Centro de Formación del Magisterio (CEFOMACH) en 1983-1984. Señala que sus compañeros no podían ayudarlo porque «eran maestros que solo tenían

secundaria, incluso hasta primaria». Además, menciona que las autoridades educativas, como los supervisores escolares o jefes de zona, rara vez llegaban a las escuelas o daban orientación pedagógica. En las reuniones oficiales, las recomendaciones se limitaban a generalidades sobre el comportamiento que el profesorado debía mantener frente a los alumnos y la comunidad, sin tocar aspectos pedagógicos concretos (Gómez Sántiz 2011:12, 25).

Alfonso Gómez obtuvo una plaza en 1985. Posteriormente, estudió el bachillerato pedagógico y, más tarde, la licenciatura en la UPN durante la generación 1990-1995. Sin embargo, no logró titularse sino hasta 2011, después de 15 años. Las condiciones geográficas y logísticas fueron especialmente adversas para él por la distancia entre su vivienda familiar, su centro de trabajo y la universidad. Vivía en Oxchuc, desde donde tenía que viajar a Pantelhó, pasando por San Cristóbal de Las Casas, en un trayecto de siete horas para recorrer 135 kilómetros por asfalto y terracería; luego, debía continuar a pie siete horas más para llegar a la localidad donde trabajaba. Gómez Sántiz relata que no podía cargar con las antologías ni leerlas debido a la falta de luz eléctrica y de tiempo. Su jornada diaria estaba llena de actividades: por la mañana las clases con los niños, y por la tarde actividades deportivas, además de preparar su comida y asistir a reuniones sindicales y oficiales. Describe este ritmo de vida como: «un caos emocional y psicológico, donde tuve que enfrentar adversidades muy complejas y tediosas, mi única compañía en las tareas era la inseguridad y el miedo de cómo entregar o engañar a los asesores... y terminar la carrera» (Gómez Sántiz 2011:22-24).

En su testimonio, este maestro, quien en el momento del relato se desempeñaba como director técnico, denuncia con firmeza las prácticas de las autoridades educativas en materia de contratación, especialmente en la asignación a escuelas en las que el alumnado hablaba una lengua materna distinta. Relata su experiencia como conductor de talleres de iniciación a la docencia dirigidos a becarios que, según el plan oficial, serían canalizados a sus localidades de origen. Esta medida buscaba evitar problemas de traslado, reducir costos y minimizar dificultades lingüísticas mientras los docentes continuaban con sus estudios. Sin embargo, al concluir su formación, en lugar de obtener una plaza en su comunidad, muchos fueron enviados a regiones distantes donde se hablaban lenguas diferentes a las suyas (Gómez, 2011: 31-32).

Como asesores, no estuvimos de acuerdo y nos pusimos a discutir; así mismo, nos planteamos la pregunta ¿por qué se da esto? Las autoridades inmediatas solo nos decían, que si queríamos seguir apoyando «que mejor nos calláramos», porque eran indicaciones que venían de allá arriba (Gómez Sántiz 2011:32).

Un testimonio similar es el del maestro Alfonso López Gómez, quien en 2015, con estudios de bachillerato, a los 19 años se incorporó al Proyecto Educador Comunitario Indígena, un programa de becarios para quienes deseaban estudiar en la UPN y trabajaban en zonas alejadas. De origen tseltal, al principio fue enviado a una localidad tsotsil del municipio de Larráinzar y luego a una localidad tseltal de Ocosingo. Su beca mensual era de 853 pesos, lo que representaba apenas 40% del salario mínimo mensual oficial de 2 100 pesos —aproximadamente 70 pesos al día—. Esta beca le resultó insuficiente incluso para cubrir los gastos de transporte, ya que al menos cada 15 días debía trasladarse de su lugar de trabajo a San Cristóbal para asistir a las asesorías de la UPN, además de cubrir los gastos de alimentación y alojamiento. También tenía que hacer un desplazamiento adicional al municipio de Chanal, donde residía su familia. Dos años después, Alfonso López renunció y consiguió un empleo en una tienda de autoservicio en San Cristóbal para poder terminar la licenciatura. Expone que la alternativa habría sido obtener un contrato interino como maestro, pero los contratos disponibles eran «por costeo» y «nos pagaban tres años después de haber trabajado» (López Gómez 2021:11-13, 30).<sup>9</sup>

Aguirre Beltrán argumenta que la responsabilidad de los cambios de adscripción, incluso a lugares donde se habla una lengua diferente a la del docente, se encuentra en el derecho de los trabajadores. Sin embargo, el ejemplo anterior demuestra que tal situación ocurre incluso desde la primera asignación de un profesor recién habilitado; es decir, los cambios también dependen de la decisión de los funcionarios encargados de otorgar las comisiones. Todo parece indicar que, para estos funcionarios, la correspondencia entre la lengua materna del docente y la de sus alumnos no tiene relevancia, lo que refleja la poca importancia

<sup>9</sup> La expresión «por costeo» denota una estrategia que siguieron las autoridades educativas para pagar a profesores temporales mediante ahorros del propio presupuesto, la cual terminó por complicarse. Algunos jóvenes aceptaron esas condiciones porque les permitían estudiar la licenciatura de la UPN, una posibilidad atractiva en especial para quienes habían sido previamente rechazados en otros programas de educación superior.

que las autoridades otorgan al lenguaje. También subraya la improvisación, que persiste hasta los años recientes, a pesar de las advertencias que el propio Aguirre realizó en su libro de 1983.

La profesora Maribel Sántiz Gómez, quien se incorporó en 2015, comenta a este respecto lo siguiente:

... al ingresar al campo de trabajo por primera vez como maestra frente a grupo desconocía el plan y programa 2011, no tenía conocimiento de que ese material era de guía para impartir una clase, nadie me orientó en cómo y con qué podía apoyarme en realizar las actividades, no tenía ninguna idea en cómo trabajar con los niños de la comunidad (Sántiz Gómez 2021:35).

Otro maestro, Juan Gómez López, relata que al terminar la preparatoria, sus tías, maestras bilingües, lo animaron a presentar el examen para ingresar como becario en el año 2000, cuando él tenía 25 años. Después de una capacitación inicial de tres meses, lo enviaron a una localidad del municipio de Chenalhó, donde los habitantes utilizaban una variante del tseltal diferente a la suya. La beca que tenía era insuficiente para cubrir sus necesidades básicas. Tenía que viajar dos fines de semana al mes a San Cristóbal para estudiar en la UPN, y se veía obligado a leer y escribir a la luz de una vela. Además, debía pasar a máquina mecánica los trabajos, ya que no contaba con computadora. Incluso, por complicaciones familiares, dejó de hacer las tareas y faltó a las asesorías; sin embargo, lo más difícil para él era lograr integrar las lecturas a su práctica docente, tan diferente de lo que la teoría sugería (Gómez López 2010:23, 26-27).

El problema que tuve en mis primeras experiencias es la comunicación, la diferencia de lengua materna, los niños de segundo grado no entendían español, tuve que preguntar cómo se dicen algunas cosas con los compañeros para poder sacar adelante y aclararles dudas que los niños tenían, por otro lado no conocía ningún método para enseñar a leer y escribir, en ese grupo de niños parecían de primer grado algunos solo conocían las vocales y algunos nada.

En las reuniones de consejo técnico pedí apoyo con los compañeros maestros que han sacado adelante niños que están en otros grados, me presentaron el método llamado «onomatopéyico» que se trata de pronunciar sonidos representados por

dibujos, pero por no dominar el método no me dio resultado por no aplicar los pasos adecuados (Gómez López 2010:32).

Y, por si fuera poco, las dificultades en la formación de los docentes noveles se ven agravadas por la frecuencia de los cambios a que están sujetos como becarios o profesores interinos, lo que aumenta la sensación de improvisación:

Al inicio del ciclo escolar 2001-2002, inicié atendiendo cuarto grado, pero por diversos movimientos de los maestros que hacían por sus contratos (incidencias) ya no regresaban al mismo centro de trabajo, llegaban otros maestros, me movieron de mi grupo para atender sexto grado porque nadie quería atender ese grado, a los tres meses fue el mismo movimiento, maestros de primer grado fueron a renovar contratos y no regresaron al mismo centro de trabajo, llegaron compañeros hablantes de zoque y si atendían el primer grado no entenderían nada los niños, motivo por la cual me vuelven a mover, argumentando porque ya me habían movido de mi grupo inicial, así termine el ciclo escolar atendiendo a tres grados y al igual no pude ver qué tanto pude avanzar (Gómez López 2010:35).

El maestro Agustín Guzmán Pérez presentó en 2001 su experiencia en el proyecto piloto La Escuela de Asesoría, cuyo objetivo era capacitar personal docente en la enseñanza bilingüe mediante la participación de antropólogos y etnolingüistas indígenas. El proyecto se centraba en el uso de los libros de lectoescritura en lengua indígena y en el español oral como segunda lengua. Una vez más, se trataba de un proyecto especial y extraordinario, cuando lo urgente era generalizar ese tipo de capacitación entre los docentes.

Agustín Guzmán comenta que 90% de los profesores de su zona escolar consideran que la educación debe impartirse directamente en español «porque no conocen los principios psicológicos y lingüísticos de la educación indígena». Refiere que, en su zona, 52 docentes son hablantes de tseltal y 70 de tsotsil, en un territorio de población predominantemente tsotsil. El testimonio de este maestro refleja su aprovechamiento completo de la capacitación y subraya la necesidad de promover el bilingüismo coordinado, además de los procesos necesarios para lograrlo (Guzmán 2001:31, 35, 40, 59-61).

Para Alonso Jiménez Gómez, obtener un interinato fue la vía que le permitió estudiar e ingresar a la UPN. Describe que trabajó como profesor interino

durante muchos años, bajo contratos trimestrales y semestrales, no siempre consecutivos, después de haber sido becario del CONAFE. Su primer contrato lo consiguió gracias a la recomendación de un tío y algunos amigos, después de haber reprobado el examen de ingreso a la Normal Jacinto Canek. Posteriormente, le dijeron que debía buscar un interinato porque eso le permitiría ganar un buen salario y estudiar, siendo esa la única alternativa «para poder entrar a la Universidad» (Jiménez 2021:19-20).

Un testimonio más es el de Cecilia Gómez Martínez, quien se tituló en 2019. Nacida en 1969, se incorporó en 1998 como maestra becaria a la edad de 29 años. Estudió preescolar en la localidad rural donde nació, primaria y secundaria en la cabecera municipal de Simojovel, y el bachillerato en Oxolotán, Tabasco, mientras trabajaba como niñera. Un día, su hermana y su cuñado le comentaron que el supervisor de zona estaba buscando a alguien con perfil de bachillerato para cubrir la renuncia de una profesora del «programa “maestros becarios”». Junto con otros jóvenes, presentó un examen oral y escrito de lengua vernácula, lo aprobó y tomó un curso de inducción de un mes: «se trató de la identidad personal como bilingües y de cómo debemos de presentarnos ante la sociedad y con los grupos que nos va a tocar» (Gómez Martínez 2019:10-15).

Este ejemplo de improvisación demuestra que, antes que la capacitación pedagógica, lo que realmente importa es la imagen étnica del profesorado. Así lo ilustra el caso de esta profesora, quien relata cómo comenzó a trabajar sin saber qué hacer, sin recibir orientación alguna y esforzándose para comprar materiales por su cuenta. Además, comparte su sorpresa y desilusión ante el raquítico pago que recibió por su trabajo:

... me mandaron directo a ocupar el espacio que había dejado la maestra en su momento y el director de la Escuela me asignó el Primer Grado con un total de 30 alumnos. Comenzaba mi primera experiencia dentro del aula escolar, sin haber llevado a cabo alguna instrucción o curso para enfrentarme en el mundo educativo [...] pasaba el tiempo y con la ayuda de mis compañeros de la escuela resolvía algunas dudas para poder enseñar adecuadamente a mis alumnos, lo bueno que la mayoría hablaban un poquito de español y mi lengua materna al igual que ellos era la misma, el ch'ol (Gómez Martínez 2019:17).

Páginas adelante comenta las complicaciones lingüísticas que experimentó al cambiar de zona escolar:

Mucho tiempo estuve trabajando en la región de Simojovel y por primera vez se dio mi primer desafío como docente; fui comisionada a... Huitiupán, Chiapas. Se trataba de un contexto todo diferente, con una diversidad cultural que se me complicó por la situación lingüística de la comunidad ya que ellos son hablantes de la lengua tsotsil. Tuve que buscar un alumno que dominara el español para que me ayudara en la traducción, ya que los niños eran hablantes de esa lengua y yo soy hablante de lengua chol como la lengua 1 y la lengua 2 en español. Por eso lo veía como un problema personal y así no se podía desarrollar bien mi trabajo en el aula (Gómez Martínez 2019:32).

En un cambio posterior la asignaron nuevamente a una escuela del municipio de Simojovel:

Al llegar a la comunidad fue otro momento de comenzar de cero, porque el contexto escolar y comunitario ya no tenía la misma característica del lugar donde yo trabajaba anteriormente. [...] Los niños eran monolingües de lengua tsotsil en su totalidad... tuve nuevamente que buscar niños que lo hablaran para traducir al momento de interactuar con el resto de los alumnos. Lo que me favoreció un poco, fue que los Comités de Educación solicitaron que la enseñanza fuera en español (Gómez Martínez 2019:33).

Casos como este, en los que se observan dificultades de comunicación entre los niños y el profesor o profesora, se repiten una y otra vez. La tesina de Martín Díaz Gómez es ejemplar; en su itinerancia de escuela en escuela, atiende grupos tanto bilingües como multilingües y monolingües, muchos de ellos multigrado, en los que debe desempeñarse como director además de maestro (Díaz 2019).

Con la improvisación de docentes y el afán de ahorrar recursos será imposible impulsar cualquier cambio significativo. La maestra Cecilia Gómez (2019) lamenta las precarias condiciones de los maestros becarios, quienes no son reconocidos, carecen de prestaciones y servicios de salud y perciben un ingreso de apenas 900 pesos. En contraste, un maestro interino ganaba 3 000 pesos, y uno con plaza percibía 5 000, aunque estos salarios tampoco podían

considerarse elevados. Sin duda, resulta indignante que se les asigne un ingreso tan bajo.<sup>10</sup> Anota:

Llegó el primer mes y me avisó mi director que ya estaban los pagos de los becarios. La felicidad se cobijaba en mi persona porque ya sabía que con lo que ganaba iba poder cubrir algunas deudas que generé con mi familia, para cubrir las necesidades sobrevivencia en mi trabajo y como persona.

El pagador nos citó tal día y hora para recibir el primer salario mensual, al recibir mi pago el mundo se me vino abajo al darme cuenta de la cantidad que me habían dado, una miseria de 900 pesos, como apoyo o beca que así se le denominaba (Gómez Martínez 2019:18).

Para las autoridades educativas era una beca para seguirnos preparando profesionalmente y en ese tiempo se llegó a lograr los acuerdos políticos en donde con el 75 % de estudios terminado de la Universidad Pedagógica Nacional, podríamos obtener un espacio como maestras de incidencias, donde ya podríamos cobrar cada dos o tres meses y posteriormente, al culminar la licenciatura, nos daban la base automáticamente (Gómez Martínez 2019:30).

Hubo momentos difíciles donde nos ganaba la desmoralización por la inseguridad que estábamos pasando en lo económico y social, por las condiciones en que nos encontrábamos prestando el servicio, ya que no contábamos con servicios médicos por parte del ISSSTE, no teníamos ningún derecho de recibir ninguna atención médica, ni a prestaciones. Éramos trabajadores sin reconocimiento como tal, que se convertía en angustia para continuar los trabajos educativos en el aula escolar, por el mísero salario que percibíamos como Becarias (Gómez Martínez 2019:31).

## Recapitulación

En mi exploración de propuestas y tesinas, encontré únicamente cuatro trabajos que abordan el alfabeto de las lenguas vernáculas, y al menos dos de ellos explican que son el resultado del diplomado en Fonología y Lectoescritura en Lenguas Originarias de la propia UPN, y no del plan de estudios de la licenciatura (Gómez

<sup>10</sup> Abraham López Gómez (2017:22) comenta que todos sus compañeros se quejaban de lo reducido de la beca, que se pagaba en efectivo y debía obligatoriamente cobrarse en Tuxtla; precisa que su beca era de 1 400 pesos, mientras que un profesor con plaza ganaba 4 400.

2011). Los testimonios que ofrecen las tesinas examinadas permiten concluir que persisten las condiciones que quienes estudiaron el tema ya identificaron desde los años sesenta, tal como se ha comentado en este y en capítulos anteriores. Los maestros y las maestras no han tenido oportunidad de alfabetizarse en su lengua materna, ni han recibido capacitación suficiente para desarrollar habilidades de lectoescritura en ella; fueron alfabetizados en español y ahora enseñan en esta lengua, repitiendo el modelo al que fueron sometidos. A lo sumo, traducen algunas instrucciones al idioma de los niños y las niñas.

De igual manera, y por desgracia, no existen diferencias entre las primeras propuestas pedagógicas y las últimas, en el periodo comprendido entre 1995 y 2022. A casi 30 años de las cuidadosas observaciones y análisis de Margaret Freedson y Elías Pérez (1999), la problemática de la educación indígena se mantiene sin cambios: persisten la inadecuada enseñanza del español y la ausencia de alfabetización en lenguas indígenas; los profesores ignoran la escritura de su propia lengua y desconocen cómo hacer educación bilingüe; muchas veces se les asigna a localidades donde se habla una lengua diferente a la suya; no cuentan con materiales didácticos en las lenguas indígenas y, aunque reconocen en el discurso la necesidad lógica de alfabetizar en la lengua del estudiantado, intentan iniciar a los niños en la lectoescritura usando una lengua ajena, un idioma que desconocen y que solo pueden repetir mecánicamente. No comprenden que es necesario que los alumnos desarrollen habilidades audio-orales del español antes de ser alfabetizados en dicho idioma.



## Consideraciones finales

Castellanizar es enseñar las habilidades audio-orales del español, es decir, cómo entender y hablar castellano desde la oralidad. Alfabetizar, por su parte, implica enseñar a leer y escribir una lengua, es decir, el idioma que uno ya conoce. Sin embargo, debido a la ideología lingüística y a la primacía del español en México, se suele confundir la alfabetización con la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en español. Así, se pretende alfabetizar en castellano a niños y niñas que no entienden ni hablan esa lengua.

La revisión de las tesis y propuestas pedagógicas de los egresados y egresadas de la UPN de San Cristóbal de Las Casas, elaboradas entre 1995 y 2022 revela, lamentablemente, que no existen diferencias significativas entre la ideología lingüística de la segunda mitad del siglo pasado y la actual. Tampoco se perciben cambios en aspectos fundamentales como la naturaleza de la práctica docente, las modalidades de contratación o la formación del profesorado indígena. Estas condiciones, repetidas hasta el cansancio a lo largo de este trabajo, persisten; es moneda corriente la inadecuada enseñanza del español y la ausencia de alfabetización en lenguas indígenas, los profesores ignoran la escritura en su propia lengua y desconocen cómo impartir educación bilingüe; muchas veces les toca ejercer en localidades donde se habla un idioma diferente al suyo y no cuentan con materiales didácticos en lenguas indígenas; y aunque en el discurso se reconoce la necesidad lógica de alfabetizar en la lengua materna del alumnado, en la práctica se inicia a los niños en la lectoescritura a partir de un código ajeno, de un idioma que desconocen, lo que los obliga a repetir sin entender, sin considerar que primero deben desarrollar habilidades audio-orales del español antes de enfrentarse al proceso de alfabetización en este idioma.

Ante estas circunstancias, es necesario replantear la manera en que se aborda la alfabetización en lenguas vernáculas y corregir diversos desaciertos, como la forma en que se imparte la educación bilingüe o se enseña la lectoescritura en castellano a niños y niñas que no conocen este idioma, lo que deriva en un bilingüismo sustractivo. Tal vez sea el momento de retomar la propuesta de Gloria Ruiz de Bravo Ahuja y las reflexiones de Isabel Horcasitas y Ricardo Pozas, en lugar de persistir en la ficción de una educación bilingüe, cuyas carencias constatan tanto los estudios del siglo pasado como los más actuales, así como los trabajos recepcionales de los egresados de la UPN analizados aquí.

Es necesario volver a considerar los materiales diseñados para el aprendizaje oral del español como segunda lengua y explorar estrategias dirigidas a preparar a los niños y las niñas para que aprendan a leer y escribir en castellano en una etapa posterior. Esta propuesta responde a las solicitudes de los padres de familia, como expresaron los vecinos del Papaloapan a los Pozas: «Déjenos a nosotros que enseñemos a nuestros hijos en mazateco y ustedes enséñenles lo que saben, la castilla». Esto es precisamente lo que los maestros podrían hacer de manera más efectiva, una habilidad que permitiría a los niños de comunidades originarias desenvolverse mejor en la sociedad actual.

Promover que todos los miembros de los pueblos indígenas tengan acceso al español, la lengua mayoritaria en México, es fundamental para mitigar la discriminación y ofrecer mejores oportunidades de desarrollo. Por otra parte, garantizar la alfabetización en lenguas vernáculas no debe ser el único medio para preservar su vigencia y vitalidad, especialmente cuando este esfuerzo se lleva a cabo de manera simulada y errática. En contextos donde la práctica escolar se caracteriza por una educación bilingüe sustractiva, resulta contradictorio aspirar a la educación bilingüe aditiva que, en teoría, promueven las políticas lingüísticas.

Promover la enseñanza oral del español como paso previo a la alfabetización no solo es posible, sino también necesario. Las comunidades aisladas y plenamente monolingües han quedado en el pasado; desaparecieron con la expansión de caminos, la migración temporal y permanente —nacional e internacional— y el acceso a medios de transporte, telefonía, radio, televisión, internet y otras tecnologías de comunicación digital y satelital. Sin embargo, esta estrategia corre el riesgo de convertirse en otra propuesta demagógica si

se aplica sin la metodología adecuada, sin materiales didácticos pertinentes y sin una formación magisterial adaptada a las características de cada comunidad escolar y a la naturaleza específica del bilingüismo o multilingüismo de cada localidad.

La investigación lingüística y psicopedagógica debe enfocarse en desarrollar métodos y materiales didácticos para una educación que fortalezca las capacidades cognitivas y académicas de los hablantes de las lenguas indomexicanas, considerando su contexto y perspectivas actuales. Es fundamental que las autoridades aseguren la participación de profesores competentes en las cuatro habilidades del lenguaje —escuchar, hablar, leer y escribir— tanto en español como en la lengua materna de sus alumnos. Asimismo, el movimiento sindical debe apoyar estas prioridades. Por otra parte, es imprescindible desarrollar un sistema educativo que sea sensible a las demandas y aspiraciones de los pueblos indígenas, aunque pudieran ir en contra de la preservación de las lenguas originarias, pues antes que salvar las lenguas y culturas de manera abstracta, el objetivo debe ser garantizar los derechos humanos individuales.

Sin duda, lo deseable sería contar con una escuela que permita a la niñez indígena hablar con suficiencia tanto el español como su lengua materna desde temprana edad y poner en práctica un sistema educativo que otorgue a las familias la posibilidad de decidir en qué lengua iniciar la alfabetización de sus hijos e hijas. Transformar la estructura social que históricamente ha sometido a los pueblos indígenas, como señalan Isabel Horcasitas y Ricardo Pozas, implica que un programa indigenista debe orientarse hacia la solución de los problemas reales de estas comunidades, lo que debe lograrse con la participación activa de los «propios indios», integrando sus reflexiones y experiencias, para abordar los desafíos específicos de su realidad social.

Frenar el bilingüismo diglósico y sustractivo que conduce al desplazamiento de las lenguas originarias, como se advierte en los estudios sobre educación indígena, requiere desmontar el entramado que une al sindicato con la burocracia en el sector educativo y los confunde en un complejo que influye en las formas de contratación, promoción y reubicación del personal docente. Es necesario avanzar en el desarrollo de los sistemas de escritura para las lenguas indígenas, así como profundizar en el conocimiento de la evolución cognitiva de los niños hablantes de lenguas indomexicanas. Este enfoque debe apoyarse en

perspectivas psicolingüísticas como la teoría piagetiana desarrollada por Emilia Ferreiro y otros investigadores sobre la adquisición de la lectoescritura en la infancia. Con estos fundamentos, es crucial preparar profesores especializados en educación bilingüe, capaces de alfabetizar tanto en lenguas indomexicanas como en español. Asimismo, se debe fomentar entre la sociedad en general, y entre los propios pueblos indígenas, el reconocimiento del valor de la lengua materna, así como resaltar la importancia que tiene la alfabetización en la lengua materna en el desarrollo cognitivo de los niños y en su construcción como personas adultas bilingües, que puedan desarrollarse de una manera competente tanto en los espacios íntimos, familiares y comunitarios, como en el trabajo y la vida digna más allá de la comunidad local.

Estos retos son enormes y trascienden el ámbito académico. No obstante, puedo señalar que para mejorar el subsistema de educación indígena en Chiapas es fundamental atender al menos cuatro aspectos clave: 1) es urgente reflexionar sobre los conocimientos psicopedagógicos y lingüísticos socialmente disponibles para alfabetizar en las lenguas indígenas habladas por millón y medio de personas en el estado; 2) se deben atender las deficiencias en la formación psicopedagógica inicial y en la actualización del profesorado, así como en sus competencias —apenas básicas— en la oralidad y escritura del español, y en la de sus propios idiomas maternos; 3) es importante producir materiales didácticos en lenguas indígenas para la alfabetización, además de fomentar el uso y conocimiento de los existentes, y 4) el personal docente debe ser ubicado en espacios escolares donde su lengua materna coincida con la de sus estudiantes.

Con base en los resultados observados en los documentos de titulación de los egresados de la subsección de San Cristóbal de Las Casas de la Universidad Pedagógica Nacional correspondientes a los años 1995-2022, puedo afirmar que en la formación en la licenciatura en Educación Preescolar para el Medio Indígena y en la licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena hace falta reforzar la preparación de los docentes tanto en el manejo oral del español como en la lectoescritura de este idioma y de las lenguas locales. Este objetivo es factible gracias a la normalización de las lenguas originarias, un logro derivado de los trabajos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), y a la existencia de propuestas específicas para la enseñanza oral del español a los hablantes de lenguas vernáculas. Sin embargo, para lograr

avances reales es imprescindible emprender una planeación lingüística efectiva que contemple: la multiplicación del volumen, disponibilidad y distribución de los materiales didácticos requeridos, la ubicación pertinente del profesorado bilingüe en escuelas compatibles con su lengua materna y un programa intensivo de formación docente en la enseñanza oral del español y de la lectoescritura en las lenguas indomexicanas.



## Referencias

AGUIRRE BELTRÁN, GONZALO

- 1983 *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- 1992 [1973] *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, Fondo de Cultura Económica.

ASCENCIO FRANCO, GABRIEL

- 2008 *Regularización de la propiedad en la Selva Lacandona. Cuento de nunca acabar*, Tuxtla Gutiérrez, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

BACKHOFF ESCUDERO, EDUARDO

- 2024 «Educación inicial y desarrollo neurolingüístico», *El Universal*, 21 de mayo, <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/eduardo-backhoff-escudero/educacion-inicial-y-desarrollo-neurolinguistico/>

BARRIGA VILLANUEVA, REBECA

- 2018 *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios*, México, Secretaría de Educación Pública.

DGEIIB-SEP

- 2022 *Prontuario Estadístico de la Educación Indígena Nacional 2020-2021*, México, DGEIIB-SEP, <https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/es/datos/prontuarios-estadisticos.php>

DGEI-SEP

- 2022 *Prontuario Estadístico de la Educación Indígena. Cierre ciclo 2012-2013*, México, DGEI-SEP, <https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/es/datos/prontuarios-estadisticos.php>

*DIARIO ACONTECER CHIAPANECO*

2017 «Acuerdos concretos de canonjías logra la CNTE en Chiapas». *Diario Acontecer Chiapaneco*. Municipios, 31 de diciembre, <http://www.diarioacontecerchiapaneco.com/index.php/municipios>

DÍAZ GÓMEZ, MARTÍN

2019 *Mi experiencia docente en escuelas primarias del medio indígena*, tesina de licenciatura en Educación primaria para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

FERREIRO, EMILIA

2019 [1997] *Alfabetización. Teoría y práctica*, México, Siglo XXI Editores.

FLORES, RODOLFO

2023 «Chiapas carece de docentes para zonas indígenas», *Cuarto Poder*, 28 de agosto, <https://www.cuartopoder.mx/chiapas/chiapas-carece-de-docentes-para-zonas-indigenas/461811>

FREEDSON GONZÁLEZ, MARGARET JULIA Y ELÍAS PÉREZ PÉREZ

1999 *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas. Una evaluación*, México, Secretaría de Educación Pública.

GARCÍA, THIAIRÉ

2023 «Maestros y padres de familia bloquean carretera Chiapa de Corzo-Tuxtla. Demandan asignación de plazas y pago de adeudos pendientes», *El Heraldo de Chiapas*, 18 de septiembre, <https://www.elheraldodechiapas.com.mx/local/en-chiapas-maestros-bloquean-carretera-chiapa-de-corzo-tuxtla-gutierrez-10710894.html/amp>

GÓMEZ BAUTISTA, PEDRO

2011 *Experiencia profesional en la práctica docente*, tesina de licenciatura en Educación primaria para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

GÓMEZ CRUZ, GENOVEVA

2020 *El cuento, estrategia educativa para propiciar la redacción de escritos breves con alumnos de cuarto grado*, propuesta pedagógica de licenciatura en Educación primaria para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

GÓMEZ GIRÓN, JUAN

- 2022 *El cuento. Una estrategia para la comprensión lectora con alumnos de tercer grado de primaria*, propuesta pedagógica de licenciatura en Educación primaria para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

GÓMEZ LÓPEZ, JUAN

- 2010 *Mi experiencia profesional y su significado en la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral, con alumnos de sexto grado de educación primaria indígena*, tesina de licenciatura en Educación primaria para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

GÓMEZ MARTÍNEZ, CECILIA

- 2019 *Mi formación profesional y práctica docente en educación primaria bilingüe*, tesina de licenciatura en Educación primaria para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

GÓMEZ SÁNTIZ, ALBERTINA

- 2012 *Estrategia didáctica para el conocimiento de la escritura a través del nombre propio con alumnos de tercer grado de educación preescolar*, propuesta pedagógica de licenciatura en Educación preescolar para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

GÓMEZ SÁNTIZ, ALFONSO

- 2011 *El papel del director técnico en el medio indígena. Un testimonio de la práctica docente*, tesina de licenciatura en Educación primaria para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

GÓMEZ SÁNTIZ, AURORA

- 2011 *El nombre propio como referente para conocer algunas características del sistema de escritura con niños y niñas de tercer grado de educación preescolar*, propuesta pedagógica de licenciatura en Educación preescolar para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

GUZMÁN PÉREZ, AGUSTÍN

- 2001 *Estudio de caso sobre el proyecto de la escuela de asesoría en la comunidad de Vista Hermosa del municipio de Teopisca, Chiapas*, tesina de licenciatura en Educación primaria para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

HAMEL WILCKE, RAINER ENRIQUE

1988 «Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe», *Signos, Anuario de Humanidades* (pp. 319-376), México, Universidad Autónoma Metropolitana.

HORCASITAS DE POZAS, ISABEL Y RICARDO POZAS ARCINIEGA

1980 «Del monolingüismo en lengua indígena al bilingüismo en lengua indígena y nacional», Gonzalo Aguirre Beltrán et al., *Pensamiento antropológico e indigenista de Julio de la Fuente* (pp. 145-195), México, Instituto Nacional Indigenista.

JIMÉNEZ GÓMEZ, ALONSO

2021 *Narrativa de mi formación universitaria y de mi práctica docente en quinto grado de educación primaria*, tesina de licenciatura en Educación primaria para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI)

2020 *Censo de Población y Vivienda 2020*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

LA JORNADA

2023 «Nace Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM) para preservar nuestra riqueza lingüística y cultural», *La Jornada*, 13 de octubre, <https://www.jornada.com.mx/noticia/2023/10/13/estados/nace-universidad-de-las-lenguas-indigenas-de-mexico-ulim-para-preservar-nuestra-riqueza-linguistica-y-cultural-390>

LEÓN BAUTISTA, MARÍA INÉS

2014 *El juego y el nombre propio como estrategia para la conformación de palabras sencillas, en tercer grado de educación preescolar*, propuesta pedagógica de licenciatura en Educación preescolar para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

LÓPEZ CALVO, VÍCTOR

2021 *El cuento. Estrategia para la comprensión lectora en quinto grado de educación*, propuesta pedagógica de licenciatura en Educación primaria para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

LÓPEZ GÓMEZ, ABRAHAM

2017 *Una experiencia de vida como estudiante y docente bilingüe, San Cristóbal de Las Casas*, tesina de licenciatura en Educación primaria para el medio indígena, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

LÓPEZ GÓMEZ, ALFONSO

2021 *Mi trayectoria de formación docente. Experiencias laborales como educador en el medio indígena*, tesina de licenciatura en Educación primaria para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

LÓPEZ GONZÁLEZ, JUAN

1996 *Importancia del uso y manejo de la lengua tsotsil en la enseñanza-aprendizaje de la lectura en primer grado de educación primaria*, propuesta pedagógica de licenciatura en Educación primaria para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

LÓPEZ PÉREZ, MERCEDES

2013 *La vida del ser humano y la tierra no son estáticos, los cambios son constantes y su historia variable*, tesina de licenciatura en Educación primaria para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

LÓPEZ, ISAÍ

2023a «Maestros de educación indígena se manifiestan en Tuxtla, exigen el pago de adeudos», *El Heraldo de Chiapas*, 4 de octubre, <https://www.elheraldodechiapas.com.mx/local/en-tuxtla-gutierrez-maestros-de-educacion-indigena-exigen-el-pago-de-adeudos-10796850.html/amp>

2023b «Vandalismo en la Subsecretaria de Educación de Tuxtla ante protesta», *El Heraldo de Chiapas*, 4 de octubre, <https://www.elheraldodechiapas.com.mx/local/vandalismo-en-la-subsecretaria-de-educacion-de-tuxtla-ante-protesta-10794496.html/amp>

MODIANO, NANCY

1990 [1973] *La educación indígena en los Altos de Chiapas*, México, Instituto Nacional Indigenista / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

## MORALES SANTIZ, ROSALINDA

- 2017 *El juego como estrategia para la escritura del nombre propio con niños de tercer nivel de educación preescolar*, propuesta pedagógica de licenciatura en Educación preescolar para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

## MORALES, GILBERTO

- 2023a «Maestros del Nivel de Educación Indígena (NEI) en Chiapas exigen el pago de quincenas atrasadas», *El Heraldo de Chiapas*, 12 de octubre, <https://www.elheraldodechiapas.com.mx/local/municipios/maestros-del-nivel-de-educacion-indigena-neien-san-cristobal-exigen-pago-de-quincenas-atrasadas-en-manifestacion-10837262.html/amp>
- 2023b «Maestros del Nivel de Educación Indígena acuerdan reanudar préstamos de cajas de ahorros en Chiapas. Persisten las protestas del Nivel de Educación Indígena en los Altos de Chiapas», *El Heraldo de Chiapas*, 27 de octubre, <https://www.elheraldodechiapas.com.mx/local/municipios/caja-de-ahorro-del-magisterio-en-chiapas-reanudaran-prestamos-maestros-del-nivel-de-educacion-indigena-10915995.html/amp>

## OCHOA NÁJERA, JOSÉ DANIEL

- 2018 *Prácticas decoloniales. El movimiento de resistencia cultural y lingüística*, Tuxtla Gutiérrez, Consejo Estatal para las Culturas y las Artes de Chiapas.

## ORDÓÑEZ RODRÍGUEZ, FLORINA

- 2020 *La implementación del texto-imagen: una estrategia para acercar al alumno a la lectura y escritura en primer grado de educación primaria*, propuesta pedagógica de licenciatura en Educación primaria para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

## PALE PÉREZ, TIMOTEO

- 2011 *Retos y problemáticas en mi experiencia docente como asesor técnico pedagógico*, tesina de licenciatura en Educación primaria para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

## PÉREZ CRUZ, MARÍA TERESITA

- 2013 *Caminos lingüísticos de un grupo de docentes de Chiapas*, Tuxtla Gutiérrez, Universidad Autónoma de Chiapas.

PÉREZ GÓMEZ, CATALINA

2017 *Mi proceso de formación y experiencia educativa con niños indígenas*, tesina de licenciatura en Educación primaria para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

PÉREZ GONZÁLEZ, BERTHA ELIZABETH

2020 *Experiencias docentes y estrategias didácticas en el contexto de la educación Intercultural Bilingüe en Chiapas*, tesis de maestría en Desarrollo Local, San Cristóbal de Las Casas, Facultad de Ciencias Sociales, UNACH.

PÉREZ JIMÉNEZ, MARIO

2017 *Mi profesionalización como docente para el medio indígena*, tesina de licenciatura en Educación primaria para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

PÉREZ LÓPEZ, ELSIA

2017 *El nombre propio como estrategia para el proceso de la escritura con alumnos de tercer grado de educación preescolar*, propuesta pedagógica de licenciatura en Educación preescolar para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

PÉREZ PÉREZ, ELÍAS

2003 *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas*, México, Universidad Pedagógica Nacional / Miguel Ángel Porrúa.

RUIZ DE BRAVO AHUJA, GLORIA

1995 [1977] *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, México, El Colegio de México.

RUIZ GORDILLO, MIRAMÓN

1996 *Estrategias de reforzamiento de lectura y escritura en el área de español de sexto grado*, propuesta pedagógica de licenciatura en Educación primaria para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

RUIZ RUIZ, MARTÍN

2022 *El juego, estrategia para favorecer el desarrollo de la lengua oral en educación preescolar*, propuesta pedagógica de licenciatura en Educación preescolar para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, UPN-Unidad 071.

SÁNTIZ GÓMEZ, MARIBEL

- 2021 *Fortalecimiento de la lectura y escritura en lengua materna en mi proceso de educación escolarizada*, tesina de licenciatura en Educación primaria para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

SÁNTIZ LÓPEZ, ALBERTO

- 1995 *Cómo obtener un mejor rendimiento de lecto-escritura en alumnos de sexto grado de educación primaria indígena*, propuesta pedagógica de licenciatura en Educación primaria para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071.

SCHMELKES, SYLVIA

- 1998 «La educación básica», en Pablo Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México II* (pp. 173-194), México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Fondo de Cultura Económica.

SISTEMA ESTADÍSTICO DE EDUCACIÓN INDÍGENA, INTERCULTURAL Y BILINGÜE (SEDIIB)

- 2023 Sistema Estadístico de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe. <https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/sediib/inicio.xhtml> (consulta: 23/10/2023).

VÁZQUEZ ÁLVAREZ, JUAN JESÚS

- 2019 «Perfil sociolingüístico de Frontera Corozal, Ocosingo, Chiapas», *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 14, pp. 1-32, doi: <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2019.v14.423>
- 2024 «Vitalidad lingüística del chol de Frontera Corozal, Ocosingo, Chiapas: El papel del hogar y de la escuela», *Estudios de Cultura Maya*, LXIII, primavera-verano, pp. 279-301, doi: <https://doi.org/10.19130/iifl.ecm.63.2024/00171Soxw40>

VELASCO CRUZ, SAÚL

- 2015 «La escolaridad de los docentes indígenas de México (Un recuento de los datos a finales de la primera década del siglo XXI)», *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(2), pp. 84-102, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457544924006> (consulta: 23/10/2023).

*Alfabetización bilingüe en Chiapas,*  
de Gabriel Ascencio Franco  
estuvo al cuidado de Isabel Rodríguez Ramos, con  
la colaboración del autor. La composición  
tipográfica fue de Gustavo Peñalosa

La obra terminó de imprimirse en marzo de 2025 en  
los talleres de Gráfica Premier, S.A de C.V.,  
ubicados en 5 de febrero 2039, col. San Jerónimo  
Chicahualco, C. P. 52170, Metepec, Estado de  
México. Los interiores se tiraron sobre papel Snow  
Cream de 60 g y los forros sobre cartulina sulfatada  
de 14 pts. En la composición tipográfica se  
utilizaron las familias ITC Usherwood y Optima. El  
tiraje fue de 250 ejemplares.

«Cuando estuve en la escuela primaria en mi comunidad, mi boca y mis oídos se taparon en vez de abrirse. No podía hablar las letras de los libros y solo lograba asociar los sonidos de las palabras, sin entender lo que realmente decían. En la escuela sentía una angustia permanente porque no podía platicar con el maestro ni lograr que el maestro me explicara lo que decían las letras de mis libros. Cuando el maestro me ponía a leer los libros, sentía que se movían mis labios y escuchaba el sonido de las cuerdas vocales. Producía los sonidos sin ningún mensaje útil para mí». [Eliás Pérez Pérez (2003:84), *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil*. Los Altos de Chiapas, México, Universidad Pedagógica Nacional / Miguel Ángel Porrúa].

\*\*\*\*\*

«Los discursos gubernamentales no son reales cuando hablan de la situación de la educación, no se habla de las escuelas más lejanas, solo hablan de las escuelas de las ciudades, que son muy diferentes a las zonas marginadas ubicadas en las comunidades indígenas. En estos lugares, donde debería haber profesores expertos, llegamos los que apenas estamos iniciando nuestra experiencia como docentes y los niños no reciben una educación de calidad. Constantemente nos estamos cambiando de centro de trabajo, y eso afecta el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje». [Mario Pérez Jiménez (2017:38), *Mi profesionalización como docente para el medio indígena*, tesina de licenciatura en Educación primaria para el medio indígena, San Cristóbal de Las Casas, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 071].

