



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

Alfabetización tu´un savi/español en educación preescolar na savi, en una perspectiva crítica

Tesis que para obtener el Grado de

Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Elvira Veleces Morales

Directora de Tesis: **Dra. María del Pilar Miguez Fernández**

Línea de Generación y Aplicación de Conocimiento: **Diversidad Sociocultural y Lingüística**

Dedicatorias

A los 43 estudiantes de La Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, Guerrero, desaparecidos el 26 de Septiembre de 2014, a sus padres, que tras dos años de búsqueda incansable, han sido el referente de lucha y resistencia por la tan añorada justicia, ¡porque vivos se los llevaron, vivos los queremos!

A mi grandiosa familia: a mi madre Hilaria Morales Rojas, a mi padre Venancio Veleces Mejía, a mis hermanos, Jorge, Daniel, Lidia, Rogelio, Fernando, Rodolfo y Verónica. A mis sobrinos Anayeli, Ernesto, Alejandro y Tania. Por creer en mí, por ser los grandes impulsores de mi fortaleza, aprendizaje y confianza en mí misma para lograr lo que me proponga en la vida profesional y personal.

A mis mejores amigas: Margarita Romero Candía e Idolina Mejía Gallardo por estar siempre en los momentos más cruciales de mi vida. A Vanessa Morales Gálvez, Abigail J. Rojas Salmeron, por enseñarme a conocer otras formas de disfrutar la vida, a todas por aconsejarme y estar disponibles en el tiempo que las he necesitado.

A mi amigo Yoni Miguel Martínez García, por animarme a vivir experiencias nuevas, por impulsarme a superarme en el plano profesional y acompañarme en ciertos procesos, A Francisco Javier Segura López, David García Librado, Carlos Alonso Morales, por enseñarme a luchar, a perseverar mis metas, así como por aconsejarme en algunos momentos. A Aílsa Casiano González por compartirme experiencias y ayudarme a conocer distintas formas de ver la vida, A Karina Jazmín por darme ánimos y siempre tratar de estar alegre.

A las amigas y amigos en el camino:

A Rosa María Juárez Mendoza por su amistad, por permitirme aprender de sus grandes enseñanzas en distintos aspectos de la vida y ser una agradable persona, A Ivonne Peña Martínez por permitirme su amistad, apoyo y convivencia, por enseñarme muchas cosas nuevas, aprender de las experiencias vividas, A Luz Noemí Navarro Márquez por todas las experiencias compartidas, a Eduardo Pérez por su convivencia y ánimo constante.

A los amigos que conocí en el proceso: Blanca Flor, Melquiades, Fidel, Andrés, que me apoyaron orientándome, dándome ánimos y por las experiencias que me compartieron, con los que conviví un tiempo y de los que aprendí mucho.

A todos los que se han cruzado en mi camino ya sea de paso o para quedarse, les agradezco por los momentos vividos, porque a pesar de todo me han ayudado a tener experiencias, mismas que me han forjado a ser lo que soy hasta hoy y que sin ustedes no podría estar hasta donde estoy ahora.

Agradecimientos

Este trabajo es producto de muchos esfuerzos, que contribuyeron: mi familia, maestros, amigos, conocidos, así como del valioso apoyo de los estudiantes, padres de familia y principales de la colonia Santa Catarina, Municipio de Cochoapa el Grande, Guerrero.

Quisiera empezar agradeciendo a los estudiantes na savi del preescolar Yokŋ Savi, que fueron la inspiración de continuar con este trabajo, así como de los padres de familia, principales de la colonia que siempre estuvieron dispuestos a colaborar conmigo durante el proceso de la maestría. Así mismo agradezco a la profesora Margarita Romero Candía por haberme facilitado su grupo de 3° "A" durante la aplicación del piloto de la propuesta Yokŋ (abundancia).

Al maestro Tonatiuh Mosso Vargas, a la maestra Tranquilina Cayetano Vela, por haberme orientado en la elaboración del anteproyecto de tesis.

A mi asesora la Dra. María del Pilar Miguez Fernández, por orientarme, encaminarme y exigirme en el proceso de formación. Así como por ser una persona muy humana que siempre me dedicó tiempo y paciencia, trabajé en un ambiente de confianza, comprensión y siempre con entusiasmo.

Reconozco el valioso trabajo de los lectores: Dr. Nicanor Rebolledo, Dr. Antonio Carrillo Avelar, que me acompañaron en mi proceso formativo, con observaciones oportunas que contribuyeron a la tesis. Así como a la Dra. Gabriela Czarny Krischkautzky y al Maestro Jorge Benjamin Martínez Zendejas, por aceptar leer mi trabajo y contribuir con sus puntuales reflexiones al mismo.

Al CONACyT por haberme apoyado con la beca, ya que sin este apoyo la culminación se hubiese vuelto más difícil.

A la Dra. Victoria Eugenia Morton Gómez, por ser tan cálida persona y brindarme un gran apoyo en los momentos difíciles durante la maestría.

A la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, por abrirme las puertas a vivir esta inolvidable experiencia tanto académica como en la convivencia en el plano personal, con profesores y compañeros que sin duda alguna tengo gratos recuerdos y aprendizajes adquiridos.

ÍNDICE

Contenido	pág.
INTRODUCCIÓN	6
OBJETIVOS.....	8
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	22
MARCO NORMATIVO HACIA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	22
EDUCACIÓN BILINGÜE Y ENSEÑANZA BILINGÜE	25
<i>La biliteracidad</i>	29
ALFABETIZACIÓN A LA INFANCIA	32
ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA.....	34
<i>Escuela nueva y la educación progresista</i>	34
Montessori	35
Freinet	36
<i>Pedagogía crítica</i>	37
EL CURRÍCULUM EN EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA	39
<i>Plan y programas 2011</i>	42
<i>Materiales producidos por la DGEI</i>	43
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA	51
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	51
<i>Participantes</i>	54
<i>Técnicas e instrumentos</i>	55
<i>Fases</i>	55
Contextualización de la comunidad y escuela	55
Aplicación de un taller a docentes como un antecedente.....	55
<i>Sistematización de la experiencia</i>	56
<i>Piloteo</i>	56
<i>Elaboración de la propuesta Yoko (abundancia)</i>	57
CAPÍTULO 3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA COMUNIDAD Y ESCUELA	58
QUIENES SON LOS NA SAVI Y CARACTERÍSTICAS DE LA LENGUA TÚ'UN SAVI	59
CONTEXTO DE LA POBLACIÓN	60

<i>Ubicación.....</i>	<i>60</i>
<i>Lenguas y medio de comunicación.....</i>	<i>61</i>
<i>El clima, flora y fauna.....</i>	<i>63</i>
<i>Actividades económicas.....</i>	<i>63</i>
<i>Servicios.....</i>	<i>64</i>
<i>El contexto sociolingüístico de la población.....</i>	<i>64</i>
<i>En la casa.....</i>	<i>65</i>
<i>En la tienda.....</i>	<i>65</i>
<i>En la iglesia.....</i>	<i>66</i>
<i>En el juego.....</i>	<i>67</i>
LA ESCUELA.....	68
<i>Fundación del preescolar Yoko Savi.....</i>	<i>68</i>
<i>Experiencias significativas de la escuela.....</i>	<i>70</i>
<i>Organización del trabajo escolar.....</i>	<i>72</i>
<i>La interacción de los infantes y el uso de la lengua tu´un savi y español.....</i>	<i>78</i>
<i>Las tensiones, dificultades y opiniones en torno al tu´un savi como medio de enseñanza.....</i>	<i>81</i>
CAPÍTULO 4. PROPUESTA PEDAGÓGICA YOKO (ABUNDANCIA).....	86
ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA, REPORTE Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DOCENTE.....	87
<i>Consideraciones generales antes, durante y después de la aplicación de la propuesta.....</i>	<i>94</i>
<i>Pasos generales de la metodología didáctica.....</i>	<i>95</i>
<i>Autorreflexión de la propia experiencia docente.....</i>	<i>97</i>
<i>La participación de otras profesoras.....</i>	<i>102</i>
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA YOKO (ABUNDANCIA).....	105
PILOTEO DE LA PROPUESTA.....	106
<i>Contexto general.....</i>	<i>106</i>
<i>Características generales del preescolar y del grupo.....</i>	<i>108</i>
<i>Estudiantes de tercero, grupo “A”.....</i>	<i>109</i>
<i>Actividades realizadas.....</i>	<i>113</i>
<i>Reflexiones generales después del piloteo.....</i>	<i>118</i>
PROPUESTA FINAL.....	120
<i>Metodología general a seguir, actividades, estrategias y técnicas sugeridas.....</i>	<i>121</i>
<i>Consideraciones generales de la propuesta.....</i>	<i>124</i>

<i>Propuesta de evaluación</i>	126
CONCLUSIONES	128
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
ANEXOS	140
ANEXO 1. GUÍA DE ENTREVISTA	141
ANEXO 2. PLANEACIÓN DEL CURSO-TALLER DE LA METODOLOGÍA DE LA PALABRA GENERADORA EN TÚ'UN SAVI Y ESPAÑOL (APLICADO A EDUCADORAS DE LA ZONA ESCOLAR EN OCTUBRE DE 2015)	143
ANEXO 3. PLAN DE TRABAJO DEL PILOTEO	145
ANEXO 4. IMÁGENES ÁULICAS DURANTE EL PILOTEO	153
<i>a) Espacio del aula del piloteo</i>	153
<i>b) Distintos momentos del trabajo en equipo</i>	154
<i>c) Escritura de nombre de animalitos</i>	156
<i>d) Distintas actividades realizadas por los niños durante el piloteo</i>	157
ANEXO 5. PLANEACIONES DEL 2012 Y 2013 QUE CORRESPONDEN A LA PROPUESTA INICIAL	160

Introducción

Cada vez más la alfabetización se vuelve un tema importante en preescolar, debido a la eminente transformación de la sociedad y de la necesidad de empezar desde este nivel a desarrollar habilidades de comprensión lectora en los infantes. Esto tomaría relevancia para los estudiantes sí se realizara a partir de su propia lengua materna, y se le diera continuidad durante toda su formación básica.

A pesar del derecho de los estudiantes a recibir educación a partir de su propia lengua, enmarcados en el plano normativo internacional, nacional y estatal, este no ha podido trascender del discurso a los hechos, porque aún no se ha considerado como un elemento indispensable, particularmente en las escuelas bilingües e indígenas dónde la niñez es monolingüe en alguna lengua originaria. Sin embargo, a lo largo y ancho de nuestro país existen esfuerzos que seguramente realizan día a día compañeras y compañeros que desde sus espacios de incidencia trabajan por construir experiencias innovadoras que permiten lograr grandes cambios en sus escuelas a favor de las lenguas originarias y del alumnado, aunque estas experiencias poco se conocen.

En este trabajo se presenta la sistematización de una experiencia didáctica en el nivel de preescolar indígena dirigida a una alfabetización a partir de la lengua tu'un savi y de la adición del español como segunda lengua, con miras a un bilingüismo pleno y al desarrollo de conocimientos académicos, idealmente cuando a esto se le diera continuidad en el nivel de primaria empleando las dos lenguas como propias del currículo, es decir, para su desarrollo. Porque esto permitirá que se fortalezca la identidad de los educandos, su cultura, la autoestima, la autoconfianza de contar con un proceso de enseñanza que les permita aprender, comprender, analizar, cuestionar, razonar, discutir, proponer, trabajar en colaboración con sus iguales con adultos de la familia y comunidad en general. A partir de estas consideraciones, se trabajó una propuesta más elaborada para ello, cuyo sustento lo constituye la experiencia previa, la revisión documental durante la maestría y, finalmente, el piloteo consistente en una serie de actividades.

En varios de los contextos bilingües, la enseñanza de la lectura y de la escritura se da a través del español, aun cuando el alumnado sea monolingüe en una lengua indígena, esto sustentado desde las políticas educativas nacionales a lo largo de las últimas décadas posrevolucionarias, con esta forma se ha conseguido poca comprensión de lo que se aprende, debido a que se da de forma mecánica, por repetición y la memorización, a la vez que propician que el alumnado desarrolle estas estrategias, debido a que en muchas ocasiones los infantes desconocen el significado de lo que van estudiando.

Este problema se empieza a arrastrar desde el nivel de preescolar y los alumnos y alumnas lo llevan consigo en los siguientes niveles educativos en los que difícilmente se atiende debido a la gran cantidad de contenidos que se deben de desarrollar en cada uno de ellos, es por ello, la necesidad de aprender a partir de lo que los educandos conocen, dominan y practican como su lengua materna, esto cobra relevancia, tomando el aprendizaje inicial como una base sólida que se podrá reforzar a lo largo de la vida escolar.

La lengua originaria tu'un savi es un elemento primordial que si se emplea como medio de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas indígenas se desarrollarán habilidades, conocimientos, actitudes y aptitudes en los infantes.

Entendiendo que la enseñanza no precisamente conlleva a un aprendizaje o que este último necesite forzosamente del primero, pero la enseñanza es una condición que influye en el aprendizaje, como lo argumenta Ausubel, Novak & Hanesian (1983):

Enseñar y aprender no son coextensivos, pues enseñar es tan sólo una de las condiciones que pueden influir en el aprendizaje. Así pues, los alumnos pueden aprender sin ser enseñados, es decir, enseñándose a sí mismos; y ni siquiera cuando la competencia del maestro está fuera de duda se logrará forzosamente el aprendizaje, si los alumnos son desatentos, carecen de motivación o están cognoscitivamente impreparados. (p. 26).

Aún no se logra percibir que la lengua deba ser necesaria en la enseñanza por algunos docentes, padres de familia, educandos y sobre todo para las autoridades educativas, en buena medida por el temor de que los infantes no consigan dominar el español, desconociendo que es precisamente a partir de la propia lengua que se pueden aprender no solo los contenidos escolares sino también otras lenguas. Por ello, dentro de mi objetivo general y específicos en este trabajo se encuentran los siguientes:

Objetivos

- Diseñar una propuesta metodológica para la enseñanza- aprendizaje de la lectura y de la escritura en lengua tu'un savi y en español que va dirigida a estudiantes del 3º del nivel de preescolar de una comunidad indígena culturalmente pertinente.

Objetivos específicos

- Elaborar una contextualización lingüística y académico de los niños del nivel de preescolar indígena de la comunidad de estudio.
- Documentar la experiencia de mi propia práctica como docente en la enseñanza de la lectura y la escritura en tu'un savi y español.
- Reflexionar sobre mi experiencia docente para recuperar aciertos y fortalezas de esa práctica didáctica, y mejorar las debilidades que se presentaron, para incorporar nuevos elementos que favorezcan a la propuesta final.
- Recuperar algunas opiniones de las profesoras que están trabajando la misma propuesta metodológica, que muestren elementos que aporten a la propuesta final.
- Diseñar una propuesta para la enseñanza de la lectura y de la escritura en la lengua tu'un savi y en español con un enfoque pedagógico crítico, transformador, participativo, productivo, colectivo, retomando los saberes comunitarios de la cosmovisión ñuu savi, para el desarrollo de habilidades,

conocimientos y destrezas y fortalecimiento de la identidad cultural de los educandos.

Con estos objetivos pretendo fortalecer la identidad cultural de los educandos, padres de familia y comunidad en general, así como recuperar la confianza de los niños para expresarse a través de su lengua tu'un savi y lograr la valoración de la lengua, la cultura, posibilidad de tener mejores resultados académicos (cognitivos) y, también fortalecer mi práctica pedagógica y didáctica.

Al mismo tiempo, la propuesta reconoce la importancia del aprendizaje del español como segunda lengua, sin embargo, considerando la contextualización realizada, en la escuela primaria de la comunidad, en la que la lengua de enseñanza es el español, lo que hace más apremiante fortalecer el desarrollo lingüístico y académico partiendo del tu'un savi.

Planteo la necesidad de que los niños y niñas empiecen a leer y a escribir en la lengua materna a partir de la educación preescolar, porque, con ello se fortalece la competencia comunicativa a nivel oral y escrito de los infantes, también porque la comprensión de lo que aprenden cobra significado en su vida cotidiana. Hablar de la alfabetización bilingüe nos lleva a suponer que fortaleceremos por esta vía la identidad cultural de los niños, además de la recuperación de saberes comunitarios y algunos elementos de la cosmovisión ñuu savi, así como el conocimiento de las culturas implicadas en el proceso educativo, como del español.

Encaminar hacia un bilingüismo pleno implica ir abordando las dos lenguas tanto la materna como la segunda lengua; en esta propuesta intento iniciar la alfabetización en tu'un savi en mayor medida y de forma gradual en español, debido a que esta lengua será la que se fortalezca en la educación primaria, dadas las características actuales de funcionamiento en las escuelas de la zona en este nivel de estudios.

Especialmente en la infancia, durante los primeros grados escolares el alumnado hablante de una lengua indígena puede recibir una educación inadecuada,

generándose con ello dificultades para el aprendizaje de contenidos y de la lengua predominante en la sociedad, en nuestro contexto, el español. Mi experiencia personal, permite ilustrar lo anterior además de dar cuenta de algunas preocupaciones que me han acompañado para realizar un buen trabajo como docente.

Aprendí a leer en el tercer grado de primaria a través de mi segunda lengua que es el español, mi primera lengua el tu'un savi, lo usaba en mi casa de forma cotidiana con mi familia, sin embargo en la escuela me costaba mucho trabajo comunicarme y comprender algún texto, debido a que sabía leer lo que el profesor me indicaba pero no sabía realizar las actividades por mí misma, ni contestar lo que se me pedía en clase, se me facilitaba copiar textos, lecciones que era por lo regular las actividades que solíamos realizar. En el transcurso de los años aprendí a hablar el español de forma más fluida y a su vez a comprender mejor las lecturas, pasando por un sinfín de procesos: maestros acompañados de una serie de regaños por querer usar mi lengua para explicar algunas cosas que no podía expresar en español.

Me formé como profesora de Educación Primaria Intercultural Bilingüe en la Escuela Normal Regional de la Montaña, a través de mis prácticas fui tomando un carácter rígido copiando un poco a los profesores titulares con experiencia que observaba, sin embargo en el momento en que me asignaron mi nombramiento fue como profesora de preescolar para el medio indígena. Mi mayor preocupación fue cómo trabajar con niños del nivel de preescolar, cuando todas mis prácticas eran con el nivel de primaria sobre todo con grados del 2° y 3° ciclo (4°-6°), y responsabilizarme de una escuela unitaria siendo de nuevo ingreso.

Desde entonces empecé una nueva experiencia de práctica y enfrentar cosas nuevas como llevar los asuntos administrativos de la escuela, la organización interna y en relación con la comunidad: reuniones con padres de familia, coordinar eventos y asambleas en la comunidad. Todo esto me pareció muy complicado al inicio, porque aunque yo sabía hablar la lengua tu'un savi, no hablaba su variante, debido a que tiene una clara diferencia con la mía en cuanto a pronunciación, entonces eso

fue frustrante al inicio que me dificultaba la comunicación y la organización en actividades inmediatas, pero debido a la gran necesidad de trabajar, tuve que adaptarme muy rápido, me favoreció mucho la socialización que tuve con los niños (fueron ellos los que más me enseñaron).

Con respecto a los niños de preescolar de 1° a 3° que atendí de nuevo ingreso, tuve complicaciones en cuanto al control grupal, porque los trataba como a niños de primaria, les imponía una disciplina para que hicieran las actividades, y no sabía cómo calmar a los niños que lloraban en el aula, ni cómo empezar a enseñarles a escribir o a tomar el lápiz, ni cómo explicar una actividad para que la realizaran. Toda esta experiencia me orilló a buscar materiales y nuevas estrategias para emplearlos con los educandos.

Cantar fue un proceso que se me dificultó al principio de mi práctica profesional, porque en preescolar los cantos son empleados de diferente manera que en una escuela primaria; uno tiene que mostrar, ejemplificar gestos, movimientos con el cuerpo para atraer la atención de los niños e involucrar emociones. Lo complicado no recaía en cantar y hacer que los niños se involucraran en las actividades sino la curiosidad que tenían los padres de familia que me observaban desde la ventana del salón, algunos comentando que era mejor que estuvieran escribiendo los niños, sentados y callados, porque hacían mucho escándalo, al principio me daba nervios este tipo de reacciones de los padres, pero con el paso del tiempo los cantos fueron una de las mejores estrategias con que los niños aprendían los contenidos, además de ser motivo de expresión oral, con el tiempo opté por recuperar cantos en la lengua tu'un savi.

Desde el 2010, el año en que empecé a trabajar la metodología de la palabra generadora (de Freire) con los niños de preescolar indígena hasta antes de llegar a estudiar la maestría en la Universidad Pedagógica Nacional (agosto de 2014). Entonces implementar tal proceso didáctico con 3 generaciones: una multigrado y en las otras dos sólo con el grupo de 3° en dos comunidades del mismo municipio, me ha llevado a realizarle modificaciones e irle implementando nuevas estrategias y

actividades que me facilitaron más el desarrollo de la metodología pedagógica, así como a tener más libertad y seguridad de trabajar a gusto en mi aula en estrecha relación de trabajo con los padres de familia.

Ser profesora de educación preescolar indígena na savi me ha cambiado la perspectiva del trabajo para con los educandos, debido a que en el campo de la práctica es dónde comprendí la necesidad de empezar a realizar innovaciones, adaptaciones de actividades de acuerdo a las características de los estudiantes, tomando en cuenta sus edades que oscilan de los 3 a los 6 años, lo que considero fue un factor fundamental que me llevó a modificar de forma gradual mi práctica cotidiana a lo largo de más de 5 años de servicio, así como a comprender la necesidad de emplear la lengua materna y adaptarme a la variante de los educandos.

Por otra parte, comprendí que si bien la educación que imparte actualmente el Estado busca transformar y elevar la calidad educativa y pretende incorporar la diversidad cultural, sin embargo, existen varios problemas como la ausencia de la participación de forma directa de los pueblos originarios y de los actores principales (maestros, padres de familia, estudiantes) que nos encontramos frente a los problemas educativos; además de que, los programas educativos son centralizados, homogeneizantes, no toman en cuenta las características del alumnado, lo que limita el proceso de enseñanza–aprendizaje.

A este proceso de limitaciones, contribuye la prioridad que se le da a la documentación administrativa, un personal insuficiente para cubrir este tipo de funciones, y la consecuente repercusión en el número de clases y el rendimiento escolar. Otros factores que influyen de forma negativa en el proceso de aprendizaje de los niños de preescolar, son las condiciones o problemas contextuales (la emigración, pobreza y marginación), además de la falta de infraestructura adecuada y los escasos materiales didácticos y educativos.

En preescolar indígena no existen programas específicos para abordar este nivel educativo, así como un espacio en el mapa curricular donde se aborde la lengua indígena a diferencia de la primaria indígena. Los Centros de Educación Preescolar

Indígena (CEPI), hemos de seguir con el mismo programa de estudios (PEP 2011) al igual que el sistema foráneo o general. No se cuenta con el reconocimiento de la estructura del nivel de preescolar indígena¹. Las y los docentes elaboramos, readaptamos, utilizamos materiales del contexto para trabajar, algunos de estos relacionándolos con el tema abordado y otros para ejemplificar, además nos apoyamos en los padres de familia y las autoridades locales en la adquisición en algunos bienes materiales.

Comúnmente se ha observado, que en educación preescolar indígena se ha enfocado a castellanizar a los niños, con el fin de que en la primaria se facilite más el trabajo de comunicación, la reproducción y transmisión de conocimientos en los educandos, mismo que crea un aprendizaje momentáneo. Sin embargo se subestima el verdadero potencial de estos infantes que oscilan entre los 3-6 años de edad, etapa donde aprenden a desarrollar más el lenguaje, habilidades y algunas destrezas que irán potencializando a lo largo de su vida. El estigma que se ha impreso a los niños indígenas es que se les dificulta aprender por el hecho de pertenecer a un pueblo originario² o hablar una lengua milenaria. Así, lejos de observar la lengua como un factor contrario al aprendizaje, considero que es un factor que puede potenciarlo. De lo contrario, el proceso de enseñanza y aprendizaje se reduce a la transmisión de conocimientos para cumplir con el desarrollo del programa educativo formal planteado en el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2011.

Es debido a estas concepciones y prácticas comunes que, surge la necesidad de cambiar la perspectiva hacia un mejor desarrollo de las habilidades, conocimientos, actitudes y destrezas de los alumnos(as), enfocada hacia una

¹ Cuando hablo de la estructura del nivel de preescolar, me refiero a que los cargos administrativos (jefas de sector, supervisoras/es, y directoras/es) que se mantienen son por comisión, encargadas temporalmente, sin un nombramiento oficial por parte de la SEG, esto limita en cierta medida las gestiones que se realizan para el nivel, a diferencia del sistema foráneo (sistema general) que está reconocido oficialmente.

²La autodenominación de pueblos originarios o pueblos milenarios, es parte del discurso de reivindicación y autodescripción en las últimas décadas por el pasado histórico, así mismo se ha dado la recuperación de términos de adscripción de las propias lenguas como identidad cultural de los habitantes. En Guerrero los pueblos originarios nos autodenominamos como: Na Savi, Mexicanos o Náuatl, Me'phaa, Ñoom ndaa. Y a pesar de las múltiples aportaciones a la construcción nacional; en recursos naturales, cultura e historia, se encuentran en condiciones de extrema pobreza.

formación más integral dentro del nivel de preescolar indígena, teniendo como ventaja la convivencia con la comunidad y de sus integrantes, partiendo de lo que conocen y como medio principal la lengua tu'un savi.

El nivel de preescolar indígena cuenta con el *marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la Población Migrante* (2012), elaborado por la DGEI, y aunque en él se plantean temas que se sugiere trabajar en la lengua indígena, no ha habido una orientación adecuada que implique su uso y seguimiento en la zona escolar, dejando bajo la decisión de cada docente abordarlo o no hacerlo.

La lengua se convierte en el medio esencial para asimilar la cultura, los valores y la cosmovisión, de ahí la importancia de aprender a partir de la propia cultura, de los conocimientos propios y la lengua materna misma. Partir de la lengua tu'un savi en un primer momento, permitirá que los niños participen en la construcción de su propio conocimiento y de acuerdo a lo que conocen y dominan, con lo que tendrán un aprendizaje más duradero y significativo. Entiendo por significativo como algo importante para los aprendices, lo cual puede darse dentro de su cultura, relacionada con algún conocimiento ya existente (conocimientos previos) y que tal vez lo pondrán en práctica dentro de su vida cotidiana. De acuerdo con las condiciones del aprendizaje significativo:

La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún *aspecto existente específicamente relevante* de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983, p. 48).

La pedagogía transformadora planteada por Freire (1970) nos permite cuestionar nuestra realidad social e ir generando las condiciones para un cambio desde el ámbito en que nos desenvolvemos; permitir a los estudiantes pensar, repensar, leer leyendo y escribir escribiendo, para que puedan cuestionar, analizar y comprender su situación contextual, social, cultura, puede llevarles a transformar su realidad social. Sin embargo, en la población infantil, particularmente de preescolar,

habrá que hacer algunas consideraciones, pero se mantiene la perspectiva de valoración de la propia lengua y cultura, el fortalecimiento de la identidad y de la autoestima, y de esta manera las culturas y las lenguas minoritarias enriquecen la formación y perspectivas del mundo, Cummins (2002) menciona que: “Los estudiantes hablan, y con frecuencia actúan, en relación con los modos de transformar esas realidades mediante diversas formas de acción social” (p.295).

En la propuesta que aquí presento, parto de la lengua tu´un savi, debido a lo observado cuando se usa la lengua en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en ello he notado una participación más fluida en el desarrollo de las actividades, los niños se muestran más seguros, la participación de los padres de familia es dinámica reforzándose los lazos de apoyo mutuo. Pretendo que los niños durante su educación preescolar desarrollen las cuatro habilidades básicas leer, escribir, comprender y reflexionar en la lengua. Así mismo que las pongan en práctica en su vida cotidiana y no sólo vayan adquiriendo conocimientos desarticulados como almacenamiento mecánico, sino que logren comprender lo que van adquiriendo: aprendizajes significativos. Por ello educar “ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir `conocimientos´ y valores a los educandos... sino ser un acto cognoscente” (Freire, 1970, p. 91).

Al partir de las palabras generadoras de la lengua materna como medio de aprendizaje para el trabajo en tu´un savi se pone en práctica muchas estrategias como: cantos, juegos, cuentos (narrado, escrito y en imágenes), la historieta, la formación escolar, la exposición y el diario grupal. Con todo esto los niños adquieren conocimientos: comprender lo que leen y escriben, palabras nuevas, temas y cuentos; también habilidades como leer y escribir, comprender y explicar lo que aprenden, valores y actitudes que fortalecen la cultura, que valoran la lengua tu´un savi además de seguirla practicando.

Es común la afirmación de que los niños de esta edad, sin importar la lengua que hablen, siempre y cuando aprendan con la lengua que conocen, en la que son competentes, en la que reflexionan, les causa curiosidad conocer cosas nuevas. Los

logros también dependen de la forma en que se lleven a cabo las actividades en clase por parte de la educadora y la importancia que le pongan los padres de familia a dicho proceso.

Algunos estudios realizados con niños hablantes de un lengua indígena ha mostrado que se han tenido resultados más desfavorables cuando las actividades se realizan en una lengua que no conocen o en una segunda lengua, Hornberger (2003) en su experiencia con el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEBP) lo ha denotado así. También se considera importante que primero se empiece por lo que saben y conocen los niños, para que eso mismo vayan empleándolo para la construcción de su conocimiento en una segunda lengua. Es por ello que estimular el aprendizaje en la lengua materna y en español debe de ir de forma continua.

Algunos de los resultados que había observado con el desarrollo de la palabra generadora en tu´un savi³, han sido entre otras cosas que se despierta el interés de los niños por conocer más acerca de lo que se estudia, asimismo su curiosidad por cuestionar lo que les rodea, de saber qué comunican las palabras que usan en su entorno y de que lo que leen y escriben tiene un significado, mas, también participan en la obtención de las palabras derivadas contando anécdotas, cuentos relacionados con estas palabras, se integran en las actividades, socializan con sus pares y con personas ajenas a la escuela, aprenden a trabajar en colectividad, sobre todo cuando comparten lo que aprenden. Todo esto se observa en el desarrollo de las actividades a través de la lengua materna como medio de enseñanza y como base de comunicación en las dos lenguas (tu´un savi/español).

Pretendo que esta propuesta, parta del conocimiento de los niños, empleando la lengua materna como un medio de aprendizaje y que llegue a ser una aportación

³ Esta propuesta ha sido aplicada durante tres ciclos escolares a partir del 2011, cuyos resultados se empiezan a observar a partir de la tercera semana. A su vez queda como antecedente de la propuesta Yoko que se presentará al final de esta tesis.

para las educadoras que trabajan y conviven en contextos monolingües en la lengua materna y apuesten por encaminarse hacia un bilingüismo en sus educandos. Es necesario que los educadores en su labor con los estudiantes empiecen por lo que estos saben y conocen para que eso mismo vayan empleándolo para la construcción de su conocimiento de una segunda lengua.

Estimular el aprendizaje en la lengua materna y en español debe de ir a la par, aunque la intensidad de su relación varíe en cada etapa, dependiendo del modelo de enseñanza que se considere más adecuado al contexto del alumnado. Aguirre Beltrán (1973) dice: “Si la escolarización no toma en cuenta la experiencia cultural que origina la socialización, e ignora la lengua y la cultura indígenas, deja a un lado una porción importante de la realidad” (p. 13-14). Entonces bajo esta condición, la escuela debe de retomar la lengua y los saberes y conocimientos de la cultura para potencializarlos e ir empleándolos en la adquisición de aprendizajes significativos como lo puntualiza Freire (1996):

La escuela tiene el deber de respetar no solo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares – saberes socialmente contruidos en la práctica comunitaria-, sino también, la razón de ser de esos saberes con la enseñanza de los contenidos (p. 31).

Retomar los conocimientos locales desde la cosmovisión ñuu savi será parte del trabajo que se realice con la propuesta, retomado algunos principios pedagógicos de Freire (1970), Montessori (1870-1952) y de Freinet (2002), porque en ellos se prioriza a los educandos, los hacen sujetos de sus propias investigaciones, se respeta las voces de los niños y sus intereses, además de formar educandos más colaborativos. Por ello considero viable desarrollar la capacidad de comprender lo que escuchan, aprenden, leen y escriben a través de su lengua materna, lo importante “es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende.” (Freire, 1969, p. 108).

Debido a la eminente necesidad de contextualizar la situación social, lingüística y educativa, se replantea una propuesta de enseñanza- aprendizaje

partiendo de los saberes y conocimientos de los niños, empleando a la lengua materna como medio principal para enseñar a leer y a escribir, esto sin dejar de lado la segunda lengua de los niños como es el español, misma que se irá incorporando, para contribuir a generar un bilingüismo funcional, donde los niños(as) participen en la construcción de su propio aprendizaje.

La propuesta pedagógica que se documenta aquí, recupera mi experiencia trabajando la palabra generadora, en el grupo de 3º “A” en el Centro de Educación Preescolar Indígena “Yoko Savi” C.C.T.: 12DCC1191J, ubicada en la colonia Santa Catarina, Municipio de Cochoapa el Grande, Guerrero, así como la experiencia de años anteriores.

El trabajo se organiza en 4 capítulos que son los siguientes: marco teórico, contextualización de la comunidad y escuela, metodología y propuesta, además de presentar en la parte final, las conclusiones. Se optó por esta forma de presentación, porque a medida que se va desarrollando el tema, se retoman elementos de los primeros dos capítulos que llevan a un primer nivel de resultados (contextualización de la comunidad y escuela), considerados en el tercer capítulo que presenta la sistematización de la propia experiencia y la propuesta Yoko.

El primer capítulo denominado marco teórico, lo abordo en cuatro grandes apartados que tienen que ver con: a) Educación bilingüe y enseñanza bilingüe: muestra el marco normativo de la educación indígena, explica teóricamente la biliteracidad como un propósito que tiene que alcanzarse con la educación bilingüe, además de mostrar algunos modelos de educación bilingüe que se pueden considerar en el preescolar. b) Alfabetización a la infancia: aborda la alfabetización bilingüe en niños, la importancia de la comprensión lectora en preescolar indígena como base para los siguientes niveles educativos.

Siguiendo con el marco teórico c) Orientación pedagógica: se emprenden algunos aspectos de la escuela nueva y de la pedagogía crítica, recuperando básicamente las características generales de la pedagogía de Montessori como base de la propuesta para la enseñanza de la lectura elaborada por Majchrzak (2004)

dónde prioriza una estrategia más ecológica en relación con el medio, las investigaciones de los propios estudiantes y valor a los materiales empleados, así como de las técnicas Freinet (2002) que retoman a los estudiantes como sujetos dinámicos, manteniendo una estrecha relación con la vida cotidiana y padres de familia, también elementos importantes de la que inscribe Freire (1970) como lo es el aprendizaje crítico de lo que se aprende y la transformación de la realidad social a partir de la lectura y escritura del mundo. Estos tres autores principales forman parte de la base teórica de la propuesta pedagógica final.

Continuando con el capítulo 1 en el apartado d) se presenta: El curriculum en educación preescolar indígena: se analiza principalmente el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2011. Se hacen manifiestas las contradicciones que existen en él a favor de las lenguas y como parte de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) la poca efectividad que tiene con respecto al espacio de enseñanza y de aprendizaje por las cuestiones administrativas. Asimismo, para conocer uno de los apoyos con que puede o no contar el docente, también se analizaron los materiales producidos por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en el nivel de preescolar y primaria indígena.

En el segundo capítulo se presenta la metodología, basada en la investigación acción, participante y en la etnografía. Las fases y las herramientas metodológicas comprenden: a) contextualización sociolingüística, socioeconómica de la comunidad y de las características geográficas, a través de la observación, entrevistas y pláticas informales, así como del conocimiento por formar parte de la comunidad como docente. b) Sistematización de la propuesta inicial de alfabetización, a partir de la propia experiencia, a través del análisis de documentos (planeaciones de clase entre otros), de la recurrencia a la memoria y la reflexión sobre la práctica. c) Observación en el aula de la práctica de tres de 6 docentes que participaron en un taller que impartí en octubre de 2015.

Sobre la propuesta inicial, basada en la palabra generadora, así como entrevistas a las docentes sobre el proceso de alfabetización en sus clases. d)

Análisis y reflexión en torno a la contextualización de la comunidad y escuela con respecto al uso de las lenguas, la experiencia en la elaboración y puesta en práctica de la propuesta inicial de alfabetización y las experiencias y opiniones de otras docentes. e) Piloteo de un conjunto de actividades de la propuesta, y análisis de los resultados. f) Rediseño y presentación de la propuesta de alfabetización definitiva.

En este proceso, así como en la revisión documental a lo largo de la maestría, el enfoque pedagógico de la propuesta inicial, basado en la palabra generadora de Paulo Freire (1969), se enriqueció con elementos de la enseñanza bilingüe argumentada por Cummins (2002) sobre la pedagogía transformadora, así como con la recuperación de algunas aportaciones de Celestin Freinet (2002), y particularmente de Irena Majchrzak (2004), inspirada en María Montessori. Del enfoque pedagógico se da cuenta en otros capítulos.

La metodología se basa en la investigación acción sustentada principalmente por Elliott (2010), en mi posición de participante y en el enfoque etnográfico, para realizar una contextualización sociolingüística del alumnado de preescolar y de la comunidad de referencia, así como la sistematización y reflexión sobre mi propia práctica. Las técnicas y procedimientos metodológicos principales fueron: la observación, la revisión de documentos y en observaciones en el aula. Participaron diferentes actores como estudiantes de los tres grados de preescolar, docentes de este nivel educativo y padres de familia. En el caso de las docentes participaron en un taller que impartí sobre la metodología de enseñanza de la lectura y escritura basada en la palabra generadora, y me permitieron observar sus clases, además de facilitarme la realización de un piloteo en un grupo de tercer grado.

El tercer capítulo corresponde a la contextualización de la comunidad y de la escuela, dividida en dos apartados principales: a) contexto de la población na savi: en ello proporciono información sobre las características de la población de estudio, ubicación, servicios y el contexto sociolingüístico de la población en general e infantil en espacios de la vida cotidiana. b) la escuela: aquí particularmente ahondo sobre la fundación del preescolar, así como las características organizativas, sus condiciones

académicas e interacciones y uso de las lenguas en el espacio escolar, tomando en cuenta los tres grados de la educación preescolar y la enseñanza en las escuelas primarias cercanas a la escuela en cuestión.

En la propuesta pedagógica denominada Yoko (El significado al español es: abundancia) que corresponde al capítulo cuarto, incluyo tres apartados: a) antecedentes de la propuesta, reporte y análisis de la experiencia docente: escribo sobre cómo surge y se trabajó la propuesta didáctica de la palabra generadora con niños, tomo distancia de mi práctica y reflexiono acerca de aspectos que no tomé cuenta dentro de ella, además retomo experiencias de otras docentes que trabajaron la propuesta inicial, para recuperar elementos que me permitan reforzar la propuesta final.

En el apartado b) Piloteo de la propuesta y reflexiones en torno a ella destaco: la práctica de algunas actividades de la propuesta final, que se llevaron a cabo con un grupo de tercer grado de otro preescolar indígena del contexto similar al que me refiero en este trabajo, con el fin de reflexionar sobre los resultados obtenidos y realizar ajustes a la propuesta final. c) Propuesta final denominada Yoko (abundancia) que al mismo tiempo recupera parte del nombre del preescolar como una cuestión significativa a este trabajo. Como ya se indicó, esta se reformuló tomando en cuenta las reflexiones de los antecedentes de la misma y los principios pedagógicos de Freire (1970), Montessori (1870-1952) y Freinet (2002), además de incluir una propuesta de evaluación.

El último apartado corresponde a las conclusiones, se destaca entre otras cuestiones: la aportación que hace la propuesta Yoko, su alcance, limitaciones y algunos aspectos a considerar en este tipo de trabajos.

Capítulo 1. Marco teórico

En este capítulo se abordan principalmente cuatro apartados: el primero: La educación bilingüe; en este se describe el marco normativo de la educación bilingüe, se enfatiza la importancia de la enseñanza bilingüe y muestro algunos modelos de educación bilingüe visibilizados en mi práctica docente en la escuela, además de semejanzas de un modelo de educación bilingüe preescolar indígena de donde reporto la experiencia y presento la propuesta, abordo la importancia de la biliteracidad y cómo ésta puede ser desarrollada en la Región de la Montaña de Guerrero.

En el segundo presento la orientación pedagógica centrándome en la educación progresista o escuela nueva, en específico. De algunos planteamientos generales de María Montessori (1870-1952) y de Celestin Freinet (2002), mismos que tomaré en cuenta en la propuesta final. Retomo, también, algunos planteamientos de la pedagogía crítica, de Freire (1969, 1970, 1996), Cummins (2002), Hornberger (1989, 1990, 2003), Giroux (1992) y Ada Flor e Isabel Campoy (2004), y seguidamente la alfabetización de la infancia, definiendo la lectura, escritura bilingüe encaminada a desarrollar la comprensión lectora.

Por último expongo el análisis del curriculum de preescolar indígena, la revisión de sus enfoques, propuestas el estado de conocimiento en educación indígena el curriculum en preescolar y abordo los materiales producidos por la DGEI, los avances y algunos tropiezos de esta dependencia en cuanto a los documentos producidos en pro de la educación bilingüe, para retomar algunos aspectos que favorezcan la propuesta final.

Marco normativo hacia la educación intercultural bilingüe

Nuestro país está cohabitado por diferentes culturas de ascendencia mesoamericana, se constituye por una confluencia y configuración histórica de diversas sociedades, mismas que han derivado en un mestizaje cultural durante varios siglos y que actualmente congrega a una población que supera los 112

millones de habitantes, algunos de ascendencia europea, africana, asiática, cuyo baluarte cultural es la existencia de 11 familias lingüísticas 68 agrupaciones lingüísticas, 364 variantes lingüísticas. Esto de acuerdo al catálogo de las lenguas indígenas nacionales (INALI, 2010).

Grupos culturales y lingüísticos que lejos de desaparecer e integrarse al modelo nacional como lo plantearon las políticas indigenistas en el siglo XIX y XX, están resurgiendo con una vitalidad y vigor organizativo inesperado, apelando al marco jurídico nacional e internacional, que sostiene el respeto y garantías en diversos aspectos de la vida cotidiana, así como la defensa del territorio, educación en sus propias lenguas originarias, de sus derechos y recursos naturales, entre otros.

Algunos de los convenios, acuerdos y tratados internacionales, leyes nacionales y estatales en las que el gobierno de México ha participado, priorizan la importancia de que los pueblos originarios puedan recibir educación en su propia lengua en el marco del reconocimiento y respeto a sus culturas. Como son: la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, recomendaciones generales de la ONU, Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de discriminación Racial, Convenio 169 de la Organización Internacional de trabajo (OIT), Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (art. 2º), Ley General de Educación, Ley General de derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas, Ley de Educación del Estado de Guerrero núm. 158.

Con estos antecedentes, se reconoce constitucionalmente que México es un territorio pluricultural y multilingüe, en donde existe una gran diversidad de pueblos originarios con su propia cosmovisión y visión del mundo. La lengua materna es una herramienta fundamental para reproducir y recrear la cultura, los valores y las prácticas, así como una infinidad de normas que rigen su organización y forma de vida. La escuela, en dichos documentos debe retomar elementos primordiales de esta riqueza para el proceso de enseñanza. Hornberger (2009) al respecto apuesta por una educación multilingüe que vale la pena tomar en cuenta, en ella se habla de

utilizar más de una lengua en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en los distintos ámbitos educativos; aula, currículo y programa, para esta autora constituye:

...una puerta amplia y dichosa, quizá en realidad la única puerta educativa—y no violenta— hacia la recuperación de los pueblos oprimidos y la superación de las condiciones coloniales que tanto nos siguen y persiguen en nuestra época (Hornberger, 2009, p. 3).

Por otra parte la UNESCO (2003) en el documento de orientación: *La educación en un mundo plurilingüe* recalca la importancia de la enseñanza en la lengua materna, específicamente en el apartado de directrices sobre los idiomas y la educación part. III menciona que:

La UNESCO apoya *la enseñanza en la lengua materna* como medio de mejorar la calidad de la educación basándose en los conocimientos y la experiencia de los educandos y los docentes.

La enseñanza en la lengua materna es esencial para la instrucción inicial y la alfabetización y “recomendamos que se extienda el empleo de la lengua materna en la enseñanza hasta el grado más avanzado posible”: “todo alumno deberá comenzar sus cursos escolares en la lengua materna” (p. 31).

Hoy en día la interculturalidad se ha vuelto un tema abordado en distintos ámbitos sociales, educativos y hasta políticos, entendido en muchas ocasiones como una acción, tema dirigido sólo a los indígenas, concepto polisémico entendido de diferente manera en distintos espacios, y por instancias, organizaciones sociales e instituciones, por ejemplo la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) establece que el término denota:

Es una alternativa filosófica para repensar y reorganizar el orden social, que supone la interacción justa y el diálogo entre personas, culturas, pueblos y comunidades, en condiciones de inclusión y horizontalidad, en actitud de apertura, aprecio y respeto a la otredad, a quien se reconoce como digno de ejercer todos los derechos humanos y colectivos reconocidos por las leyes nacionales e internacionales. Ver en: <http://eib.sep.gob.mx/diversidad>.

Entendida así la interculturalidad aún sigue siendo un ideal a alcanzar, porque debe de permear en todas las estructuras sociales como forma de vida además de incorporarse al modelo educativo, planes y programas e igualmente estar reconocido en el marco normativo de nuestro país.

Educación bilingüe y enseñanza bilingüe

Definir a una persona bilingüe es un asunto complicado porque no se trata de precisar solo que el sujeto habla dos lenguas, asumirse así es un tanto superficial. Ser bilingüe implica tener conocimientos, destrezas habilidades y cumplir con las capacidades de escuchar, hablar, leer y escribir (dos idiomas) como Baker (1997) lo destaca en su definición aludiendo a un bilingüismo funcional. Sin embargo, en dicha práctica, las habilidades y destrezas que se emplean al uso de una o de otra lengua no siempre son de manera equilibrada, porque uno puede hacer más uso de la oralidad de una que de la escritura de la otra.

El contexto lingüístico intercultural es una parte esencial del desarrollo de un individuo bilingüe, porque en él se mueve de una lengua a otra dependiendo de la situación o del contexto en que se encuentre. Por ejemplo, en una comunidad como Cochoapa el Grande, se hace uso sobretodo de la oralidad en la lengua tu' un savi para comunicarse en la casa, en la calle, en la escuela en la hora del receso escolar, así como en las asambleas, por mencionar solo algunos espacios; sin embargo en lo que toca a la escritura se hace uso del español, por ejemplo, al momento de redactar oficios, levantar actas, hacer solicitudes, y en el caso de los niños en la realización de las actividades escritas en la escuela y las tareas en casa, entre otras situaciones más.

Entonces, hablar una lengua no precisamente implica dominar las cuatro habilidades básicas que se indican, es por ello que “Quien es clasificado o no como bilingüe depende del propósito de la clasificación” (Baker, 1997, p. 34) y de los criterios que se establezcan para ello. En la vida cotidiana solemos desarrollar más una habilidad que otra.

Baker (1997), clasifica los modelos de enseñanza bilingüe en dos categorías: formas débiles para la enseñanza del bilingüismo y formas fuertes para el bilingüismo y la biliteracidad. En la primera incluye los modelos de enseñanza por sumersión (inmersión estructurada), por sumersión con clases de retirada, y los segregacionista, bilingüe transitoria, general (con enseñanza de una lengua extranjera) y la

enseñanza separatista. Y en la segunda, los modelos considerados de enseñanza bilingüe por inmersión, mantenimiento y enseñanza bilingüe en lengua patrimonial, bilingüe de doble dirección/ en dos lenguas y la enseñanza bilingüe general.

Uno de los modelos débiles de enseñanza del bilingüismo según la clasificación de Baker (1997) es la Enseñanza por sumersión: en esta, cuando al alumno cuya lengua materna es otra a la de la mayoría se le inserta con hablantes de esta lengua mayoritaria en todas las actividades cotidianas, sobre todo en las escolares. Los programas de sumersión se llevan a cabo con hablantes de la lengua minoritaria y no se usa para nada la lengua materna de los educandos. La lengua indígena, en ellos, es percibida como un obstáculo para la enseñanza por sumersión, debido a que la lengua mayoritaria es percibida como instrumento de integración.

También hacia esa misma línea se encamina la enseñanza bilingüe transitoria. Este, tipo de enseñanza a diferencia de la de sumersión, permite a los niños hablar su lengua materna en clase, hasta que adquieren la suficiente competencia de la lengua mayoritaria para adentrarse a la enseñanza general.

En este caso se necesita la ayuda de un profesor bilingüe para que pueda comunicarse con el estudiante, a fin de que cada vez que éste hable su lengua materna facilite la traducción, porque el objetivo general es hablar la lengua mayoritaria, con la justificación de que es la lengua nacional, oficial, suponiendo que con ello el educando tendría más oportunidades.

Podría decirse que – en México – se siguió esta lógica en los años 70 cuando se apostó por la castellanización, se pensaba que la lengua materna de los educandos era un obstáculo para aprender, entonces a través de la lengua indígena se transitaba a la lengua mayoritaria que era el español.⁴

En las escuelas del sistema básico, sólo se habla en la lengua oficial, en este caso el español, como una lengua dominante, (y se dice nacional) a excepción de

⁴ Para ampliar el tema al respecto ver *Teoría y Práctica de la Educación Indígena* (1973), Gonzalo Aguirre Beltrán, así como el libro de *México profundo: una civilización negada* (1994), Guillermo Bonfil Batalla.

las escuelas conocidas como escuelas bilingües o indígenas. En las escuelas monolingües (donde se recurre al uso de una sola lengua), se tiende a usar el español en todas las actividades de la escuela: en el acto cívico, las clases, actividades recreativas entre otras. Los niños que estudian en ellas por lo regular dejan de hablar su lengua materna en el espacio escolar, tanto con los profesores, los amigos, compañeros y demás personas con los que interaccionan, trayendo como resultado, si estos lazos con la lengua materna no se refuerzan en casa con la familia, es más fácil olvidarla, sin embargo, si en la casa se refuerza la lengua materna, el educando no sufre mucho el cambio de pasar de una lengua a otra, sólo aprende a usar cada lengua dependiendo del ambiente adecuado.

En ocasiones las escuelas bilingües caen en este tipo de enseñanzas, porque algunos profesores consideran que con la lengua mayoritaria se tendría más aprovechamiento escolar. Y aunque esto último tiene justificación en algunos casos por el diseño del plan de estudios dirigido principalmente a la población monolingüe en español, se lo hace con algunas recomendaciones para hacer adaptaciones a ciertos contenidos dirigidos a poblaciones indígenas.

Cuando esto sucede el estudiante hablante de una lengua indígena, por un lado tiene que concentrarse y poner atención en asimilar la información de los contenidos de las asignaturas en clase y por otro lado aprender una lengua diferente al mismo tiempo, que es el español, lo cual tiende a frustrar y confundir al estudiante.

En este caso como en otros la postura que toma el docente hacia la enseñanza de la lengua indígena es importante porque depende de ellos generar un ambiente de respeto entre los estudiantes hacia la lengua indígena, lo que, a veces se ha sabido de experiencias donde se permiten las burlas hacia los niños que no tienen una fluidez de la lengua mayoritaria, actitudes mismas que a veces genera una inseguridad, frustración y autoconfianza negativa en ellos.

Una de las formas fuertes de enseñanza bilingüe continuando con la clasificación de Baker (1997) es la enseñanza por inmersión. Con este modelo se pretende lograr el bilingüismo, debido a que tiende a insertar a los niños hablantes

de una lengua materna a una segunda lengua, ya sea por edad o por tiempo. Involucra así la autoestima de los alumnos, apoyada ampliamente por los padres de familia y los profesores que dan seguimiento a algunos pasos del programa como lo es el darle importancia a las dos lenguas, derivada de la elección y convicción por parte de los padres de familia, más cuando los profesores son bilingües competentes, la comunicación lingüística se pretende sea propia, auténtica y de acuerdo a las necesidades de los educandos.

Dentro de los modelos fuertes la enseñanza bilingüe general, comprende el uso en conjunto de las dos lenguas, las mayoritarias en una escuela, intención incluida en el plan de estudios. En ella, los niños desde muy pequeños reciben educación en su lengua materna, luego se los introduce a una segunda lengua y posteriormente en un nivel más alto cómo la secundaria en una tercera lengua. En algunos países, dentro de este modelo, esta lengua mayoritaria es enseñada cómo asignatura antes que ser empleada como medio de aprendizaje.

El modelo por el que se encamina el Centro de Educación Preescolar Indígena “Yoko Savi”, tomando en cuenta algunas de sus características, es el de mantenimiento y enseñanza bilingüe en lengua patrimonial, porque “Esto ocurre donde los niños de lengua minoritaria emplean su lengua nativa, étnica o patrimonial en la escuela como medio de instrucción y la meta es el pleno bilingüismo.” (Baker, 1997, p. 231). Las actividades escolares se imparten en la lengua materna del educando, en este caso el tu’un savi, tomando en cuenta que son monolingües en su lengua originaria, sin embargo en diferentes actividades de la propia escuela, sociales, culturales y religiosas los educandos mantienen un acercamiento directo e indirecto con el español, proceso mismo que va originando una aproximación a una segunda lengua, donde expresan, comprenden palabras, frases, e indicaciones en la misma. Considero que si la forma de trabajo de este modelo continuara en los niveles posteriores al preescolar se podrían tener mejores resultados encaminados hacia el bilingüismo y la bilingüidad.

La biliteracidad.

Lograr la biliteracidad permitirá, según este modelo, que las y los niños tengan habilidades comunicativas más definidas, debido a que podrán hacer uso de una y otra lengua de manera fluida y de forma escrita, lo que indirectamente pone en juego más habilidades como escuchar, comprender y pensar en la lengua, además de la lectura. Entonces, “La biliteracidad se puede definir como toda instancia en la cual la comunicación se desarrolla en dos (o más) lenguas en giro [en torno] a un texto escrito” (Hornberger, 1990, p. 213).

En la práctica docente considero que con el uso de la lengua materna del educando se puede obtener mejores resultados en cuanto al aprendizaje y cambios de actitudes, lo cual, eso ha sido demostrado en: El Proyecto Experimental de Educación bilingüe de Puno (PEEBP) proyecto realizado entre 1982 y 1983, un estudio sociolingüístico, etnográfico y de política educativa en el que comparó una escuela monolingüe y una bilingüe por un tiempo de 6 meses. En ella se aplicó el quechua como medio de instrucción en escuelas dónde los niños solo hablaban el quechua (L₁). Constituyó, en su tiempo, una innovación para el aprendizaje de los niños indígenas, pero sobre todo fortaleció el desarrollo y extensión del idioma indígena en lo que toca a la escritura y a los usos escritos y literarios de la lengua.

Dicho estudio constituyó una clara demostración que cuando se partía en forma autónoma de la lengua propia, en este caso la lengua quechua, sin traducir enunciados del castellano, ni mezclando códigos de una u otra lengua había un resultado más demostrativo y propio.

En lo que toca a las actitudes dinámicas y participativas podemos observarlo también en algunas de las aulas de enseñanza bilingüe indígena en nuestro país, cuando la clase se realiza en la lengua materna de los educandos. Al recurrir a la lengua del niño el ambiente áulico cobra más valor, y lleva a lograr mayor aprendizaje para los niños, porque ellos se involucran en el proceso de la clase y con las actividades propuestas conocen de que se trata (texto, cuento, oración entre otras más actividades realizadas), además de que ocurren más participaciones en clase,

se dan exposiciones de sus trabajos con algunas explicaciones ante el grupo entre otras actitudes que se logran distinguir. “Un indicador de que existe un mejor aprendizaje en las escuelas bilingües es la mayor participación oral de los estudiantes en el desarrollo del pro-ce-so didáctico.” (Hornberger, 2003, p.176).

Al respecto, he observado que en algunas clases cuyos niños son monolingües en la lengua materna, cuando se les pide a los educandos participar en una segunda lengua en clase por ejemplo, en la redacción de una oración en castellano, los niños en ocasiones tienden a quedarse callados, por más que se les fuerce a construir una oración “sencilla” (desde una visión como profesora comprendo que), una vez que el español tiene otra connotación y significado diferente, muchas veces les cuesta a los niños relacionarlo con alguna representación mental ya conocida.

También he observado que los niños cuando se les pide que participen, o fluya la participación en español en clase, estos no lo hacen de inmediato. No porque no sepan hablar o no sepan expresarse, reaccionan así porque no saben qué decir, lo cual es complicado hacerlo cuando no es la lengua que conocen. “Después de todo ¿quién puede hablar libremente en una lengua que no conoce?” (Hornberger, 2003, p.176). Diferente se da el ambiente en el grupo, cuando se les pide den ideas para realizar oraciones en su lengua materna.

No es lo mismo traducir una oración desde una segunda lengua a realizarlo desde la materna y viceversa. En ello se ponen en juego elementos como el contexto de la situación en que se expresa la idea, emociones, experiencias abordadas desde una lengua u otra, además, la cultura es distinta. Hay también personas que redactan primero en su lengua materna y posteriormente traducirlo en la segunda lengua, porque, les es más fácil y práctico que realizarlo a la inversa. Las dificultades que encontramos al redactar primero en la segunda lengua y querer traducirlo en la materna es que no encontramos una traducción literal o automática, y si podemos dar interpretaciones conforme a eso se logra una traducción aproximada.

Cuando se les pide a los niños hablar en otra lengua de manera fluida o componer oraciones, cuentos y textos en ella, siempre hay limitaciones porque les es algo ajeno a sus conocimientos, a diferencia de lo anterior, empezar con redactar o ir haciendo construcciones a partir de la propia lengua o cultura, se observa a los niños más participativos, hacen referencia a situaciones vividas o vistas en la comunidad, entonces tienen más qué decir, sucede lo contrario a pedírsele prontamente en castellano, como nos lo comparte Hornberger (2003) en relación a su experiencia lograda con el proyecto PEEB:

“Cuando los estudiantes se sentían libres de hablar en su propia lengua se notaba en ellos una tendencia a hablar más de lo que normalmente hacían cuando se veían limitados a hacerlo sólo en castellano, como ocurre en las clases no-bilingües” (p.172).

De acuerdo con el proyecto del PEEB el aprendizaje llega a ser más característico y propio para los niños, cuando se parte de la lengua de estos, de sus experiencias, conocimientos, de temas conocidos y vivenciados, esto comparado con clases en monolingüe como se señala aquí:

“Mientras que la lengua escrita en los salones de clases de educación monolingüe estaba restringida casi totalmente al castellano y a materias ajenas a los niños, en los que PEEB las cuatro áreas de lengua escrita incluían una proporción considerable en quechua (aproximadamente la mitad) y se trataban de temas familiares como por ejemplo la familia y el hogar, la comunidad, la labor agrícola y las fiestas tradicionales.” (Hornberger, 2003, p.164).

El PEP 2011 en este sentido también retoma la importancia de partir de la lengua de los educandos y, en uno de sus propósitos menciona que los educandos “Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas” (PEP, 2011, p. 17), aunque el programa se analizará más adelante en este trabajo, puedo decir, aquí, que se hace necesario un programa dirigido de y para los contextos indígenas, tal que permita desarrollar en su conjunto contenidos, propósitos, aprendizajes esperados y evaluación en el área indígena, y no dejar al criterio de los profesores hacer las adaptaciones con un programa general estandarizado apelando a su voluntad por una parte a cubrir cuestiones del área

lingüística y por otra que las exigencias de evaluación sean ajenas a los propósitos que se plantean.

Alfabetización a la infancia

Algunos educadores, psicólogos educacionales y pedagogos entre otros actores enfocados al ámbito educativo, se han preocupado por renovar y crear metodologías y técnicas en el ámbito de la lectura y escritura.

Entre los métodos para enseñar a escribir recomendaciones por ellos, se encuentran los sintéticos y los analíticos o globales. Los primeros se basan en la ejercitación visual y en el reconocimiento de las letras. Sobre su trazado se llega a la formación de las sílabas, palabras, frases y textos. Los segundos buscan que la lectura y escritura tengan una significación para el alumno, desde el inicio. Su base es considerar que la escritura es un lenguaje y un medio de expresión. No interesa el trazado caligráfico de las letras, sino que lograr una letra legible, común, con medios apropiados para cada edad, aptitud mental y posibilidades motrices del niño.

Así mismo, los niños y las niñas desde muy temprana edad y de acuerdo con su proceso natural de crecimiento adquieren un lenguaje, que les permite comunicarse con su entorno familiar y luego social. Y a medida que van creciendo se van adentrando a la oralidad de la palabra que es la que permite en la mayoría de los casos facilitar la adquisición de la forma escrita. La que posteriormente se trabaja con diversas estrategias y métodos para el logro de la alfabetización.

La alfabetización, dentro de este enfoque pedagógico, es un proceso social que implica leer y escribir, aunque incluye procesos complejos que ponen en juego más habilidades como escuchar, pensar, reflexionar para poder comprender. También tiene que ver con la familiaridad de acercarse a libros, le atribuye la familia importancia a tener ése acercamiento con los materiales impresos, para que las y los niños desde la edad temprana se adentren a éste proceso. Además “la alfabetización consiste en algo más que aprender

habilidades como la caligrafía, la descodificación y la ortografía, pues, constituye un proceso que tiende a dominar un conjunto complejo de actitudes, expectativas, sentimientos, conductas y habilidades relacionadas con la lengua escrita” (Mclane y Mcnamee, 1999, p. 16).

De acuerdo a Ausubel, et al., (1983): “Aprender a leer es, esencialmente, un asunto de aprender a percibir el significado potencial de mensajes escritos y luego, de relacionar el significado potencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo” (p. 73). Sin embargo, estar alfabetizado no quiere decir que haya consolidación de la comprensión lectora, Aldekoa y Bikandi, (2000) al respecto señalan que:

Comprender el texto equivale siempre a formarse una representación mental de su contenido, representación que será más o menos adecuada en función, tanto de la fidelidad con la que el lector sea capaz de relacionar el mensaje transmitido por el texto con sus esquemas conceptuales previos, como la habilidad para relacionar adecuadamente los conceptos del texto. A partir de la información que recibe de distintas fuentes (del texto, de sus conocimientos previos, de sus objetivos de lectura, etc.), quien lee pone en actividad esquemas y estrategias de comprensión cuya eficacia evalúa constantemente, a la par que relaciona la información anterior con la nueva (p. 223-224).

Hay entonces varios niveles y tipos de alfabetización:

- Alfabetización monolingüe implica aprender a leer y escribir en una sola lengua con cualquier método que se ponga en ejecución, dependiendo de la situación de los educandos.
- Alfabetización bilingüe implica aprender a leer y a escribir en dos lenguas, que por lo regular ya se cuenta con una lengua que es la materna L1 y posteriormente se aprende con la segunda lengua que es la L2. Así mismo implica reflexionar, comprender, analizar y valorar una lengua u otra. Aunque alfabetizar dos veces es cuestionado, debido a que es preferible realizarlo en una lengua y tener como parte de un continuo una segunda lengua.
- Lectura infantil pone en juego un proceso de descodificación de palabras, frases y textos.

- Escritura infantil consiste en realizar representaciones gráficas que quieren comunicar algo por medio de dibujos, garabatos, letras, frases u textos.

Por ello, el proceso de alfabetización bilingüe puede no tener equilibrado el uso de ambas lenguas, pero si enfocarse en una sola para aprender a leer y escribir. Emplear la misma lengua en diferentes situaciones u otra en la oralidad puede llevarnos a hacer mayor uso de una o de otra lengua y dependiendo de la situación, “un niño inmerso en una situación de escolarización bilingüe es muy probable que tenga una de las lenguas más desarrollada que la otra, pero ambas le sirven en sus correspondientes contextos para comunicarse con personas de su entorno” (Oibartzabal, 2000, p. 264).

Orientación pedagógica

Escuela nueva y la educación progresista.

A finales del siglo XIX surge un movimiento que se oponía a la educación tradicional, misma que cobró fuerza a principios del siglo XX, a dicho movimiento se le conoció bajo varios nombres como escuela nueva, escuela activa, educación moderna, educación progresista y tuvo distintos representantes tanto en Norteamérica como en Europa, mismos que proporcionaron teorías con planteamientos influyentes como lo fueron: la pedagogía de la acción de John Dewey (pragmatismo, activismo), las teorías genético-dialécticas de Lev Vygotsky, la educación en libertad de Benjamin Spock, la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, el constructivismo de David Ausubel (aprendizaje significativo) y la escuela nueva representada principalmente por María Montessori y la educación moderna por Celestin Freinet.

El movimiento progresista se oponía a la educación tradicional, criticándola de mecánica, superficial, verbalista, sistemática, memorística, basada en los programas y no en los estudiantes y criticaba la pasividad con la que se tenía a los educandos. En oposición a ello se plantearon nuevas relaciones de comunicación, de trabajo áulico, el trabajo centrado en el niño y considerar sus características,

porque no todos aprendían igual. Además tal enfoque alentó a desarrollar la imaginación, la creatividad del niño y propuso, realizar modificaciones de contenidos escolares entre otras aportaciones más.

Montessori

El método de María Montessori (1870-1952) es conocido mundialmente. En su momento histórico representó una gran innovación para el campo educativo haciendo frente a la educación tradicional. Inicialmente su método surge a partir de que ella trabaja con niños considerados perturbados mentales, en él cobra mayor relevancia la importancia de los materiales y el aprendizaje de acuerdo al ritmo de los educandos, procedimiento en el que se descubría el potencial de cada niño y en el que el trabajo colaborativo, mismo se convierte en parte fundamental de los principios de su método pedagógico.

Su método se expandió a distintos contextos dentro de su país y en otros, debido al impacto y a los resultados que se lograban con los menores de diferentes edades y la forma en que se realizaba el proceso de enseñanza, hizo una replanteamiento del papel de los educandos como investigadores de su propia práctica y conclusiones a través de experimentar un análisis de sus procesos y a descubrir sus propios errores por la retroalimentación del material, así como el de los educadores como guías y generadores de desafíos, cambios y novedades. También estableció una actuación más participativa de los padres de familia.

Irena Majchrzak (2004), a finales del siglo XIX (en México) realiza una propuesta didáctica para la lectura y la escritura a partir del nombre propio del niño, presentando para ello “una serie de juegos y ejercicios que fueron diseñados para ayudar a entender la función de las letras y el significado de las palabras... sirven para alumnos de tres años en adelante, sin importar la lengua que hablen” (p.24). En la propuesta que puede ser comprendida como un método de orden sincrónico y no de orden lineal, retoma algunos principios de la pedagogía de Montessori, como el que el educando sea investigador, y ha de respetar los ritmos de aprendizajes de los

niños, el papel activo de los educandos en el proceso de enseñanza, el papel de guía del docente y la relación con los padres de familia.

Freinet

Celestin Freinet (1896-1966) fue un maestro de origen Francés que denominó a su movimiento pedagógico: Escuela Moderna. También, en oposición a la escuela tradicional. Uno de sus más grandes aportes han sido sus técnicas Freinet que surgen desde su escuela (Bar-sur-Loup) y que son consideradas como tales y no como método porque él plante que los docentes podrían hacer modificaciones a dichas técnicas ya que estas llevaban un sentido estricto como lo plantea un método.

Su pedagogía se basó principalmente en el trabajo para la vida, el trabajo colaborativo, y en ella involucraba a los padres de familia y a la comunidad en sus actividades y enseñanzas. Freinet (2002) se dirigía a los educadores diciendo:

Ofrecemos a los educadores que tienen dificultades con sus clases instrumentos y técnicas ampliamente experimentados que son susceptibles de facilitarles el trabajo pedagógico. Les decimos: he aquí lo que nosotros hacemos con esos instrumentos de acuerdo con estas técnicas, he aquí lo que obtenemos, he aquí lo que todavía no se logra, he aquí lo que nos encanta (p.33).

Para Freinet el trabajo colaborativo era la esencia de su pedagogía. La participación, los intereses, la libertad de los niños era fundamental. La ayuda para generar confianza de los educandos era responsabilidad de los docentes, pero, también consideraba que los contextos siendo distintos, los intereses por ende también cambiaban en cuanto a temas a abordar, el trabajo para la vida que él denotaba tendría que partir de la vida cotidiana de los estudiantes. De forma general Freinet (2002) asevera en su obra que:

Las clases Freinet se parecen todas en su fundamento, en el aspecto general y en el espíritu. Pero, como parten de la vida del alumno en su medio, son necesariamente diversas, según esos medios y esos alumnos; diferentes según las edades, las estaciones, el aspecto de la región, la originalidad de los cultivos y de los trabajos, con la dosis indispensable de individualidad y universalidad que debería ser actualmente una señal de cultura y de civilización (P. 39).

Entre las técnicas más importantes que se pueden destacar en la obra de Freinet (2002) encontramos: el texto escolar, el diario escolar, la imprenta escolar, la asamblea escolar, la correspondencia escolar, la conferencia escolar, así como métodos naturales para la enseñanza de la aritmética, las ciencias, la historia, además de la escritura y lectura.

Pedagogía crítica.

La pedagogía crítica tiene sus orígenes a principios del siglo XX y a lo largo de los años ha tenido diferentes vertientes como lo son: la radical, la libertaria y la liberacionista, todas se inscriben en ella y cada enfoque tiene sus diferentes puntos de divergencia y de coincidencia. En lo que toca a Freire lo podríamos ubicar en la radical, sobre todo por plantear la necesidad de transformar la realidad social.

Paulo Freire es uno de los educadores críticos más influyentes en el siglo xx, se enfocó por la educación popular, liberadora, emancipadora y problematizadora, y solo posteriormente se le ubicó dentro de la pedagogía crítica; ya que sostenía que la teoría y la práctica considerada como praxis implicaba acción y reflexión (Freire, 1969,1970). Esta estrecha relación dialéctica debía llegar al pensamiento y, con ello, lograr un actuar crítico en la sociedad que habría de transformarlo y humanizarlo. En otras palabras sostenía que “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”. (Freire, 1970, p. 92). Esto significa que tanto el educando y el educador tienen la misma responsabilidad de producir el conocimiento en dialogo constante.

Su pedagogía estaba basada en el dialogo crítico y otorgaba un gran énfasis a la palabra para poder llegar a éste, enseñó a no repetir palabras mecánicamente, y por medio de la alfabetización ponía al educando a replantear críticamente las palabras del mundo, y a partir de ello la oportunidad de decir su palabra. Más cuando Freire se refiere a decir esa palabra el educando entra en el proceso de redescubrirse, de llegar a una reflexión, por tanto sostenía que “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende,

que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (Freire, 1970, p. 105).

Diferentes autores definen la pedagogía crítica. En este caso retomo a César Cascante (2013) porque él también hace referencia a la investigación-acción, y señala al respecto que:

Buena parte de lo que podemos denominar Pedagogía Crítica ha estado muy relacionada con la idea de emancipación y lucha ideológica contrahegemónica. También con la idea de que el trabajo de enseñar es un camino inacabable que se hace al andar.

Ése proceso permanente de revisión de la práctica educativa guiado por la idea de emancipación se denomina investigación-acción crítica o investigación participativa (p. 46).

Otros autores se han identificado con la pedagogía crítica, transformadora, dialógica sobre todo en la lucha contrahegemónica, haciendo críticas a los modelos hegemónicos de orden mundial que implantan sistemas estandarizados en sus países. Una de las características de estos autores es recuperar las situaciones del contexto, se habla de una crítica de la realidad para poder transformarla bajo planteamientos más radicales como el caso de Giroux (1992) que en lo que toca al proceso de alfabetización plantea una pedagogía para la oposición: “Una teoría radical de la alfabetización debe investigar los significados y prácticas culturales de diferentes grupos y empezar a determinar cómo pueden ser usadas sus naturalezas contradictorias para promover una comprensión crítica de la realidad” (p 289).

Algunos otros autores retoman algunos los planteamientos generales progresistas, los propios desde sus campos de investigación, como lo son quienes proponen la educación bilingüe o la biliteracidad, como Cummins (2002) quien plantea una pedagogía colaborativa, transformadora, apostando por un método de alfabetización más global e integral:

Con respecto a la enseñanza de la lectoescritura, los métodos globalizados de enseñanza y aprendizaje de la lengua representan el enfoque más sobresaliente que se basa en una filosofía progresista. Mientras que los enfoques tradicionales descomponen la lengua—la

dividen en sus partes componentes para una transmisión más fácil, los enfoques progresistas o de lenguaje total insisten en que la lengua sólo puede aprenderse cuando se mantiene como un “todo” y se utiliza para una comunicación significativa, tanto en forma oral como escrita (p. 290).

En esta misma lógica de la educación bilingüe y la bilingüidad también se encuentra Nancy Hornberger (1989, 1990) que ha realizado estudios y diversos trabajos, en donde recupera los conocimientos propios del sujeto, a partir de la lengua materna en vías de llegar a un bilingüismo más pleno. Lo mismo que plantea Alma Flor Ada e F. Isabel Campoy (2004), quienes proponen romper el ciclo de opresión y lograr modelos para la expresión creativa a través de los beneficios del diálogo reflexivo en el aula, y un proceso de transformación en el que se involucre a los educandos como autores creativos, así como a los padres de familia y los propios docentes para reforzar la identidad, las relaciones humanas, la comunidad y el orgullo cultural.

El curriculum en educación preescolar indígena

No existe en México un curriculum que específicamente atienda al subsistema de educación indígena, ni que plantee un programa de educación bilingüe, a pesar de que se reconoce la gran diversidad de culturas que nos congregamos en el país, siendo 7 millones 382 mil 785 personas de 3 años y más, que hablamos una lengua indígena (INEGI, 2015), sin contemplar a los miles y miles de personas que se reconocen como indígenas pero sin hablar una lengua indígena. A pesar de haber esfuerzos que apuntan la atención a este sector educativo como: la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) fundado en 1978, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) fundado en el 2001, ambos dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Sin embargo, sus marcos de intervención se han quedado sin tocar el tema de la falta de una currícula que

corresponda con las características, demandas y necesidades de la situación histórica, política, cultural y económica de los contextos indígenas⁵.

Hoy, el sistema educativo nacional ejecuta un modelo, planes y programas de estudios que se aplican en la generalidad de instituciones del nivel básico. Las características han derivado de un modelo educativo estandarizado, homogeneizante que responde a una lógica vertical planteada desde una visión centralista aplicada en diversas entidades y regiones del país, derivando en una reproducción esquemática, copia de modelos de otros países, parte del modernismo y la globalización como justificación de progreso, el cual es “Un simple frustrado intento de homogeneización cultural a través del genocidio cultural de los indios, negros y mestizos, como en México, Perú, Ecuador, Guatemala-Centro América y Bolivia”. (Quijano, 2000, p. 237) mismo que no responde a las condiciones en la niñez que se desarrolla en diferentes contextos del país y limita su formación integral.

Así, pues, a pesar de contar en el terreno político con un discurso formal incluyente, respetuoso de la diversidad cultural y hasta intercultural, en la práctica hay una necesidad de “interculturalizar los planes y programas” (Baronnet, 2009, p. 376) dirigidos para todo el sistema y no sólo para los indígenas cómo lo señala la propia CGEIB, al respecto Baronnet (2009) dice que ello implica:

Transformar el poder de decidir sobre el quehacer educativo en relación con el grupo cultural concernido. En este sentido, nada indica que los arbitrajes del Estado sobre lo que es culturalmente pertinente a nivel curricular correspondan a lo que las organizaciones indígenas y sus comunidades puedan seleccionar como legítimamente válido (p.376).

Entonces, la falta de pertinencia de la política educativa implementada por el Estado, puede decirse, no resuelve las necesidades inmediatas de las zonas indígenas, debido a que los programas de educación, planes, proyectos educativos, los contenidos curriculares, estrategias u otros recursos educativos dirigida a ellos,

⁵ Para ampliar más el análisis al respecto, véase el artículo del Dr. Nicanor Rebolledo (2010) “Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009”, En: Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos. UPN-Ajusco pp. 113-157.

ya que sólo se reduce a la transmisión de contenidos, un proceso mecánico de enseñanza y de aprendizaje, sobre todo a la desarticulación de los contenidos entre los niveles educativos. “En definitiva, el currículum es el texto que contiene el proyecto de la reproducción social y de la producción de la sociedad y de la cultura deseables y cómo tal se convierte en el campo de batalla en el que se reflejan y se libran conflictos muy diversos” (Sacristán, 2004, p.30).

La escuela, a su vez desetniza y asimila al individuo al promover el desarrollo de competencias individualizadas, destruye las relaciones colectivas de una sociedad multicultural y multilingüe, como lo es la indígena, imponiendo contenidos y métodos que confunden y dificultan su aplicación. Y como lo dice Martínez “Se puede decir, entonces, que si bien el texto constitucional ampara el reconocimiento de la diversidad, y su consecuente respeto a la diferencia, no existen todavía políticas sociales nacionales, proyectos o programas educativos regionales que atiendan los aspectos que requiere el reconocimiento de la diversidad cultural en nuestra sociedad.” (Ponencia presentada en el congreso de filosofía intercultural)⁶. Y, si bien en años recientes se ha apostado por el discurso de Educación Intercultural Bilingüe, en que se han incorporado conceptos de atención a la diversidad en algunos programas, de fondo no se los establece como ejes globales para el desarrollo de contenidos. Esa responsabilidad se le asigna en general al docente.

Cabe decir que a partir del 12 noviembre 2002 se vuelve obligatoria la educación preescolar general con la modificación constitucional, y que dos años después se modifica la Ley General de Educación (diciembre, 2004), donde se establece la obligatoriedad de éste nivel educativo. Antes de ello, recordemos, la atención de los menores de 3-6 años era opcional, aunque ya existían escuelas que atendían a educandos de este nivel educativo. Y no es sino a partir del ciclo escolar 2008-2009 que se vuelven obligatorios los tres grados del preescolar por mandato constitucional.

⁶ En años recientes a partir del 2000 se le ha dado auge a la Educación Intercultural Bilingüe, e incluso a las escuelas normales (2004), universidades interculturales y bachilleratos, coordinadas por instituciones como la DGEI y la CGEIB, sin embargo aún siguen dirigidas a los indígenas y no han permeado al currículum nacional.

En lo que toca al nivel de preescolar indígena la situación es distinta a la modalidad general, pues, mientras que en el sistema general los cargos administrativos se desempeñan con claves específicas como jefes de área, supervisores, directores, en el preescolar indígena esos cargos son desempeñados por docentes, quienes realizan las funciones de los cargos ya mencionados.

En los preescolares generales, que se ubican principalmente en los lugares urbanos, se habla una lengua en las actividades escolares que es el español. A diferencia de lo anterior, los preescolares indígenas se encuentran en su mayoría en las comunidades de todas las áreas lingüísticas donde se habla una lengua originaria (indígena), algunas de ellas ya se localizan en las ciudades y en las cabeceras municipales. En ellas, las y los profesores que damos clases debemos de ser bilingües, aunque hay docentes que cuentan con una clave de maestro bilingüe pero no lo son (esto depende de la situación administrativa de la SEG), así como también existe la desubicación lingüística (docentes que hablan y trabajan en otra área lingüística que no es la suya) y en las que la mayoría de los cargos administrativos como jefes de sector, supervisores y directores son comisionados en el cargo y tienen clave de docentes haciendo labores administrativas de otra índole.

Plan y programas 2011.

Administrativamente, lo que distingue un Centro Educación Preescolar General de un Centro de Educación Preescolar Indígena, hasta el momento es sólo el nombre y la enorme desigualdad de atención en cuanto a estructura de nivel, reconocimiento y gestión, sin hablar de la infraestructura y de recursos humanos. Se maneja, pues, el mismo plan y programas de estudios 2011, con el enfoque por competencias incorporado a la Reforma Integral de la Educación Básica 2011 (RIEB), más no hay diferencia en enfoques por ser un sistema general o uno indígena, las responsabilidades de una modalidad a otra tienen que garantizar el desarrollo de las mismas competencias, aunque las condiciones de cada centro educativo y las condiciones de los estudiantes sean muy distintas, en cuanto a

mobiliario, infraestructura, situaciones sociocomunicativas y acceso a materiales didácticos entre otras diferencias importantes.

El programa de estudio 2011 de Educación Preescolar y Guía para la educadora reconoce que nuestro país está compuesto de una diversidad lingüística y cultural, menciona que el propósito fundamental que tiene la educación preescolar es que los niños sean más seguros, autónomos, creativos y participativos, por ello faculta en el discurso a las educadoras la selección de temas o problemas que interesen a los alumnos y propiciar su aprendizaje, asimismo, recomienda tomar en cuenta los diversos contextos socioculturales y lingüísticos por una parte, mientras que por la otra exige abarcar la mayor parte de las 32 competencias y los 271 aprendizajes esperados distribuidos en los seis campos formativos, que poco se relacionan con la diversidad cultural del contexto. No obstante dejan a criterio de las educadoras realizar las adaptaciones pertinentes al medio indígena.

Si bien el programa no exige directamente que sea obligación del nivel de preescolar que los niños salgan leyendo, cuenta con cinco estándares curriculares en español que los niños de 5-6 años deben lograr al culminar su educación preescolar: procesos de lectura e interpretación de textos, producción de textos escritos, producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, conocimiento de las características, función y uso del lenguaje y actitudes hacia el lenguaje, aunque no indica en qué nivel se deben abarcar dichos estándares, pero están contemplado en el programa de estudios.

Materiales producidos por la DGEI.

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) a partir de que fue creada en 1978, según sus coordinadores actuales, han hecho esfuerzos en coordinar, elaborar, incorporar y adaptar a la educación indígena los cambios e innovaciones a los materiales educativos en cuanto a contenidos, métodos, materiales y auxiliares didácticos, esto referido, al sistema de educación básica.

Los materiales bilingües con las que cuenta la DGEI comprenden los niveles inicial, preescolar y primaria indígena, desde el año 2012, año en que se editaron los marcos curriculares de cada nivel educativo, van enfocados a los *contextos indígenas y a la población migrante*. En dichos materiales se describen los antecedentes y fundamentación normativa, historia y lineamientos con las que se debe trabajar los cuadernillos dirigidos a los estudiantes denominados: Juegos y Materiales Educativos de la Niñez Indígena y Migrante, y los colores y las sombras según la ciencia.

En el caso del nivel primaria indígena, se cuenta con materiales didácticos más sistematizados, debido a que existe dentro del mapa curricular una asignatura de lengua indígena, del cual se desprenden materiales educativos, siendo el más reciente de ellos el *Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la Población Migrante: Fundamentación normativa e Historia de la Educación Primaria Indígena*. También están los parámetros curriculares que es donde se enmarca la justificación, los propósitos de la creación de esta asignatura así como la fundamentación normativa, organización de los contenidos generales y distribución de los mismos.

Los parámetros curriculares es un cuadernillo que como documento curricular está distribuido por ciclos: el primer ciclo corresponde a 1° y 2°, el segundo ciclo a 3° y 4° y el tercer ciclo a 5° y 6°. La correlación que existe en estos materiales es que hay una organización de contenidos generales en cuatro ámbitos: La vida familiar y comunitaria, la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos, la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos, y estudio y la difusión del conocimiento. Esta “propuesta pone demasiado énfasis en el papel del profesor como responsable de la tarea de usar la lengua indígena, además del español, apelando casi únicamente a su buena conciencia” (Rebolledo, 2010, p. 153).

Si bien hay un espacio dentro del curriculum para la aplicación de este material, el cual es muy acertado, se ha dejado de lado la orientación, formación, seguimiento del trabajo áulico y de apoyo hacia los docentes para su empleo; evitar

caer en el espacio de lengua indígena en sólo traducir nombres de objetos, animales o textos de español a la lengua indígena será un gran reto.

El nivel de preescolar indígena no tiene, entonces, un horario oficial en específico enfocado a abordar la lengua indígena, a diferencia del nivel de primaria indígena, donde se cuenta con materiales dirigidos a las instituciones. Son cuadernillos que se engloban bajo el nombre de *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la Población Migrante*:

- Antecedentes y fundamentación normativa
- Metodología para el desarrollo de proyectos didácticos
- Ámbito histórico de la migración en México
- Fundamentación normativa de la educación preescolar para niñas y niños en contexto y situación migrante

De los materiales más recientes que se han incorporado en su primera edición en el año 2013 son:

- Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la Población Migrante. Fascículo. Campo Formativo Salud
- Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la Población Migrante. Fascículo. Caracterización.

Los siguientes materiales son elaborados desde la DGEI pero producidos por la UNAM, igualmente dirigidos a la Educación Preescolar Indígena y a la Población Migrante, a partir del año 2012 con una primera edición y una segunda reimpresión en el año 2013. Corresponden a los campos formativos de exploración y conocimiento del mundo y desarrollo personal y social:

- Los colores y las sombras según la ciencia. Cuaderno del alumno. Educación preescolar y de la población migrante.
- Los colores y las sombras según la ciencia. Guía-cuaderno del docente. Educación preescolar y de la población migrante.

Este material se conforma de dos secciones: a) conceptos físicos, explicación de los conceptos físicos para la comprensión de la actividad, y b) secuencia de actividades que incluye: a) Índice de actividades, b) actividades detalladas, c) hoja de registro, y d) los aspectos de la didáctica escolar (introducción al contexto, indagación de ideas, desarrollo, fase de discusión y conclusiones).

Bajo tales circunstancias, considero que es necesario elaborar (y dedicar) un material específico para el preescolar indígena bilingüe y otro en atención a la población migrante, esto debido a las condiciones de cada población cuyas características de necesidades y atención pueden ser distintas, de acuerdo a los tiempos, espacios y responsabilidades que asumen los propios educandos y padres de familias.

En cuanto a los materiales de apoyo dirigidas a los niños y niñas indígenas, así como a las y los docentes, a partir de la primera edición en el año 2011 y una segunda reimpresión en el año 2013, se puede decir que han tenido cambios de portadas pero que siguen manteniendo el mismo contenido y son:

- Juegos y Materiales Educativos de la Niñez Indígena y Migrante. Cuaderno del alumno.
- Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante. Guía-cuaderno del docente.

Este material fomenta el plurilingüismo y la bi-alfabetización en lenguas nacionales, y está organizado de cinco campos: identidad personal, social, cultural y de género, lenguaje, comunicación y expresión estética, pensamiento lógico-matemático, interacción con el mundo y salud. Cada actividad sugerida se organiza en: aprendizajes esperados, descripción, actividades particulares para uso de la lámina (unigrado, y multigrado), metodología para el uso de la lámina, manejo de las lenguas indígenas nacionales y sugerencias didácticas.

Estos materiales tienen que ver específicamente con una intervención que de acuerdo con la introducción de la guía-cuaderno del docente, se pretende que estas

láminas sean el punto de partida para conocer las prácticas sociales, comunicativas de acuerdo a la lengua y variante del lugar donde se labora y así mismo sea una manera de abordar el tema en el aula.

Contiene 5 temas principales mismas que tratan de abordar algunos aprendizajes esperados de los campos formativos del plan y programas de estudios de educación preescolar 2011 y relacionados estrechamente con los campos de formación para la educación básica, que son los siguientes:

Tabla 1.

Relación de los campos formativos con el marco curricular

MARCO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA Y DE LA POBLACIÓN MIGRANTE	CAMPOS FORMATIVOS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (PEP) 2011
Identidad personal, social, cultural y de género	Desarrollo personal y social
Lenguaje, comunicación y expresión estética	Lenguaje y comunicación Expresión y apreciación artísticas
Pensamiento lógico-matemático	Pensamiento matemático
Interacción con el mundo	Exploración y conocimiento del mundo
Salud	Desarrollo físico y salud

La tabla elaborada de manera personal, para ilustrar mejor el tema.

En la tabla 1 observa una relación en los campos abordados en la educación preescolar, se espera que las y los docentes retomen en los campos formativos algunos aprendizajes esperados relacionando tanto el Programa de Educación Preescolar 2011 (general) como el marco curricular, y que a través de los materiales de apoyo de la DGEI se recuperen conocimientos y saberes de las culturas originarias, a través de proyectos, secuencias didácticas y que las 39 láminas que vienen en el material para el alumno sean los temas detonadores. Dichas láminas tienen sus propios aprendizajes esperados y en el cuaderno y guía-cuaderno del

docente de material juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante, específica la forma en que están organizados los contenidos y de qué manera podrían abordarse en clase, abriendo la posibilidad de que los docentes elijan la modalidad, metodología y el tiempo a trabajarlos.

El problema empieza precisamente cuando se pide a los Centros de Educación Preescolares indígenas trabajar por un lado contenidos enmarcados en el programa oficial y, por otro lado, complementar, adaptar o incorporar temas que tengan que ver con la cultura de la población originaria del contexto donde se trabaje, y con ello justificar la atención al medio indígena. Como docentes realizamos esta tarea dentro de nuestro quehacer diario, pero también es importante incorporar un campo formativo o área de conocimiento dentro del mapa curricular que atienda esta riqueza cultural, lo cual se hace muy necesario debido a la ausencia de un modelo de educación bilingüe.

Los materiales didácticos que se producen desde espacios como la DGEI, instancia encargada de elaborar y fomentar la orientación didáctica de los docentes, cursos de actualización y diferentes medios de difusión para el desarrollo de las lenguas y la cultura, contribuyen en cierta medida a trabajar con contenidos locales, sólo que en ellos no se retoma la esencia del significado de una lengua indígena como lengua de aprendizaje, situación muy distinta a realizar desde el español porque cambia por completo el sentido de abordar un tema u otro.

En estos espacios hay investigadores, profesores e intelectuales de alguna lengua de los pueblos originarios, también se encuentran muchos otros que sólo tienen nociones de ellas, pero el hecho de entender una lengua, hablarla o escribirla no significa que uno tenga la facultad de plantear propuestas hacia la atención del bilingüismo, porque para ello se requiere una formación ideológica y académica. Fortino argumenta en su tesis de maestría que “El hecho de ser un intelectual indígena no es garantía de nada, aunque este discurso vaya acompañado por el potente arsenal retórico de la descolonización” (Domínguez, 2013, p. 293). El asumirse como una persona indígena bilingüe tiene que ver con procesos que van

más allá de entender la lengua o hablarla, implica comprender, reflexionar y poder pensar en ella.

El enfoque que se observa en el análisis de los materiales bilingües ha mantenido una estructura de adaptación, traducción, e incorporación que sigue la misma estructura que la lengua oficial, misma que olvida gran parte de lo que implica el estudio de la lengua originaria, su riqueza y aporte.

En la práctica he notado que en algunas escuelas de educación primaria bilingüe y también sucede en el caso de algunos preescolares indígenas que la lengua materna de los estudiantes indígenas lejos de ir desarrollando competencias comunicativas en clase, se emplea a veces como lengua de instrucción como transición al español cuando no se entiende en primera instancia las indicaciones, de las actividades que tienen que realizar los estudiantes, para contestar el libro de texto entre otros usos.

Al revisar detalladamente los materiales producidos por la DGEI, he notado una inconsistencia en el enfoque, tanto por apostar en la atención al multiculturalismo, como por atender el plurilingüismo nacional, en el discurso didácticamente al bilingüismo, e incorporar a los programas establecidos contenidos de recuperación de prácticas culturales de nuestro país, así atendiendo a la diversidad. Pero en los cuadernillos para el alumno, en las actividades que se pide se realicen en atención al fomento del bilingüismo se solicitan traducciones de forma oral o escrita que se mencione como se dice o se escribe nombre de algunos objetos, o se escriben oraciones, acciones (o muestran imágenes) del español a la lengua del contexto del niño. Creo, por los mismos que se hace necesario ir más allá de la traducción literal a las distintas variantes de las lenguas para lograr una verdadera atención y fomento a la educación bilingüe.

Esto porque dado que es el único marco de influencia que se tiene, además que debe llegar a todas las zonas escolares de las entidades federativas o Estados dónde hay presencia de población indígena, mismo que en algunas comunidades, y me refiero en específico a las zonas más retiradas de la Región de la Montaña del

Estado de Guerrero, a las que, a veces no llega a tiempo el material o materiales de apoyo, y cuando llega, hace falta una orientación de cómo trabajarlo, sobre todo para conocer de cerca los enfoques y fines de la organización del mismo material.

La alfabetización en lengua indígena está contemplada en el discurso de la DGEI desde el nivel de preescolar indígena al primer ciclo de primaria. En dicho programa se habla de que dicha lengua se debe recuperar, pero no se hace alusión a cómo o qué metodologías emplear o bajo qué principios hacerlo, para que los niños empiecen a leer y a escribir de manera comprensiva en la lengua originaria, dejando a criterio de los docentes elegir cómo y de qué manera trabajar los contenidos y temas propuestos. La lengua materna debe de ser la lengua de estudio, la lengua misma que genere aprendizaje y sea empleada en la enseñanza.

Para cerrar con este capítulo, me parece importante mencionar que este marco teórico me sirvió para reflexionar el campo de la educación bilingüe así como la orientación pedagógica que sigue el trabajo, lo que implica conocer y analizar la relación del campo (bilingüismo, curriculum) al que me inscribo con esta tesis, mismo que marcó la pauta para continuar con los demás capítulos hasta culminar con la reformulación de una propuesta pedagógica de la alfabetización.

Capítulo 2. Metodología

En este capítulo se presentan principalmente los pasos que seguí durante la realización de esta tesis, en ella se argumenta por qué elegí la investigación-acción como una metodología a seguir y la relación que tiene con el tipo de trabajo que realicé. Se mencionan a los participantes, las técnicas e instrumentos, las fases que tuvo el trabajo como fue la contextualización de la comunidad y escuela, así como la aplicación de un taller a docentes, misma que quedó como un antecedente. También se describe aquí cómo y de qué manera se llevó a cabo la sistematización de la experiencia, el piloteo y la elaboración de la propuesta Yoko (abundancia).

Investigación cualitativa

La metodología que seguí en esta tesis fue a partir de la investigación cualitativa enfocada en el estudio etnográfico, mismo que me aportó herramientas para acercarme al campo de la práctica y a la comunidad en la que se ubica el contexto de nuestro trabajo, me permitió observar, escuchar y cuestionar mi práctica docente, además de sistematizar mi experiencia docente, realizar entrevistas, mismo que me permitieron enriquecer y ampliar mi visión, al respecto Nihlen (1991) dice:

“La etnografía aplicada en el campo de la educación centra su estudio en la escuela o salón de clases. Esta forma de investigación exige como instrumentos esenciales la observación participativa y las entrevistas, pero debe incluir otros aspectos de la investigación para ampliar la visión del campo de trabajo.”(p. 90).

La tesis sigue algunos aspectos generales de la investigación-acción, porque estoy implicada directamente en el ámbito educativo, con la experiencia de trabajar frente a grupo por más de 5 años de experiencia docente, por lo que me interesó dar respuesta a la problemática educativa que enfrento día a día, sobre todo en el contexto bilingüe con niños hablantes de la lengua tu'un savi, es de suma importancia que desde el nivel de preescolar el aprendizaje de la lectura y de la escritura sea a partir de la lengua materna de los educandos para que puedan

comprender lo que están aprendiendo de forma más colaborativa, participativa y así podamos encaminarnos hacia una educación bilingüe, tomando en cuenta que se le diera continuidad en la educación primaria.

La investigación-acción surge en la década de los ´40 por Kurt Lewin aplicada inicialmente en la búsqueda de justicia social, se pretendía hacer investigación que tuviera relevancia social, intentó responder de manera inmediata y analítica a las problemáticas que se presentaban en ese tiempo, en la actualidad es aplicada en diferentes ámbitos como en el: sociológico, pedagógico, político y otros. “El proceso que desarrolló Lewin no era enfocado específicamente en lo educativo sino en procesos sociales en general”. (Boggino y Rosekrans, 2004, p. 23).

- Lewin estableció un proceso disciplinado de investigación en la acción proponiendo una espiral de acciones en cuatro etapas:
- Clarificar ideas y diagnosticar una situación problemática para la práctica
- Formular estrategias de acción para resolver el problema
- Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción
- Nueva aclaración de la situación problemática (Boggino y Rosekrans, 2004, p. 23).

Posteriormente en la década de los ´70 es aplicada la investigación-acción en el ámbito educativo, retomada por Elliott (2010), cuyo propósito principal es que los docentes profundicen en la comprensión de un problema y tengan propuestas o alternativas de solución a dicho problema, en realidad se argumenta que los docentes somos los que conocemos las problemáticas y para tener mejores resultados en nuestra práctica docente se recomienda seguir con esta línea de investigación.

Las fases del diseño de la investigación acción son:

- La identificación de un problema y la delimitación del tema
- La definición de los propósitos
- La construcción del marco teórico
- La elaboración de las preguntas de investigación y de las hipótesis de cambio
- La elección de métodos y recursos de investigación la definición de los criterios de validez de los resultados
- La elaboración del marco ético (Boggino y Rosekrans, 2004, p. 59).

Dentro de las características generales de la investigación-acción comprende la transformación de mi práctica pedagógica a partir del análisis desde dentro que implicó: la ubicación de mi problemática, realizar un diagnóstico, que en este caso fue la contextualización de la comunidad y escuela; en él retomé los elementos primordiales tanto en el aspecto de la situación sociolingüística como en los ámbitos generales geográficos, actividades económicas y servicios del contexto por una parte, también realicé el análisis del curriculum de preescolar indígena, la revisión de enfoques, propuestas el estado de conocimiento en educación indígena. Con base en lo anterior, se llegó a plantear propuestas y estrategias que me ayudaran a dar solución a dicha problemática, partiendo principalmente de la experiencia que tengo al trabajar con estudiantes de diferentes generaciones de este contexto indígena.

Una vez realizada la contextualización hice el análisis y reflexión de la experiencia para replantearme nuevas alternativas de solución, y con ello retomar aspectos de mi experiencia que son un antecedente importante para llegar a la reformulación de la propuesta metodológica de alfabetización a partir de la lengua tu'un savi.

Algunos de los planteamientos generales que me hice, fueron las siguientes:

- Las condiciones culturales de mis alumnos no han sido tomadas en cuenta para poder enseñarles a leer y escribir en su lengua materna.
- ¿Cuáles y qué estrategias implementar para emplear la cultura de mis niños en el aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua materna?
- Diseñar estrategias y metodologías que retomen la cosmovisión de mis alumnos para emplearlas en el logro de la lectura y de la escritura de acuerdo a las características del grupo.
- Análisis, reflexión, evaluación y replanteamiento de nuevas estrategias para el logro de un rediseño de la propuesta de alfabetización bilingüe.
- Reformulación de la propuesta metodológica de alfabetización bilingüe con la debida fundamentación teórica-metodológica y así mejorar mi práctica docente.

Participantes.

Se trabajó con distintos participantes como fueron: los niños y niñas tanto del preescolar indígena “Yoko Savi” que es preescolar principal dónde se aplicó en ciclos escolares anteriores la propuesta didáctica (que en este trabajo queda como antecedentes de la propuesta), pero que se continuó observando en el transcurso de la maestría con el fin de complementar alguna información requerida, así como con los estudiantes del preescolar indígena “Agustín Melgar” que fue dónde se realizó el piloteo de algunas actividades de la propuesta final en mayo de este año 2016. Otros de los participantes fueron los padres de familia de ambos preescolares con los que tuve cercanía en platicar de manera informal, realizar conversaciones en torno a la comunidad e hijos, principalmente con los padres de familia de la colonia Santa Catarina de Cochoapa el Grande y algunas autoridades locales. También algunas docentes participaron en el curso-taller donde compartí la propuesta inicial de la palabra generadora que haré referencia más adelante.

En síntesis, he trabajado y desarrollado la propuesta inicial en el preescolar de la comunidad de referencia, durante tres ciclos escolares, pudiendo trabajar con los tres grados. Los grupos estaban conformados por un número de entre 17 y 29 estudiantes, con excepción de un grupo multigrado, con 59 participantes.

En el piloteo participó un grupo de tercer grado con 38 estudiantes, y la profesora titular. Este grupo pertenece a una escuela preescolar de características semejantes a la escuela objeto de investigación.

Los padres de familia de los grupos anteriores también se consideran participantes por el trabajo conjunto en las juntas escolares y por las conversaciones informales que se tuvieron en el trabajo de campo principalmente en torno a la alfabetización y las lenguas.

Participaron también 3 docentes en entrevistas acerca de los procesos de alfabetización, fueron elegidas porque aplicaron la propuesta inicial (basada en la palabra generadora), y habían formado parte del grupo de docentes que asistió a un

taller que impartí en octubre de 2015 sobre dicha propuesta. Una de ellas además me permitió realizar con su grupo-clase el piloteo de una serie de actividades de la propuesta final.

Técnicas e instrumentos.

Las técnicas e instrumentos que se emplearon fueron los siguientes: la observación participante, pláticas informales con padres de familia, entrevistas a docentes y a algunas autoridades locales de la Colonia dónde se ubica el preescolar “Yoko Savi”, también revisé algunos materiales de archivo del preescolar, realicé entrevistas a las profesoras que implementaron la propuesta didáctica inicial, esto a través de preguntas semiestructuradas (Ver Anexo 1. Guía de entrevista) y de un piloteo de la propuesta final con un grupo de tercero de preescolar.

Fases.

Contextualización de la comunidad y escuela

Se realizó una contextualización sociolingüística del alumnado y de la comunidad y de una serie de aspectos socioecómicos, y características geográficas, a través de la observación y el conocimiento como participante docente en la comunidad.

Aplicación de un taller a docentes como un antecedente

Siguiendo con las características de la investigación-acción diseñé un taller y lo aplique en octubre de 2015 (ver anexo 2. Planeación del curso-taller), para compartir mi experiencia trabajando la propuesta inicial de la palabra generadora, ahora con amplio interés de que otras docentes pudieran aplicarlo en sus grupos y así poder conocer sus opiniones y experiencias al respecto, con el único fin de enriquecer la propuesta final. Por ello pude dar más auge a trabajar la palabra generadora a partir de la lengua tu´un savi.

Las profesoras lo aplicaron en el ciclo escolar 2015-2016, a través de las conversaciones y entrevistas pude conocer sus experiencias, sugerencias y

modificaciones que realizaron a partir de haberlo trabajado con sus grupos, mismo que retomé con gran entusiasmo. La forma en que se seleccionaron estas docentes fue por dos motivos principales, son profesoras que asistieron al curso-taller y que lo implementaron, además de ser docentes comprometidas con sus grupos y participado en discusiones académicas sobre los educandos de preescolar en círculos de estudios entre profesoras.

Sistematización de la experiencia.

Recuperé mi experiencia docente como un antecedente, pues comprende una propuesta que fue reformulada durante la realización del presente trabajo, y que me permitió observar algunos resultados exitosos. Sistematicé la experiencia apoyada en mi memoria, así como en algunas revisiones de archivos del preescolar indígena, de planeaciones realizadas en su momento. Así como de algunas observaciones naturales que he realizado y sobre todo me ha ayudado la convivencia con la escuela por permanecer más de tres años en la comunidad, y estar volviendo a ella en actividades de convivencia.

Para poder replantear la propuesta poner final denominada Yoko Savi, consideré reflexionar acerca de elementos que fortalecieron mi práctica docente, así como de aquellos que no tomé en cuenta en su momento, a lo que no presté mucha importancia como por ejemplo el valor que representó la lengua tu'un savi como medio de enseñanza. A partir del análisis y reflexión de mi experiencia docente, pude complementarlo con algunas otras experiencias de las docentes que pusieron en práctica la propuesta inicial, pero que vislumbraron algunos resultados favorables que retomé para consolidar la propuesta final.

Piloteo.

A partir de la experiencia sistematizada, de los principios básicos de la pedagogía crítica y parte de la escuela nueva, así como una revisión sobre la enseñanza en contextos bilingües, pude rediseñar la propuesta inicial, y aplicar los propios principios de la propuesta Yoko (abundancia), al ponerlos en práctica con la

elaboración de una planeación didáctica seleccionando sólo algunas actividades, estas las desarrollé por 5 días a principios del mes de mayo, con un grupo de tercer grado con niños cuyas lengua materna es el tu'un savi, esto en el Municipio de Cochoapa el Grande, Guerrero. De los resultados que obtuve pude realizar un análisis y con ello una sistematización, lo que reforzó más la propuesta final que aquí presento (Ver en el Anexo 3 las planeaciones del piloteo).

Elaboración de la propuesta Yoko (abundancia).

Se realizó durante todo el proceso de investigación-acción, retomando los resultados, análisis y reflexiones de cada una de las fases mencionadas. La revisión documental de la que se da cuenta en el capítulo anterior, fortalecieron la elaboración de la propuesta.

Finalmente, las descripciones, los análisis y los productos respectivos de cada fase se presentan a lo largo del trabajo.

Capítulo 3. Contextualización de la comunidad y escuela

Este capítulo aborda cuatro aspectos principales que contextualizan la forma de cómo se llevó a cabo la investigación y sistematización de la experiencia que tiene que ver con la metodología de la investigación-acción, siguiendo con exponer quiénes son los na savi (pueblo de la lluvia) y las características generales de la lengua tu'un savi, pasando a mencionar el contexto dónde se ubica la comunidad implicada en la investigación describiendo algunos aspectos geográficos, sociales, económicos, servicios, prácticas culturales, situaciones sociolingüísticas, para llegar al ámbito educativo, dónde ubico la escuela en el que realicé la sistematización de la experiencia, describiendo la fundación de la escuela, la forma de organización, la interacción de los infantes el uso de las lenguas en el aula entre otros aspectos contextuales.

La sistematización de la contextualización de la comunidad y escuela, se realizó a través de compilaciones de información a través de la experiencia de convivencia que logré, por más de tres años con algunos habitantes de la colonia Santa Catarina, Mpio. de Cochoapa el Grande, Guerrero, más específicamente con los niños, los padres de familia, las autoridades locales, vecinos de la escuela y de otras colonias aledañas, misma que me ha permitido conocer la comunidad en diferentes aspectos de la vida cotidiana relacionadas con el contexto inmediato.

La convivencia a raíz de radicar en la comunidad me ha permitido conocer más a fondo la organización de la colonia, y llevar a cabo pláticas informales, la revisión del archivo de la escuela y del Municipio, el diario de campo y algunas planeaciones didácticas, las que hubo que complementar con el uso de la búsqueda de información en internet.

El proceso en el que se realizó la contextualización incluyó ubicar el lugar de dónde se realizó la investigación, relatar un poco acerca de quiénes son los na savi, describir la forma de organización de la escuela dónde sistematizo mi experiencia docente, todo con el fin de proporcionar al lector las características del lugar en donde se llevó a cabo el trabajo y de sus actores principales que son los estudiantes.

Quiénes son los *na savi* y características de la lengua *tu'un savi*

Los na savi somos un grupo originario hablantes de la lengua *tu'un savi* (lengua de la lluvia) que nos identificamos como pueblo de la lluvia, *tà savi* (hombre hablante de la lengua *tu'un savi*), *ñà savi* (mujer hablante de la lengua *tu'un savi*), *ñùù savi* (pueblos o comunidades hablantes de la lengua *tu'un savi* o gente de la lluvia) geográficamente y administrativamente los *na savi* se ubican en Puebla, Oaxaca y Guerrero, pero tienen presencia en diferentes Estados del país como producto de la emigración hacia las ciudades. En Guerrero los *na savi* nos ubicamos en la Región de la Montaña y parte de la Costa Chica, los municipios son: Cochoapa el Grande, Metlatónoc, Xalpatlahuác, Alcozauca, Parte de Tlapa de Comonfort, Atlamajalcingo del Monte, Alpoyeca, Ayutla, Xochistlahuaca, San Luis Acatlán, Tlacoachistlahuaca, y pequeñas presencias en otros municipios de la Región, Estado y País.

La lengua *Tu'un Savi*, esta es tonal y nasal, que cuenta con 22 grafías y 6 sonidos. *ve'e tu'un savi A.C.* es una asociación civil que funciona como un cuerpo colegial y funcionan un grupo en San Quintín, uno en Puebla, tres en Guerrero y ocho en Oaxaca. La casa de la lengua de la lluvia *ve'e tu'un savi* es fundada en el año de 1997, pero que desde 1979 un grupo de profesores bilingües empiezan el estudio de la lengua con el programa profesional de etnolingüistas. Este centro de investigación y difusión de la lengua tiene el objetivo de normar la lengua de manera escrita pero no estandarizarla y también buscan incidir en las instituciones y escuelas del nivel básico principalmente.

En Guerrero, en el 2009 un grupo de profesores bilingües hablantes de la lengua *Tu'un Savi*, conformaron el Comité Estatal de Desarrollo Lingüístico, organizaron el primer congreso de la lengua *Tu'un Savi*, bajo la consigna "*na nandikóyó nuú tio'oyo, ta kixa'a kua'nu yó*" (volvamos a nuestras raíces para poder florecer), esta fue en Cahuatache, Municipio de Xalpatláhuac el 11 y 12 de octubre de 2011, el segundo congreso fue en Tototepec, Municipio de Tlapa de Comonfort, el 11 y 12 de octubre de 2012, el tercer congreso llevado a cabo en Buena Vista,

Municipio de San Luis Acatlán, 16, 17 y 18 de diciembre de 2013 y el cuarto congreso fue en Jicayan de Tovar el 19, 20 y 21 de 2015, el quinto congreso realizado en Ahuacachahue, Municipio de Ayutla de los Libres los días 20 y 21 de febrero de 2016, el 2017 la próxima sede será en Potoichan, Municipio de Copanatoyac, Guerrero.

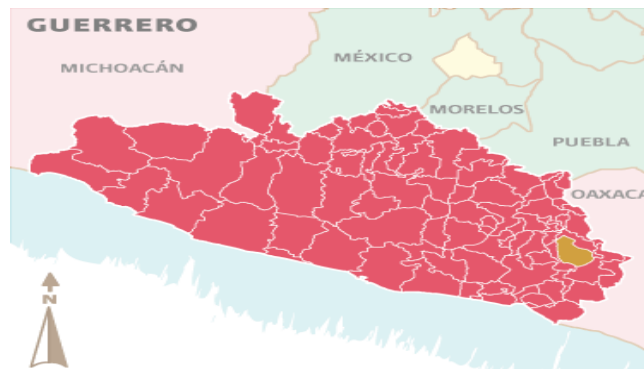
En la Montaña un colectivo de la lengua Tu'un Savi denominado Kahua Sasiki, se encarga de la formación de recursos humanos para la capacitación, diplomados, talleres, formas y lenguajes naturales, acompañan procesos educativos, documentales y acervos documentales, mismos que se basan en el trabajo colaborativo, como aprender colaborando, aprender caminando, aprender reflexionando y aprender compartiendo, con la intención de incidir en la educación.

Contexto de la población

Ubicación.

El municipio de Cochoapa el Grande, es uno de los 81 municipios del Estado de Guerrero, se encuentra en la región de la Montaña y se localiza al este-sureste del Estado, entre las coordenadas 16° 56' 57" y 17° 17' 43" de latitud norte, y los 98° 16' 58" y 98° 32' 16" de longitud oeste. Cuenta con una extensión territorial de 365 km². Colinda al norte con Metlatónoc, al sur con Metlatónoc y Tlacoachistlahuaca, al este y al oeste con Metlatónoc. La cabecera municipal, del mismo nombre, se ubica a una altitud de 2000 msnm.

Figura 1.
Mapa del Estado de Guerrero



En el mapa se ubica el Municipio de Cochoapa el Grande.

Figura 2.
Mapa de la Región de la Montaña



En el mapa, Cochoapa el Grande se puede visualizar en el número 16.

Según los datos del Censo de Población y Vivienda 2010 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010) con fecha censal del 12 de junio de 2010, el municipio de Cochoapa El Grande contaba hasta ese año con un total de 18 778 habitantes, cuya cabecera municipal tenía un total de 2610 habitantes y más de seis colonias, entre ellas se encuentra la colonia Santa Catarina que es donde se localiza el preescolar “Yoko Savi”.

Lenguas y medio de comunicación.

El municipio de Cochoapa el Grande, pertenece a la comunidad ñuu savi, la principal lengua de comunicación entre los habitantes es la lengua tú'un savi, aunque ya haya una cantidad considerable de personas provenientes de otros municipios del mismo estado e incluso de otros estados del país cuya lengua es el español, mismo que ha propiciado una convivencia de aculturación: apropiación y prácticas de otras culturas, añadiendo a ello la influencia de los medios de comunicación que ya están

disponibles cómo la tv y el internet, cabe señalar que no está dentro del acceso de toda las familias del Municipio, porque la tv solo funciona con un sistema de paga y el internet es por medio de ciber particulares donde se rentan las computadoras para quien quiera hacer uso de ellas.

Algunos aspectos que los medios de comunicación como el internet han influido de una manera negativa en los jóvenes, modificando la cultura del respeto a los mayores, del uso de la ropa típica y ha propiciado la pérdida del interés de preservar y potencializar la lengua materna. Esto a consecuencia de la interpretación que tienen de la modernidad del municipio, además de otros factores como la emigración. Aunque esta tendencia aún es mínima en la población, que se observa más en los espacios públicos, porque en los hogares la lengua de comunicación fuerte sigue siendo el tu'un savi en la mayoría de las familias.

Figura 3.
Cochoapa el Grande, Gro.



Foto tomada por Lidia Veleces Morales, 13 de febrero, 2015.

El clima, flora y fauna.

El clima es frío templado casi todo el año, aunque de día suele hacer calor. Existe un río caudaloso aún. El suelo es fértil para cultivar maíz y algunas hortalizas, aunque por el clima frío se cosecha una vez por año, la tierra es de color negra, roja y amarilla, hay barro. Estos elementos del contexto se retoman en algunas actividades escolares, por ejemplo en la realización de actividades en el campo formativo exploración y conocimiento del mundo, el uso del barro en la elaboración de algunos objetos hecho por los niños entre otras actividades.

La flora que más abunda son los árboles de pinos, encinos y de ocote, también se da la fruta como son: manzanas, peras, tejocotes entre otras. Entre los animales domésticos abundan los perros, gatos, patos, pollos, guajolotes, chivos, toros, caballos, burros entre otros más, también en el cerro habitan los zorros, tlacuaches, víboras, pájaros, algunos venados y tigrillos. El conocimiento de la flora y fauna del contexto inmediato de los educandos favorece en las ejemplificaciones que se realizan en el aula o en la escuela en las actividades cotidianas, así mismo los niños también hacen alusión a estos elementos para sus explicaciones.

Actividades económicas.

Fuentes de empleo permanentes son precarios en la comunidad por eso la opción ha sido la emigración, existen empleos temporales debido a los programas sociales que llegan al municipio como: construcción de casas, baños, pavimentación y en el caso de las mujeres el programa de oportunidades hoy denominado prospera, además de vender algunos huipiles tejidos por ellas mismas.

El programa prospera es concedido a todas las señoras de bajos recursos económicos en apoyo a educación, alimentación y salud de sus familias, una vez que éstas forman parte del programa tienen que cumplir con una serie de actividades como: acudir a pláticas y consultas de salud, barrer las calles por periodos indicados, asistir a reuniones de organización del programa, acompañar en las campañas a los

políticos que se les indica, al igual que cuando se reciben a las autoridades Estatales, entre otras actividades.

Para tener fuentes de ingreso, las familias emigran de jornaleros agrícolas por temporadas largas (años) o cortas (meses) a los estados de; Sinaloa, Baja California, Morelos, Michoacán a trabajar en el campo. Algunos otros principalmente los hombres con sus mujeres se van a Estados Unidos a trabajar y así mantienen a sus hijos (as) menores, mismos que los encargan con los hijos mayores o familiares.

Servicios.

Cochoapa el Grande al consolidarse como municipio desde el 13 de junio de 2003, a partir del decreto N° 588 publicado en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guerrero, empezó a tener más apoyo y por lo tanto a tener más servicios cómo: luz eléctrica, agua potable, sistemas de drenaje, un centro de salud, un albergue, además de transporte público para el traslado de Cochoapa a Tlapa (tiempo aproximado de traslado es de dos horas) un municipio conocido como el corazón de la Región de la Montaña, por ser un lugar dónde se concentra gran cantidad de personas de los pueblos originarios me'phaa, na savi, nahuas y mestizos procedentes de distintos municipios.

También el municipio cuenta con escuelas de todo el sistema básico y educación media superior y son: 4 centros de educación preescolar indígena, 3 escuelas primarias del subsistema de educación indígena bilingüe, 1 secundaria técnica industrial y 1 bachillerato intercultural, además de un albergue.

El contexto sociolingüístico de la población.

La lengua tu'un savi se emplea en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, en las asambleas, en el campo, en la calle, en el zócalo en la casa, en el ayuntamiento, está presente en todas las actividades de la población, es la lengua de comunicación entre niños, jóvenes, autoridades locales municipales, inclusive con provenientes de otras comunidades pertenecientes al mismo Municipio y de otros que empleen la

misma lengua aunque no la misma variante, podría decirse que este tipo de prácticas y usos de la lengua fortalece la comunicación e identidad comunitaria.

En el terreno escrito es más común que se emplee el español se usa en la toma de notas de las reuniones, cuando se trata de asentar actas de acuerdos, hacer peticiones escritas por alguna gestión.

En la casa

En la casa la mayoría de las familias están compuestas por los abuelos, padres, tíos y hermanos, mismos que conviven todos juntos, cuya lengua de comunicación siempre es tu'un savi, aunque tengan conocimientos del español o lo practiquen en otros espacios, en el hogar siempre lo hacen en la lengua tu'un savi. Por lo que he observado durante mi convivencia con la comunidad durante casi tres años, es que ahí los pequeños casi no tienen muchos espacios de comunicación con los adultos, porque la plática se centra más entre adultos.

Hay algunos padres de familia más jóvenes que podría señalar que son bilingües en cierta medida, por lo regular se ha observado que a sus hijos les hablan tanto en lengua materna como en español, aunque no en igualdad de condiciones, el tu'un savi lo hablan la mayor parte del tiempo en la casa, mezclando palabras en español, pero cuando se encuentran en espacios públicos como en el zócalo, en la calle, en algún evento del municipio o cuando interaccionan con personas cuya lengua es el español, tienden a hablarle también en español a sus hijos, aunque estos respondan en lengua tu'un savi.

En la tienda

Cuando los niños van a comprar cosas a la tienda por lo regular hacen el esfuerzo de pedir las cosas en español, esto sucede sólo en las tiendas del centro donde atienden personas que hablan solo el español, y los niños lo hacen con la finalidad de que los vendedores distingan el producto solicitado, pero no necesariamente lo hacen en español, en las tiendas donde los vendedores hablan la

lengua tu'un savi que son en su mayoría los niños le rebuscan alguna descripción al producto en tu'un savi y así poder adquirirlo.

Cuando los adultos van a comprar, las cosas las piden en lengua materna, en las tiendas cuyos dueños son gente que habla la lengua materna con excepción de las tiendas grandes que se ubican en la parte céntrica del Municipio donde sólo la interacción es en español para poder comprar alguna cosa.

He observado que el español también se emplea cuando pagan el apoyo del programa prospera anteriormente denominado oportunidades, esto porque la calle principal del Municipio se llena de vendedores ambulantes provenientes de Tlapa de Comonfort e instalan una plaza en toda la calle principal junto a la presidencia Municipal, anunciando los productos que venden en la lengua español y esto hace que la población interaccione y practique esta segunda lengua. En algunos niños este tipo de interacciones les ha llamado la atención porque en la escuela empiezan a comentar sus impresiones de lo que observan con los vendedores e imitan las palabras que escuchan en español.

En la iglesia

En la actualidad las actividades religiosas están muy vinculadas con la religión católica, aunque también hay dos sectas protestantes que tienen sus propios templos dentro de este Municipio, están en la periferia y están alejados de la colonia dónde se ubica el preescolar, los padres son devotos a la religión católica. Cuando hay fiestas en general, específicamente en la religiosa, la gente habitualmente interacciona principalmente en la lengua materna.

La misa es en español porque el sacerdote así lo lleva a cabo, el saludo entre los miembros que asisten es en lengua tu'un savi y las relaciones de socialización también son esa lengua. Hay quiénes comprenden el español y entre las conversaciones mezclan algunas palabras de esta lengua.

Cuando hay fiestas, por lo regular dentro de las iglesias hay una persona de edad avanzada conocido como el principal, éste reza en la lengua materna, permanece todo el día dentro de la iglesia o capilla atendiendo a las personas que llevan sus flores y velas para hacer alguna petición a su santo o dios. En ocasiones los mayordomos asignan a sus hijos para que apoyen a vigilar las velas, veladoras, flores los diezmos y algunas otras pequeñas actividades dentro de la capilla. Esta actividad en su conjunto es muy respetada por la comunidad y es una constante que he observado durante los años que he convivido en esa comunidad e incluso es una actividad que se realiza también en las demás comunidades.

En el juego

Por las tardes en un día cotidiano los niños de la misma comunidad, que viven en la misma calle o en la colonia se reúnen a jugar, ya sea a corretearse, a jugar con tierra, pelotas o cualquier juego libre, siempre la comunicación es en lengua materna. Se reúnen niños de todas las edades, desde pequeños de 2.5 años de edad cuidados por los niños un poco más grandecitos (4-8 años) hasta de 12 o 13 años de edad, sólo que los niños de 12 podría decirse que ya no les gusta jugar mucho con los niños más pequeños, esto en el caso del futbol, por temor a tirarlos y lastimarlos, pero sí los necesitan para mandarlos por los balones y a los menores les gusta hacer ese tipo de cosas, la reacción de alegría se les notaba en el rostro e incluso cuando sabían que iba a jugar futbol ellos mismos se acomodaban en los lugares por donde puede desviarse la pelota para detenerla y evitar que se vaya a la barraca, sólo a veces se llegaban a involucrar las niñas en estos encuentros pero no era muy común.

Cuando los niños de las primarias mayores en edad (8-13 años de edad) se relacionaban con los más pequeños en la convivencia diaria o en las situaciones de juego como el futbol, las canicas, el coyote y la gallina etc., iban mezclando algunas palabras en español en sus pláticas siendo las groserías las más usadas. Lo cual hacía que los niños más pequeños, comprendieran poco a poco el español. Los niños de 8 y los más pequeños jugaban más seguido y se relacionan bien sin ningún problema, en el caso de las niñas en el juego casi no les permitían salir a la calle,

sólo bajo la supervisión de sus hermanos, pero por lo regular se observaban en los patios de sus casas jugando.

Había ocasiones en que se encontraban en el juego algunos niños monolingües en español y podían jugar sin ningún problema porque se comunicaban por medio de gestos y la pronunciación de algunas palabras en español o en tu'un savi según era el caso.

La escuela

Fundación del preescolar Yoko Savi.

La escuela de interés del propósito del proyecto es el Centro de Educación Preescolar Indígena "Yoko Savi" C.C.T.: 12DCC1191J, la cual está ubicada en la col. Santa Catarina del Municipio de Cochoapa el Grande, Guerrero, se fundó en enero del año 2011 debido a la necesidad de cobertura de 59 alumnos de 3-6 años en edad escolar, mismos que vivían a una distancia considerable de la colonia centro donde acudían inicialmente al preescolar. Los padres de familia que temían por sus hijos debido a la gran cantidad de carros que empezaban a circular, decidieron gestionar para que se pasara una profesora a atender un módulo a la colonia en donde provisionalmente se buscó una casa para que fuera el aula. La gestión estuvo representado por los C.C. Félix Flores Modesto y Celestino Martínez Flores (también uno de los fundadores de la colonia) ante el centro Educación Preescolar Indígena "Agustín Melgar" C.C.T.: 12DCC0487N, cuya ubicación era en la misma comunidad.

Entonces en abril de ése mismo año, tuve la fortuna de llegar a ése modulo para atender a los niños y empezar con la gestión de la clave del centro educativo ante las instancias correspondientes estatales, además de otro tipo de beneficios para la escuela que desde el 2011 funcionaba como un módulo regular en dicha colonia. Y fue hasta el 03 de junio de 2013 cuando se nos entrega los documentos oficiales con el nombre y la clave de la escuela aprobada. Entonces a partir de ésta fecha fue que nos independizamos administrativamente del preescolar que administrativamente nos justificaba, y así comenzó una nueva organización. Quedé

oficialmente como la directora encargada del centro educativo y en junio del 2013 se me aprobó un nuevo personal docente para atender a los niños.

Actualmente el centro educativo es bidocente, aún no cuenta con infraestructura propia, pero si con un acta de donación de terreno, que se nos otorgó donado por el principal de la colonia y uno de los fundadores de la misma el Sr. Felipe Flores López, el acta de posesión se otorgó en octubre del 2013, esto para una futura construcción (gestión en proceso), encontrándose actualmente como directora la Profra. Abigail Jannet Rojas Salmerón, con una matrícula del ciclo escolar 2015-2016 de 42 estudiantes de los cuales hay 3 niños y 9 niñas en primero, 1 niño y 10 niñas en segundo grado y 9 niños y 10 niñas en tercer grado (consultado en <http://sece.querrero.gob.mx:5000/minisince.php>).

Figura 4.
Col. santa Catarina



Foto tomada por Lidia Veleces Morales, 13 de febrero, 2015.

Figura 5.

Aulas provisionales del Centro de Educación Preescolar Indígena Yoko Savi



Foto tomada por Lidia Veleces Morales, 13 de febrero, 2015.

Favoreció que el centro educativo fuera de nueva creación, porque eso ayudó a establecer una nueva forma de organización y coordinación con los líderes, autoridades y padres de familia en general, que al principio costó trabajo ganarnos el respeto de ellos, pero gracias a las gestiones de apoyos hacia el preescolar que realizamos como: útiles escolares, desayunos fríos, pinturas, mobiliario, calzado entre otros beneficios para los niños, adquirimos un espacio de incidencia en la colonia, que se vio más visible cuando se obtuvo la clave del centro educativo.

Experiencias significativas de la escuela.

A partir de que obtuvimos la clave del preescolar tuvimos independencia administrativa del preescolar, esto hizo que las decisiones se empezarán a tomar en

coordinación con los padres de familia, consolidando la forma de trabajo que se venía construyendo. Establecimos las dos maestras un horario formal al que teníamos que seguir, esto tuvo como resultado aceptación de los padres de familia, líderes, y autoridades de la colonia porque en las actividades cotidianas como la formación escolar, las actividades del aula y demostrativas como los programas socioculturales, actos cívicos y desfiles, los niños mostraban los aprendizajes alcanzados en la escuela.

A pesar de ser una escuela muy reciente, los resultados que han mostrado los niños en la primaria nos han colocado en ser una de las primeras opciones de los padres para que sus hijos estudien en ella (no contar con infraestructura es nuestra desventaja por ahora), debido a la orientación que reciben de los profesores de primaria, que se dan a la tarea de clasificar a los preescolares de acuerdo a criterios propios e internos, pero que repercuten al prestigio de las escuelas.

Una de las grandes experiencias que nos colocó en vista de todas las escuelas población y autoridades fue que en el año 2012 aun siendo módulo (sin clave propia), nos invitaron a una reunión organizativa de todas las escuelas de Cochoapa el Grande para designar comisiones hacia la conmemoración de las fiestas patrias y el desfile del 16 de septiembre (iba a ser la segunda vez que participaríamos). En esa reunión nos dieron comisiones para el acto cívico y programa sociocultural, entre otras más. En el acto cívico nos tocó: el juramento a la bandera, el himno a Guerrero y la reseña histórica. Mientras que a las otras 6 escuelas les había tocado una comisión, nosotras aceptamos el reto de sacar a como diera lugar esas comisiones que nos habían asignado, tomando como antecedente de que las participaciones en el acto cívico las hacían los docentes, porque era en presencia de las autoridades del ayuntamiento municipal.

Una de las cosas que determinamos fue que participaran los estudiantes en vez de que lo hiciéramos nosotras en el caso del Juramento en las dos lenguas (Tu'un Savi y español) y el himno a Guerrero, sólo la reseña histórica participaría una de nosotras, en el cual participé. Las niñas que elegimos fueron seleccionadas

porque eran las que menos se cohibían, aunque la mayoría de los educandos se sabían el juramento y el himno, porque era parte de nuestro trabajo semanal ensayarlos y practicarlos. Fueron semanas de ensayos con la presencia de los padres de familia, para que las niñas que elegimos tuvieran seguridad al pasar frente al público, para el juramento en las dos lenguas participó la niña Angélica Gallardo Mendoza que era de 2° y con el himno a Guerrero participó la niña Alejandra Vázquez Ortega de 3°. Cuando las pequeñas participaron ante todo el público en la presidencia municipal con la presencia de todas las autoridades, fue una sorpresa para muchos el hecho de que lo hicieran con una seguridad formidable y sin errores, porque se esperaban que se equivocaran por ser de preescolar o distintos resultados.

Este acto significó un gran prestigio para el preescolar porque fue importante hacer esta demostración de hacernos notar ante las demás escuelas y ante la población en general, como un acto de decir aquí estamos, somos una nueva escuela, pero también podemos ser opción. A raíz de ese acto, empezamos a ser considerados en ciertos apoyos para la escuela cuando realizábamos gestiones, tomaban como referencia a las niñas que participaron y nos felicitaban por ello.

Organización del trabajo escolar.

Desde la creación en enero del 2011 del preescolar, se ha cimentado una forma de organización de manera interna, al principio me encontraba como la única docente y posteriormente (enero del 2012) con dos, nos hemos coordinado con los comités de asociación de padres de familia, padres de familia en general y las autoridades locales, debido a que todos hemos contribuido desde nuestra disposición, compromiso, responsabilidad y entusiasmo, en trabajar en pro del preescolar.

La consolidación de una forma más estructurada de trabajo que se dio en el año 2013, a partir de que el preescolar pasó a obtener su clave de centro de trabajo, se hizo independiente de manera administrativa del preescolar al que pertenecíamos cuando estábamos en gestión de la propia clave, pasamos a ser una escuela

bidocente (dos profesoras) y las profesoras nos adscribimos de manera formal a éste centro educativo y con ello se dio una organización propia a partir de la toma de decisiones de la forma de trabajo.

Las profesoras hemos mantenido un ambiente de comunicación y amistad que nos costó construir por los años de convivencia escolar e hizo que nuestros acuerdos fueran pensando en beneficio de los educandos por el ambiente de confianza que había. En cuanto a la valorización de la lengua tu'un savi, en mi caso que soy hablante de ella a diferencia de mi compañera, lo hemos visto como un medio de enseñanza y de aprendizaje debido a que es la lengua materna de los niños, e incluso eso mantiene cierto balance en la escuela en cuanto a la distribución de los grupos, que año con año nos vamos alternando estos, pero en las actividades generales como son la formación escolar, ensayos de cantos cívicos, nos vamos apoyando en atención a los educandos, así como en el aspecto académico (sólo en algunas actividades como los experimentos, tareas).

Entonces como un acuerdo entre las docentes, decidimos crear un horario de trabajo a partir de la experiencia en los años anteriores y de la respuesta que obteníamos de los educandos y padres de familia, además por posicionar nuestra escuela como una opción ante las demás existentes en el Municipio, a pesar de que el horario destinado para el preescolar es de 3 hrs por día, quedó el siguiente horario de trabajo y distribución de las actividades escolares que ahondaré en el apartado del reporte de la experiencia:

Tabla 2.

Horario escolar

HORARIO	ACTIVIDADES	RESPONSABLES
8:30am 9:00am	Hora de entrada de las profesoras y recepción de los niños, preparación de materiales a usar durante el día y actividades previas.	Las dos profesoras
9:00am 9:30am	Formación escolar (todos los educandos)	Un día cada profesora, empezando con la de tercero

9:30am 10:00am	Preguntas de entrada y salida (temas abordados, higiene y expresión oral)	Cada profesora con su grupo
10:00am 11:00am	Trabajo académico (contenidos)	Cada profesora con su grupo dependiendo de su plan de trabajo
11:00am 11:30am	Receso escolar	Cada profesora escribe la tarea en los cuadernos de tareas de los niños, de acuerdo a su plan de trabajo
11:30am 12:00pm	Actividades artísticas, cívicas, y de higiene (general con los tres grupos)	Coordina una profesora por día
12:00pm 1:00pm	Trabajo académico	Cada profesora con su grupo dependiendo de su plan de trabajo
1:00pm 1:30pm	Despedida de los niños (cantos o preguntas que impliquen la expresión oral) Dejar trabajos y ejercicios en los cuadernos de trabajos	Cada profesora de acuerdo a su plan de trabajo

*Distribución de las actividades del C.E.P.I. "Yoko Savi", 2014.

La hora de entrada lo determinamos las profesoras por decisión conjunta y la razón principal fue por apoyar en todos los ámbitos a los padres de familia, debido a que necesitábamos atraer a más estudiantes para incrementar o mantener la matrícula, pero con la confianza de los padres de saber que sus hijos aprendían tanto en lo académico como en el desenvolvimiento personal. Llegar temprano implicó conocer mejor a nuestros estudiantes, interaccionar con los padres de familia, además de preparar los materiales didácticos que utilizaríamos durante el día, para la formación escolar, las preguntas de entrada, el trabajo áulico o la despedida.

La formación escolar la implementamos con la finalidad de que los niños convivan como escuela, interaccionen y vayan aprendiendo entre pares al observar el desenvolvimiento de sus compañeros, respondiendo a la coordinación de las actividades, cantos y preguntas de la profesora, además de la expresión oral. Se realizan actividades como pasar a los niños a cantar, decir sus respectivos nombres y apellidos, proponer movimientos de calentamiento, también se hacían actividades de indicación de lugares y su ubicación (por ejemplo, dónde queda la escuela, donde queda el poste, la capilla, la delegación), conteo, identificación de colores, días de la

semana (ubicar el día ayer, hoy y mañana): preguntas sobre cuestiones de la vida cotidiana, de higiene, donde se pide que los niños platicuen lo que comieron, si les pasó algo en el recorrido para llegar a la escuela, quienes se bañaron, platicar la importancia de ir limpio a la escuela, entre otras cuestiones.

Cuando le tocaba a mi compañera (monolingüe en español) coordinar la formación escolar, todas las actividades las condujo en español y a mi tocaba ser de apoyo en ellas y viceversa, cuando me tocaba coordinar lo realizaba en lengua tu'un savi y mi compañera hacía el papel de apoyo, que esto último consistía en mantener la disciplina (que todos estuvieran haciendo las actividades, dar permisos para el baño, recorrer los grados en apoyo a algunos movimientos del cuerpo entre otras cosas).

En la formación escolar, los niños cantan algunas canciones en tu'un savi y en español, cuando perciben alguna canción que no conocen la escuchan con atención entonada en un primero momento por la educadora, luego repiten los movimientos e imitan el ritmo, memorizan y después ya las cantan con naturalidad, en el caso de los infantes más pequeños aprenden a cantar cuando observan e imitan a los estudiantes de los demás grados, en el caso de los que tienen hermanos en el mismo preescolar, por lo regular las entonan en sus casas y los pequeños se saben mejor las canciones.

Los padres de familia que iban a dejar a sus hijos, en muchas ocasiones se quedaban a observar a sus pequeños y también era una manera en que los niños perdían el miedo de desenvolverse ante el público, porque los padres animaban a los niños para que realizaran las actividades que coordinábamos las profesoras diciéndoles en muchas ocasiones *táti koto víòn ndasa ixá ña maestra ra saa ixáun táti* (observa bien como le hace la maestra e imítalo así mi niño) en el caso de las niñas *náni koto víòn ndasa ixá ña maestra ra saa ixáun náni* (observa bien como le hace la maestra e imítalo así mi niña). Cuando se trataba de pasar a coordinar un canto, a decir su nombre ante los demás los motivaban diciendo; *on kuka'án nuu ya'á ya'á* (participa, participa que no te dé pena), *yá'á náni/táti* (¡participa hija/hijo!),

ya á tyi tu vá ùn (participa tú porque sabes), después de participar les decían: *va á ni tu vá ùn* (¡sabes muy bien!), *xíniùn súvi ña xùxa kuvi ña* (te das cuenta, no es complicado) la motivación fueron estas palabras y los aplausos.

Las preguntas de entrada y de salida las realizaba cada profesora con su grupo, con la libertad de cuestionar sobre temas abordados en clase, cotidianos o de acuerdo a lo que creía necesario dependiendo del grado y sus características (1° y 2°, 3°) esto con el objetivo de que los niños se expresen, identifiquen y muestren avances en los contenidos como: nombre completo, decir el abecedario, los números e identificarlos, figuras geométricas, días de la semana entre otras como indicar ciertas partes de su cuerpo. Todas estas actividades el nivel de complejidad iban aumentando gradualmente con el paso de los meses y de acuerdo al grado.

En el caso de los niños de tercer grado aparte de realizar en algunas ocasiones las actividades anteriores descritas, también leían palabras derivadas de la generadora en lengua tu'un savi y español, oraciones, o identificaban palabras explicando el significado.

En ambos grupos las preguntas se realizaban de manera individual para poder pasar al salón, una vez contestaban, pasaban y tomaban sus respectivos cuadernos mismos que ya tenían una actividad anotada con relación a temas ya abordados en clases y que por sí mismos podrían realizar, esto con la finalidad de mantener un control y una organización, en ocasiones armaban rompecabezas en lo que esperaban a sus demás compañeros.

El trabajo académico, lo realizaba cada educadora para alcanzar los aprendizajes esperados o abordar los temas del plan de trabajo diario o semanal, el cual se organizaba en lo general con: inicio, desarrollo y una actividad de cierre. Todos los estudiantes tenían dos cuadernos, uno exclusivo de trabajos y otro de tareas. Este trabajo académico lo dividimos en dos espacios en la jornada escolar con el fin de que a los niños no se les hiciera tan tedioso.

En mi clase, se empleaba en mayor parte la lengua materna, aunque de vez en cuando se les habla a los pequeños en español (segunda lengua), así mismo los niños se desenvuelven en la lengua tu'un savi, cuando preguntan, cuando acusan a alguien, platican, ejemplifican, también en el juego, en el caso de la otra profesora también, aunque ella se esforzaba por ver los ademanes de los educandos y apoyarse en ocasiones con los padres de familia que tenía en el salón de clases. Los niños de tercero mencionan algunas palabras en español, como el saludo (¡buenos días maestra!), la despedida (¡hasta mañana maestra!).

Durante el receso escolar los niños se iban a sus casas a almorzar, a jugar y nosotras tomábamos un tiempo de ello para poder revisar y dejar trabajos en los cuadernos de tareas de los niños y el resto a interactuar en juegos con los niños.

Después de receso, y conociendo que los niños no volvían todos juntos a clases implementamos actividades de higiene bucal, cívicas y artísticas mientras los demás niños se incorporaban a las actividades. En el cepillado de dientes los niños tomaban sus respectivos cepillos y pasaban por pasta dental para poderse cepillar, este era otro espacio de interacción y apoyo entre pares en la búsqueda de sus cepillos dentales y se observaba cómo los niños de tercero apoyaban a los más pequeños, también se realizaban actividades artísticas como ensayos del himno nacional, el juramento a la bandera en las dos lenguas, el Himno a Guerrero con la participación activa de los educandos, cuando se aproximaba algún evento cultural, este espacio ha sido dedicado a ensayos de números, cantos o poesías.

Después de concluir con la jornada de trabajo con los educandos, ellos se llevaban sus respectivos cuadernos de tareas y se despedían. Las profesoras nos quedábamos un tiempo más para dejar actividades en sus cuadernos de trabajo que ocuparían el día siguiente, verificar sus portafolios entre otras actividades propias de cada grupo como organizar el espacio del salón. También al término de cada jornada solíamos platicar cómo nos fue con las actividades del día y así sugerirnos estrategias a realizar.

La interacción de los infantes y el uso de la lengua tu´un savi y español.

Los niños solían desenvolverse en diferentes ámbitos de la comunidad, tanto en la familia, en la escuela, en la calle o en otros espacios de la vida cotidiana, esto con sus pares, con niños más grandes como los de la primaria o secundaria, con adultos como los padres de familia, autoridades locales, y con las profesoras. La mayor parte del tiempo lo hacían en la lengua tu´un savi. Aunque los pequeños no saludaban normalmente de forma oral como lo hacían los adultos, la plática se daba sobre cualquier tema por ejemplo de sus hermanitos, alguna novedad ocurrida en casa, o simplemente lo que habían observado durante el día anterior o en el transcurso del trayecto hacía la escuela.

Ahora bien los niños y niñas que asisten en la primaria van aprendiendo a hablar y a comprender más el español, debido a que la mayor parte de las clases que reciben son en la segunda lengua, a pesar de que todas las escuelas de este municipio de Cochoapa el Grande son escuelas bilingües tanto preescolares como de primarias, y la mayoría de las maestras y maestros de las escuelas también son bilingües, las clases las imparten en español, sobretodo en el nivel primaria y sólo ocupan la lengua en situaciones donde los niños no comprenden las indicaciones, o cuando es la asignatura de la lengua tu´un savi. También una considerable cantidad de profesores y profesoras que son monolingües en el español y todo es en esa lengua, incluyendo la asignatura de lengua indígena enmarcada en la currícula.

En cambio en la mayoría de las escuelas del nivel de preescolar de la zona escolar, las clases son en lengua materna, porque la mayoría de las docentes hablan la lengua de los niños, aunque también hay educadoras que hablan otras lenguas maternas que no corresponden al de los niños, sólo se dirigen a ellos con el uso del español y esto ocasiona que sólo los niños aprendan a escuchar indicaciones.

La lengua tu´un savi lo emplean algunas docentes bilingües como medio de enseñanza, tanto para la comunicación en clase, como para dar indicaciones, participaciones. Pensando en los niños y niñas es que algunas educadoras van a la par tanto en una lengua como en otra, agregando algunas actividades en español e

incorporando juegos y cantos e incluso utilizando los libros del rincón y de texto para primarias (sobre todo cuentos en tu'un savi y en español son los que se retoman) para este proceso. En la escuela primaria la mayoría de los niños llega con un pleno dominio de la L1 (primera lengua) tienen más facilidad de entender la L2 (segunda lengua) de forma oral, pero dificultades en hablarlo, escribirlo y leerlo.

Dentro del preescolar también encontramos a niños cuya lengua materna es el español, aproximadamente de cada 20 niños monolingües en tu'un savi hay 1 niña o niño monolingüe en español, lo que los une es el juego ya sea dando vueltas a un palo, recopilando ramitas, dando vueltas en el salón u observando animalitos o libros del rincón, al principio el lenguaje lo hacen por medio de gestos y después van incorporando palabras en una lengua u otra, y esto ocasiona que vayan aprendiendo palabras en las dos lenguas, en una forma natural.

Un claro ejemplo de cuando los niños interactúan de manera libre sin importar si hablan la misma lengua o no es la siguiente experiencia: en una ocasión, en el patio de la escuela había un pequeño grupito de niñas y niños de tercer grado así como de segundo del preescolar "Yoko Savi", observaban algo en el suelo, la conversación giró en torno a la observación de un animalito, la cual se dio así:

Diálogo original, donde se muestra la interacción de las niñas en las lenguas tu'un savi y español, mayo de 2014:

-ndikaviko: Ndee ña'a xito'ó ni ndoo, nda tyiño ke'e ndo
-ña lo'ó ñii Angélica: kiti lo'ó, kuri ndi'e ndu maestra
-ndikaviko: ndaa kiti va, ndasa nani ri
-ña lo'ó òvì Sandra: ¿Qué es Angélica?
-ña lo'ó ñii Angélica: kiti lo'ó kuri
-ña lo'ó òvì Sandra: ¿un animal? ¿Y cómo se llama?
-ña lo'ó ñii Angélica: ¿Animal? saa nani rí ña tu'un sa'an
-ndikaviko: ndano'ó xi'in Sandra ndasa nani ri nani, ra animal kuu yo xi'in ndisa kiti, ra ñii ñii ri ra yiyo kivi mi i ri
-ña lo'ó ñii Angélica: ah, tioko ku'in lo'ó Kuri
-ña lo'ó òvì Sandra: tioko (gesto de admiración)
-ndikaviko: Si Sandra tioko es hormiga, Angélica tioko yo'ó ra kiti kuu yo xi'in ri ra animal nani ri, ra kivi ri ña tu'un sa'an kuu saa tu hormiga va.

Traducción del diálogo anterior, donde se muestra la interacción de las niñas en las lenguas tu'un savi y español, febrero de 2014:

- Maestra: ¿Qué están haciendo?, ¿que observan?
- Angélica L1: Maestra, estamos viendo un animalito
- Maestra: ¿Qué animalito es? ¿Cómo se llama?
- Sandra L2: ¿Qué es Angélica?
- Angélica L1: es un animal pequeño
- Sandra L2: ¿un animal? ¿Y cómo se llama?
- Angélica L1: ¿Animal?, ¿animal así es su nombre en español?
- Maestra: Dile a Sandra como se llama ese animalito y animal se le dice a todos los animales en general, pero cada uno tiene uno específico
- Angélica L1: ah, es una hormiga pintita
- Sandra: Tioko
- Maestra: Si Sandra tioko se le dice a la hormiga en Tu'un Savi, Angélica a este animal que nosotros conocemos como tioko se llama hormiga en español.

Pero cuando se relacionan niños sólo hablantes del tu'un savi toda la plática es en la lengua materna, sin importar en qué nivel estudien, aunque en ocasiones también van incorporando palabras en español que han escuchado ya sea en la calle, con sus hermanos, sus padres o en la escuela con las maestras.

Por lo regular los niños que emigran a otros estados por temporadas con sus padres comprenden un poco más el español e incluso ya pronuncian mejor las palabras y esos niños también influyen en los demás, causando interés por aprender. Cuando se ponen a observar los libros en pequeños grupos por lo regular les interesa estar ahí a los niños que hablan solo el tu'un savi junto a los que ya han emigrado, porque estos últimos cada que tienen oportunidad relataban sus impresiones que tuvieron en L1 (primera lengua) y a veces dicen palabras en L2 (segunda lengua) traduciendo el significado a los demás niños mismos que aprenden los nombres de cosas u oraciones en español entre iguales. Estos espacios se vuelven muy fructíferos.

Las relaciones de socialización dentro de este Municipio de Cochoapa el Grande, hacen que los niños vayan adquiriendo palabras nuevas y conocidas tanto en la lengua materna así como en la segunda lengua, aunque predomine más la comunicación en la primera lengua.

Las tensiones, dificultades y opiniones en torno al tu'un savi como medio de enseñanza.

El subsistema de educación indígena ha tenido ciertas dificultades de poder garantizar la enseñanza y del aprendizaje, a través de la lengua materna de los educandos, a pesar de los mandatos internacionales, nacionales y estatales en este sentido, debido a que en las escuelas bilingües, existe una diversidad de características de los profesores bilingües y no bilingües que laboran en ellas. Los niveles de bilingüismo son distintas, hay quienes solo entienden la lengua, pero no la pueden hablar, hay quienes la hablan pero no la saben escribir, hay quienes la escriben y la hablan pero se les dificulta leerla y aquellos que leen, escriben, comprenden la lengua además de hablarla. Entonces es difícil impulsar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna, en este caso el tu'un savi cuando nos encontramos en situaciones distintas con las que se señalan.

Otro de los problemas con las que nos llegamos a topar es la desubicación lingüística de los docentes, algunos nahuas llegan a laborar en las áreas lingüísticas na savi, algunos otros son monolingües en español. Esta situación no depende directamente de los docentes, porque quienes emiten los nombramientos es la propia Secretaria de Educación, entonces compete a ella poder realizar debidamente el diagnóstico y reubicación lingüística, por lo que se requiere una planeación lingüística, y así garantizar que sean los maestros bilingües los que impartan clases a los infantes monolingües en muchas ocasiones en tu'un savi, como es el caso de la mayoría de las escuelas de Cochoapa el Grande, Guerrero.

No basta con que los docentes sean bilingües, sino que va más allá de reconocerse como tal, despojarse de toda una apropiación del discurso que por décadas estuvo permeada en las políticas públicas dirigidas a la castellanización, que tomó fuerza después de la época posrevolucionaria con los programas de indigenismo y ahora llegando con la llamada interculturalidad. En aquellos tiempos se veía como un obstáculo a la lengua materna para modernizar al indígena, así mismo ha permeado la idea de ser puente de transición con algunos programas y

libros de texto como los producidos por la DGEI que no han entrado del todo a mirar como una ventaja fundamental el hecho de partir desde la lengua para lograr resultados de otro tipo como por ejemplo: participación de los educandos en las actividades escolares, desenvolvimiento, confianza en las actividades cotidianas además de las académicas.

Tomar a las lenguas indígenas como medio de transitar hacia el español en detrimento de ésta es parte del discurso que aún se logra escuchar en algunos actores educativos: que es necesario que los estudiantes aprendan el español para facilitar su seguimiento en la escuela, con el argumento de que no necesitan enseñar en lengua tu'un savi (caso de algunos profesores) si los niños ya se lo saben, además siempre lo hablan en su vida cotidiana, sin embargo este discurso que se reproduce en múltiples ocasiones influye en algunos padres de familia.

En una ocasión (marzo de 2014) doña Irlanda me comentaba en una de las pláticas que sostenía siempre que ella y otras madres o padres de familia iban a la escuela ya sea dejar a sus hijos, en el receso o a la hora de salida, en este caso fue la hora de la salida:

Diálogo original

Nana Irlanda: maestra ndatyu kia siná'a ka un tu'un savi na kuaryi vali yo'ó, ta xa xini na ka'an ne, va'a ka tu'un sa'an siná'a un na, ra saa kotí'va ka na ndaa na niño

Ndikaviko Elvira: a ndixa ña ka'an on (xákui)

Nana Irlanda: (xáku ña) ndixa no maestra, nda na maestro ka'a ñuu ra saa karyi na

Ndikaviko Elvira: ndasa kàtyi na maestro xi'indò

Nana Irlanda: kàtyi na rà, on koo ndatyu siná'a kan di tu'un savi se'é ndo, tyi xa xíniva na ka'an ne, ndisaa kivi ra nina tu'un savi kóni ní ndoo ká'an ndo xi'in na, ndòó ni na, ña kaan ku ña nanduva ní na, ta ndo'ó ra xini ñu'u kutu'va ndo tu'un sa'an, ra saa kivi tyindiee ndu se'é ndo, xi'in ña xini ñu'u.

Ndikaviko Elvira: a ndíxà va, saa ke Karyi ná, xini un, ña karyi yu'u ra, va'a ka va, ni kutu'va na, xi'i na tu'un savi, tiaa na, ka'vi na, tyi saa ra kunda va'a ka ini na, xini na ña saku'a na, ña ka'vi na, ña tia na, ta kama va kí'in na ña, ta ni kí'in yu siná'a i xi'na tu'un sa'an ra

ndia lo'ó pa'a vi on ko'on na xi'in tyinu, kutu'va va na tiaa na ra ña kundaa ini tu ná, a onkoe nda'vià tuvi yo'ó, ndie katyi mii tuun

Nana Irlanda: ndixa va maestra, va'a ni ka va ña saa, va'a ka va ni kundaa ini na kuatyí, tyi onkuni ndi kondo'ó na kuatyí vali se'e ndi, na'a ndo'ó mi ndi'í na na'no, tyi ndi'í ra sava ndi ra ni ká'vi ndi, ra sava ndi ra nixà'an ndi lo'ó pa'a noo ka'vi na kualí, ra va'á ni saà vi maestra, onkundaa ini ndi ña tutu táxi na sa'an nda'a ndi, ka'an ni va na, ra yo'ó ka'an na, ra ndi'í ra na kuto'ni xita'an ndi ra na kuaku xita'an va ndi, tyi onkundaa ini ndi ña katyi na nda'vi kaan, ta ña tuvi yu'u ra saa va ndo'ó na kuatyí vali se'e ndi, ta xi'na tu'un sa'an ni ko'on na xi'in, tyi na vali pa'a va kuvina, ra nina tu'un savi va ka'an ndi xi'in na ve'e ndu, ra ndasa vi ndo'ó na xi'in ña tu'un sa'an, va'a ni saa ra xini ñu'u kutu'va tu na xi'in ña kan va maestra, ndia kuenda mii ndu k uña kaan.

Ndikaviko Elvira: ndixa va ña katyi yo'ó kaán, ña káan tu naki'in xini ndu'u va ra ndini tu ndu'u va ni kutu'u va va'a na kuatyí vali se'e ndo.

Diálogo traducido al español

Doña Irlanda: maestra, por qué les enseñas en Tu'un Savi a los niños, si eso ya se lo saben, deberías de enseñarles en español, para que puedan avanzar mejor

Maestra Elvira: (sonríe con la señora) ¿es en serio lo que me dices?

Doña Irlanda: (sonríe la señora) es en serio maestra, hasta los maestros de la primaria así lo dicen

Maestra Elvira: ¿Que les dicen los maestros?

Doña Irlanda: nos dicen: no tenemos por qué enseñarles en tu'un savi a sus hijos, porque ellos ya se lo saben, además ustedes siempre les hablan en tu'un savi, luego por eso se atrasan y reprueban sus hijos, además ustedes deben saber hablar el español para que así puedan ayudar a sus hijos en cosas de la escuela

Maestra Elvira: ¡en serio! es lo que dicen, sabes, lo que yo pienso es que es mejor que los niños aprendan en tu'un savi, a escribir, a leer porque así comprenden lo que van aprendiendo, saben qué dice lo que escriben, qué leen, participan más, y si los introdujera primero en español no me comprenderían de que les estoy hablando, sabrían escribir pero ¿Y a comprender? ¿Crees que eso no sería importante? ¿Tú qué opinas?

Doña Irlanda: tiene razón maestra, es mejor que vayan aprendiendo a saber qué dice cada cosa, porque nosotros los padres no queremos que nuestros hijos sufran lo que nosotros los adultos, algunos fuimos unos grados a la escuela, pero otros ni siquiera un grado y aunque hayamos ido, de todas formas no comprendemos mucho los documentos que nos muestran las personas que nos dan pláticas o los de los programas que luego nos explican y nosotras nos miramos

unas a otras y nos empezamos a reír porque no sabemos lo que nos explican esas pobres personas, y creo que eso sucede con nuestros hijos cuando les hablan en español, porque nosotros en nuestras casas les hablamos siempre en tu'un savi, pero no vemos lo que les pasa con el español, aunque ellos también lo deben de aprender maestra, pero ya ustedes sabrán cómo hacerle con eso, de todas formas aquí estamos maestra

Maestra Elvira: Tiene razón y es cierto lo que dice, a nosotras también nos interesa que sus hijos avancen y vayan aprendiendo de la mejor manera, por eso le comentaba yo lo de la lengua

Estamos con ése discurso latente en la comunidad, ir demostrando que aprender primero en la lengua ayuda a crear lazos de aprendizajes más sólidos y que ello permitirá ir aprendiendo los demás contenidos, en el preescolar al que me refiero hay una clara valoración y convencimiento de que los niños aprenden a través de la lengua, pero esto fue un proceso donde los niños fueron demostrando actitudes, aprendizajes, habilidades y aptitudes dentro y fuera de la escuela, por lo que se hace necesario darle continuidad en la escuela primaria.

Algunas profesoras que trabajaron la propuesta inicial están de acuerdo de manera general, en trabajar con la lengua tu'un savi como medio de enseñanza y también de aprendizaje, debido a que lo consideran como una ventaja en este nivel educativo por las experiencias que han tenido al abordar las clases en una lengua y en otra. Una de las profesoras comenta las ideas que podríamos retomar en trabajar la lengua tu'un savi durante toda la educación preescolar

...lo veo más pertinente porque los niños...entrarían desde primero, conocerían todo lo que es el alfabeto tu'un savi, ¡los números en tu'un savi! porque los números pues también se pronuncian y se escriben en tu'un savi, sería el proceso...más significativo para ellos, porque estaríamos...hablándoles en la lengua, abordando su cultura, temas...a lo mejor este tradicionales, y eso sería más significativo para ellos (E1, mayo, 2016).

Con respecto a las ventajas que podría tener trabajar en la lengua tu'un savi es retomar los conocimientos previos de los educandos, como conocedores de mucha información empírica, misma que después de clases se van compartiendo, pero también se da ventajas con respecto a lo siguiente en opinión de otra profesora:

...creo que en ciertas cosas tiene ventajas en cuanto a llevar la secuencia de un método de alfabetización si es...viable y más si es en la lengua porque como repito los niños si estarían comprendiendo si se les está enseñando la lengua sí comprenden lo que están aprendiendo (E2, mayo, 2016).

En el peor de los escenarios también se podría caer en transferir la idea en los niños de que para lograr resultados satisfactorios y relevantes en la escuela se tendría que renunciar, despojar o reemplazar a la lengua indígena y todas las consecuencias que traería consigo para la educación bilingüe, la comunidad y familias.

Capítulo 4. Propuesta pedagógica Yoko (abundancia)

En este capítulo se presentan los antecedentes y el reporte de mi experiencia al trabajar con la propuesta cuyo contenido tiene las siguientes características: los educandos son sujetos dinámicos con una participación activa en el proceso de enseñanza así como del aprendizaje, se privilegia la comprensión de lo que se aprende, está basada en el dialogo, la cooperación y participación de los padres de familia así como la transformación didáctica de las educadoras. Todo ello pretende generar un cambio de actitudes en los actores inmediatos para reforzar la lengua, autoestima, e identidad personal y colectiva, así como el aprecio de otras culturas.

Menciono algunas consideraciones generales que fueron tomadas en cuenta antes, durante y después de la aplicación de la propuesta de la palabra generadora. Después de estos antecedentes presento un apartado que comprende la autorreflexión crítica de mi experiencia, como elemento principal que me permite avizorar las fortalezas y debilidades de esta propuesta, mismas que tomaré en cuenta en la elaboración de la propuesta final, con el fin de que pueda reforzar mi práctica didáctica.

En este mismo apartado de análisis y reflexión incorporaré algunas opiniones de las profesoras que aplicaron la primera propuesta, las que en conjunto con mi experiencia me han permitido vislumbrar algunos elementos que consideraré en la propuesta final. Posteriormente paso a enunciar los principios en los que se basará la propuesta que reformulo considerando a la lengua materna como parte fundamental, así como el reforzamiento de la autoestima, identidad de los educandos y la revitalización y potencialización de la lengua tu'un savi.

En la última parte de éste capítulo hago un replanteamiento de la propuesta en construcción, retomando algunas consideraciones y aciertos de mi propia experiencia y la de otras profesoras, además de nuevos elementos que me permitan fortalecerla.

Antecedentes de la propuesta, reporte y análisis de la experiencia docente

En septiembre del 2009 fui asignada a formar parte del Consejo Pedagógico Regional de la Montaña-Alta, nombrada por mi zona escolar 035 con sede oficial en Dos Ríos, Guerrero, ahí me integré al equipo del proyecto alternativo en curso, cuyo objetivo era plantear un nuevo currículum para el medio indígena. En ese espacio tuvimos orientación pedagógica de distintos académicos, espacio en donde se llegó a analizar cuestiones del currículum vigente, como los programas, el mapa curricular y los contenidos locales, también se establecieron redes con docentes de otros Estados que trabajaban proyectos alternativos, intercambio que enriqueció el trabajo. Con esto en mente se asistió al Congreso Pedagógico de la Sección XVIII de Michoacán y después de esa experiencia como equipo decidimos formar un círculo de estudios propio.

En enero del año 2010 pasé a formar parte del círculo de estudios, integrado por profesores frente a grupo de los distintos niveles educativos: preescolar indígena, primaria indígena y secundaria técnica. En él analizamos libros de pedagogía crítica como lo son las obras de Paulo Freire y, Henry Giroux así como de la educación indígena, con obras de Bonfil Batalla y Aguirre Beltrán además de literatura universal y local, con el fin de lograr comprender el momento histórico, político y social de la educación indígena en México, además de buscar alternativas con propuestas que sean pertinentes en nuestra práctica diaria.

En el transcurso del círculo de estudios el reto que nos propusimos de acuerdo a las características de nuestro nivel educativo de trabajo y grupo escolar fue emplear lo que se discutía y analizaba en el círculo de estudios a nuestra práctica diaria, estableciéndonos algunas tareas inmediatas al análisis de nuestro trabajo cada quince días. Esto permitió que construyéramos nuestra propia metodología de trabajo, y reportar resultados, mismos que compartíamos en las pláticas con otros docentes.

Esta experiencia que duró aproximadamente un año y medio, me formó de manera personal y profesional, además de crearme un hábito de trabajo, me llevó

además a realizar una adaptación de la palabra generadora que Freire (1969) planteó con adultos mayores en los círculos de cultura en Brasil a la que, al realizar una adaptación en preescolar indígena incorporé cantos, juegos, dinámicas, entre otras actividades, las que fui mejorando al paso de los distintos ciclos escolares, primero en un grupo multigrado y luego en unigrado.

Cuando inicié con este círculo de estudios me encontraba en una escuela unitaria (de tres grados) ubicada en la comunidad de Rio Amaca, Municipio de Cochoapa el Grande, Guerrero, perteneciente a la zona escolar 035 con sede oficial en Dos Ríos, Gro. Como eran mis primeros años en el servicio como docente tuve muchas inconsistencias porque una escuela unitaria presenta carencias de distintos tipos, nos lleva a realizar todo tipo de actividades adaptadas y acordes a las posibilidades que se tienen para lograr, por un lado aprendizajes y, por otro, mejoras en mi enseñanza.

En este centro escolar, los niños eran monolingües en tu'ún savi, una variante dialectal muy distinta a la mía, que me dificultó la comunicación, sin embargo, con el paso del tiempo logramos entendernos mejor. Mientras esto no se logró, las palabras generadoras que empleaba en la enseñanza eran en español.

Posteriormente cambié de zona escolar llegando a la zona 055 con sede oficial en Metlatónoc, Gro., para laborar en un centro de trabajo de nueva creación, en la colonia Santa Catarina, del Municipio de Cochoapa el Grande, Gro, misma que actualmente ya cuenta con la C.C.T.: 12DCC1191J y de nombre "Yoko Savi", resultado de una esto último propuesta hecha por los padres de familia. Con posterioridad, esta pasó a ser un preescolar bidocente (con dos docentes, una profesora como directora encargada con grupo y otra profesora atendiendo dos grados, mismos que por ciclo escolar se rota).

Fue en este preescolar indígena donde desarrollé con más recursos pedagógicos la metodología de la palabra generadora, la que con el paso de los ciclos escolares y a través de una constante autoevaluación, fui fortaleciendo, valorando los resultados de mi práctica diaria, los que me llevaron a revalorar las

estrategias y actividades didácticas empleadas, producto de las características que presentaba mi grupo escolar.

En este caso, los estudiantes ya tenían acercamientos a con la segunda lengua, que era el español, en distintos espacios como; la casa, en la escuela, la tienda, la iglesia y la calle, en donde interaccionan con otros niños de su edad y de la primaria, así mismo con el uso de algunos materiales impresos. Por eso es que las primeras palabras generadoras trabajadas a partir del ciclo escolar 2011-2012 fueron en español como; pelota, cubeta, maseca, mochila, lapicero (ver anexo 5. Planeaciones de la propuesta inicial de la palabra generadora).

Los resultados que obtuve en ese proceso, me permitieron concretar una forma de trabajo más sólida en el preescolar indígena, pero mi visión también vislumbraba querer incorporar palabras generadoras en tu'un savi, lo que a mi parecer correspondía a una educación bilingüe, es decir, trabajar con las dos lenguas; tu'un savi y español. Es por ello en los últimos meses del ciclo escolar 2013-2014 emprendí la incorporación de palabras generadoras en la lengua tu'un savi como fueron: tikuva (mariposa), tikomi (cebolla) tiaka (pescado), ndikama (mosca), práctica que motivó observar en los educandos una interacción y participación lingüística más fluida y comprensiva de las actividades, palabras, oraciones y producciones cortas que se realizaron.

En este reporte me centraré más en dar cuenta del proceso de cómo se desarrollaron las actividades del aula en la lengua tu'un savi, preferentemente a través de un ejemplo en específico con la palabra generadora tikuva (mariposa), ya que el proceso era el mismo con una generadora en español, si bien los resultados fueron más evidentes en lo que toca a la actitud de los niños en cuanto a la participación, comprensión, lectura y escritura a través del tu'un savi, y que se debe de entender como producto de una construcción de trabajo escolar colaborativo, es decir que las actividades que se desarrollan en general en la escuela también influyen en los resultados que se obtienen en el aula y viceversa.

En lo que toca a las actividades escolares, en general, se han implementado: cantos, juegos, cuentos (narrado, escrito y en imágenes), se recurrió a la redacción de la historieta, la formación escolar, la exposición y el diario grupal. Así mismo he dividido la metodología en un: antes, durante y después del uso de cada palabra generadora.

Mi experiencia de trabajo más consolidado se deja ver en la aplicación, mi metodología dentro del aula fue la siguiente:

Formé equipos de 3 estudiantes (y se integran por medio de una dinámica o un canto). Los niños realizan dibujos de su agrado hechos en papel bond blanco, posteriormente, cada equipo presenta su trabajo ante el grupo, haciendo una descripción de lo dibujado. Una vez culminada la exposición, todo el grupo elige un dibujo y se pega a la pared.

Pregunté el nombre de cada dibujo y se escribe en tarjetas para pegarlo en su respectivo lugar (dentro del papel bond elegido). Una vez culminada la descripción de la última lámina se toma la votación de los dibujos, en la cual cada estudiante puede votar las veces que quiera y así definir qué trabajar primero.

En este caso, el dibujo que tuvo más votaciones fue tikuva (mariposa), luego pelota y así sucesivamente se hizo la lista de palabras (la que fue pegada en la pared del salón, sirve para el repaso diario). La lengua que se empleó en todo momento fue el tu'un savi. Los niños en su participación y en el desarrollo de las actividades utilizaron el tu'un savi.

Una vez que se efectuó la lista de palabras, verifiqué que la primera palabra tuviera muchas combinaciones fonéticas y muchas palabras derivadas.

La imagen de tikuva (mariposa) se puso a la vista de los niños y escribí su nombre en mayúsculas y en minúscula con un respectivo dibujo en el pintarrón. Las tarjetas (fueron pegadas a la pared) y en los cuadernos de los niños, realizamos la descomposición silábica, posterior a esto se hizo la combinación de sílabas de la cual

se obtuvieron las palabras derivadas y, en la producción de éstas últimas anoté en el pintarrón sólo las que tenían algún significado o las que conocían los niños, con la finalidad de darle lectura y repaso diario a ellas, además de que promoví que ellos explicaran lo que iban leyendo.

Los niños al participar relacionaron la palabra derivada con alguna experiencia, anécdota o explicación ante sus compañeros, actividad que sirvió para reforzar o familiarizarse más con la comprensión de lo que se estaba escribiendo, también para saber si para todos tenía algún significado la palabra que se escribía. Por ejemplo: cuando en la combinación silábica mencionamos la palabra *tuta*, ante la pregunta que yo les hacía en cada combinación a *iyo yuku ñàà tuta, xinindo yòkú ña* (¿tiene algún significado *tuta*?, ¿saben de qué se trata?) Maria del Carmen inmediatamente comentó: *maestra sí'i yu ra taxiña tuta xí'i yu xí'in ra lo'ó ta'an-i, ta saa váxi ndu escuela* (maestra antes de venimos a la escuela mi hermano y yo tomamos atole que nos preparó nuestra mamá). Con este ejemplo los demás niños asentaban conocer el significado de la palabra *tuta* y se anotaba. En ocasiones este tipo de participaciones fue de varios niños.

Todas las palabras derivadas —como ya los dije— las pasé en tarjetas anotando nombre en mayúscula y minúscula con un dibujo (y que las pegué en la pared), luego hice tarjetas escribiendo sólo el nombre de los dibujos que pegué en la pared (nombre sin dibujos), con la intención de que los niños buscaran e identificaran su correspondencia. En cada clase se trabajaron de 3 a 4 palabras escritas y leídas. Entre las palabras derivadas obtenidas fueron las siguientes: *tata, tati, tacto, taka, takis, ta'vi, tavi, tiaa, tita, tika, tiki, tikoo, tíku, tivi, toto, tutún, tuku, tutu, túvi, kava, káku, kata kíta, kiti, kòò, kukán, ve'e, vita, vika, víko, viko, tikoto, tikava, tikuva*.

Una vez que culminamos la actividad de las palabras se emplearon estas para formar oraciones, teniendo como protagonistas a los niños por ejemplo: *kotóó ña Angélica kundie'é ña tikuva* (A Angélica le gusta ver las mariposas), *ku'an ra xa'a tika tata ña Maria del Carmen* (El papá de María del Carmen fue por chapulines),

kua´an ra viko ta Joel (Joel fue a la fiesta), kúni ra ta Miguel Angel ki´in ra ñii tiku (A Miguel Angel lo inyectaron ayer).

Las palabras derivadas se repasaron todos los días, se les dio un tiempo de atención a cada una de ellas, y como resultado de ello los niños fueron aprendiendo rápido a identificarlas, comprendían lo que leían (al principio palabras cortas y posteriormente oraciones y textos cortos), esto aún sin saber completamente el abecedario. Más en algunos casos, en el transcurso del trabajo de la palabra generadora, los estudiantes aprendieron a identificar las grafías del abecedario, haciendo uso de las palabras derivadas o de la generadora.

Cuando se realizaban textos cortos por lo regular se empleaban la mayor parte de las palabras derivadas incorporando a ellas muchas otras palabras que combinadas hicieran un texto más amplio, por ejemplo una de las producciones que se obtuvieron fue la siguiente:

Ña Angélica ra nixa´an ña viko itia ta´no, ra kaan sata ña ñii vika ña ndatyo´on ña xini ña, saa tu tikava ña kaxi ña xí´in na ve´e ña, xixi ña ñii xita xí´in tika, xí´in ñii tikoo nduxi. Onkoo carro ni ndani´i ña, ra ndixi xa´a ña yoso ndie´e, yityi ra kua´a tikuva ndatyí ri ndani´i ña saa tu kua´a taka xini ña yityi, ta ndatu´un ña xí´in na yuva sí´i ña ya ndaxaa ña ve´e ña. (Marzo 2014, producción por los niños de tercer grado)

Traducción en español del texto original

Angélica fue a la feria de Metlatónoc, ahí se compró un peine para alaciarse su cabello, también compró ciruelas para comer con su familia, comió un taco de chapulines y un tamal de pollo. Ella y su familia no encontraron transporte de regreso a Cochoapa el Grande, por lo que se vinieron caminando, en el camino se encontraron con muchas mariposas que volaban, así como basura tirada en las orillas del camino, fue así como entre plática y plática Angélica llegó a su casa con sus padres.

Otra de las actividades que favoreció lograr el proceso de enseñanza y aprendizaje bilingüe, y que aún prevalece en la escuela, es la formación escolar (es donde los estudiantes se concentran en el patio de la escuela para realizar distintas actividades y cantos), porque promovemos la participación de los niños a través de cuestionamientos (nombre, qué comieron, preguntas sobre lo que observan etc.) ya

sean personales o grupales. Las preguntas de entrada (sobre temas abordados en clase) también permiten que los niños siempre se estén expresando.

Me agradó el avance logrado de varios niños porque con esta metodología porque aprendieron a leer palabras cortas, oraciones cortas y a elaborar textos cortos sobre todo porque comprendían lo que leían, llegando a veces a explicar lo escrito a sus compañeros, cuando aquellos preguntaban o cuando veían que tenían dificultades en encontrar una palabra o leerla la misma, lo que significó trabajar en colaboración. Los resultados obtenidos también se debieron a que la mayoría de los niños del grupo fueron constantes en la escuela.

En el caso de las palabras generadoras en español hubo un poco más de dificultades en la comprensión de las palabras a comparación de las generadoras en tu'ún savi, porque tendían a preguntar más seguido sus dudas o algunas palabras que no les eran familiares. También lo hacían con algunos niños en que el español era su primera lengua. Con la palabra generadora en tu'ún savi las dudas se fueron despejando por lo regular entre compañeros que ya se observaba, iban más avanzados.

En general, observé un mayor desenvolvimiento entre los niños, un cambio de actitud más notorio hacia el uso de las lenguas, mayor confianza entre ellos, con los padres de familia y sin temor a desenvolverse ante la gente. Asimismo, noté una mayor disposición o sentido de apoyo mutuo en las actividades, así como con los demás niños de la escuela, les vi el gusto por revisar libros del rincón de lectura y tratar de leer lo que éste decía e incluso se ponían de acuerdo en llegar temprano al preescolar, para hojear y comentar en grupitos los libros del rincón que están en español, acción voluntaria y que propiciaba la práctica de su lectura en colectivo, haciendo círculo alrededor del libro, el que, a veces, era sostenido por uno o una de las alumnas, y entre todos leían y se explicaban lo que comprendían del texto cuento o relato. Los únicos libros existentes en la escuela en tu'ún savi (son los libros de texto de 1° y 2° de primaria bilingüe) y los niños toman los toman para buscar palabras que ellos ya conocen, lo que les permite luego leer con más facilidad.

Consideraciones generales antes, durante y después de la aplicación de la propuesta.

Antes de la aplicación de la propuesta

Trabajé con dos modalidades durante distintos ciclos escolares que fueron las que a continuación describo:

- Trabajé en los primeros dos meses (agosto-septiembre) aspectos como la expresión oral, la socialización, integración en las actividades, participación individual y en equipo, el dominio del nombre y del abecedario (memorización e identificación) recurriendo o por medio de las estrategias más apropiadas de acuerdo a la experiencia o metodologías necesarias.
- Inicé con la aplicación de la metodología en los primeras semanas del ciclo escolar, luego fui incorporando cada uno de los temas convenientes, para que a la par se fuera avanzando en todos los aspectos, esto requirió el análisis de cada palabra generadora y relacionarlo con los temas generales del programa de estudio (o sea aplicando la transversalidad con todos los campos formativos) a trabajar durante el ciclo escolar.

Consideraciones generales durante la aplicación de la metodología

Se debe repasar diariamente antes de reanudar la metodología:

- Las sílabas
- La (s) palabra (s) generadora (s)
- La descomposición silábica
- Las palabras derivadas
- El cuento, texto libre, historieta u oraciones
- El diario grupal

Realizar preguntas y hacer que los niños participen explicando lo que han estudiado en la clase anterior. También se realiza una lámina central de la palabra

generadora, una lámina de la descomposición silábica y tarjetas de cada una de las palabras derivadas, lo cual debe de contener lo siguiente: palabra derivada y el dibujo. Además hacer tarjetas de cada una de las palabras derivadas sin dibujos.

EJEMPLO:


Lamina central
Tikuva  TIKUVA

Lámina de la descomposición silábica en mayúscula		
ta	Ka	va
te	Ke	ve
ti	Ki	vi
to	Ko	vo
tu	Ku	Vu

Lámina de la descomposición silábica en mayúscula		
TA	KA	VA
TE	KE	VE
TI	KI	VI
TO	KO	VO
TU	KU	VU

Palabra derivada
Tikuva  TIKUVA

Pegar esta tarjeta a la vista de los niños de todo el grupo.

Palabra de lectura
tikuva

Esta tarjeta se va acumulando con todas las demás palabras derivadas para su lectura.

Las palabras derivadas de lectura se incorporan a la caja de palabras (que es la acumulación de todas las derivadas de la (s) generadora (s))

Pasos generales de la metodología didáctica.

En términos generales, los pasos que se siguieron para el trabajo de la metodología de la palabra generadora reportada en el apartado anterior fueron las siguientes:

- Pedirle a los niños que realicen un dibujo del gusto personal (la modalidad puede ser individual, binas, en equipos).
- Exponer los dibujos ante el grupo y pedirles que expliquen sus producciones, entre todos seleccionar el que tenga el mayor consenso.
- Seleccionar un objeto (a través de votaciones), que sea del agrado e interés de los educandos, o bien algo con lo que están familiarizados para su estudio durante las próximas semanas.
- Esta palabra seleccionada (palabra generadora) debe de tener muchas palabras derivadas de ella, debe de ser conocida y contextualizada por todos.
- Presentar un dibujo visible (presentación a criterio o del dibujo seleccionado) con el fin de que los niños identifiquen y lo reconozcan.
- Posteriormente se escribe el nombre del objeto seleccionado, tanto en mayúscula como en minúscula y se repasa dos o tres veces, para que se familiaricen o refuercen su aprendizaje.
- Se hace la descomposición silábica del nombre del objeto en minúscula y mayúscula y se repasa dos o tres veces.
- Entre todos empezaremos a obtener palabras de la descomposición silábica, tratando que los niños participen lo más posible en la obtención de estas (para tener certeza de que sea una palabra significativa para ellos) elaborándose su respectivo dibujo.
- Se leen todas las palabras derivadas de manera grupal y después de manera individual (lectura seguida de la expresión de la comprensión de cada palabra derivada).
- Después de obtener la comprensión de la mayor parte de palabras significativas de acuerdo al contexto, se pasa a escribirlo en los cuadernos. En el caso de los niños de 2º y 3º el objeto y repintan la palabra. Así sucesivamente hasta culminar con todas las palabras obtenidas (puede tomarse una semana para ello).

- Las palabras obtenidas se pasan a pedazos de papel con su respectivo dibujo y se pegan a la pared con el fin de que se repasen todos los días.
- Una vez obtenidas y conocidas las palabras derivadas se realizan oraciones retomando cuestiones de la vida cotidiana con estas, mismas que los niños en lengua irán construyendo.
- De manera grupal, se repasarán todas estas oraciones haciendo que vayan explicando lo que quieren decir o comprenden por cada oración y, posteriormente de manera individual (cada alumno debe de leer y decir la comprensión de cada oración).
- También se realiza la escritura y lectura de textos cortos, cuentos, historietas, cantos, y todo tipo de producciones (utilizando el mayor número de palabras derivadas de la palabra generadora que se está trabajando) Esto ayuda a los niños a tener un mejor dominio del lenguaje en ambas lenguas.

Autoreflexión de la propia experiencia docente.

Cuando realicé la adaptación de la metodología de la palabra generadora para los niños de preescolar, lo hice pensando en una manera de responder a la problemática que tenía en ese momento, de acuerdo a criterios propios y también conforme respondían los educandos a las actividades que les planteaba, claro con algunas inconsistencias, porque la construcción fue por ensayo y error. Sin embargo conforme pasaron los ciclos escolares, me volvía a replantear nuevamente la metodología incorporando actividades no realizadas en los ciclos escolares anteriores, reforzando algunas estrategias en las que observaba un cambio de actitud de los educandos, y replanteando las estrategias que notaba que menos me habían funcionado.

Entre mis actividades didácticas fui reforzando y diversificando la forma en que desarrollaba las palabras generadoras en clase, e incorporando entre cantos, la participación y el desarrollo de la expresión oral, el trabajo en pequeños grupos, la

escritura en el pintarrón, además de las clases paseo, mismo que nos permitían salir del aula, conocer el contexto desde otro ángulo y ver diversos comportamientos de los niños tomando clases en el espacio extra-escolar.

Cuando trabajaba con las palabras generadoras en español algunos comprendían de alguna forma por los dibujos que se realizaban en correspondencia con la palabra, además, los niños ya tenían acercamientos con la segunda lengua por la relación que tenían con situaciones de su vida cotidiana con vendedores, sus padres, películas y novelas que veían con sus padres, entre otros espacios, y con los libros de texto y los del rincón que estaban disponibles en el salón de clases.

En el trabajo de la escritura de palabras derivadas y en la búsqueda de palabras, en los libros de texto, la comprensión de las palabras que los infantes encontraban relacionada a la letra que buscaban no siempre se daba, sino que en ocasiones los ejemplos eran adaptados en la lengua tu'un savi, para reafirmar la comprensión de lo que se estaba aprendiendo. Debo de especificar que a los niños de segundo y tercer grado les agradaba mucho hacer esta revisión u observación de los libros del rincón porque en esta actividad buscan palabras que aprendieron en clase o por medio de la palabra generadora.

Los materiales impresos como son libros en tu'un savi (Libros exclusivos de la lengua tu'un savi para el nivel primaria y algunos otros de otras lenguas del país, que nos entregan al inicio del ciclo escolar (con el objetivo de que los niños los recorten) más la utilidad que le damos a ellos las docentes depende de cuál sea nuestra visión hacia la lengua. En el caso de mi escuela esos libros los ocupábamos para que los niños puedan buscar palabras y observar las imágenes en ellos), son primordialmente libros del rincón de lectura (los libros con imágenes que mandan desde la SEP son en la lengua español), carteles y demás documentos a los que se tiene acceso en la escuela, despiertan el interés de los pequeños en ir socializando en las dos lenguas, porque cuando uno lo observa en pequeños grupos comentan y se van corrigiendo los unos a los otros en cuanto a la comprensión de lo que creen que trata el libro del rincón.

Cuando incorporé a mi práctica la palabra generadora en español no tenía contemplado mirar a la lengua materna debido a que en esos ciclos escolares consideraba también (como posiblemente lo hacían otros docentes) que los niños ya sabían la lengua materna y que debían de aprender el español, pensaba que si aprendían a leer en español, iban a poder comprender los libros que contenían textos en español, sin embargo la propia práctica, sobre todo la de los últimos meses del ciclo escolar 2013-2014 en Cochoapa el Grande me ayudaron a observar que los niños eran más participativos, propositivos y, sobre todo, que su comprensión mejoraba notablemente.

En ese momento los resultados obtenidos los atribuía a la metodología, sin embargo gracias a las experiencias vividas en los seminarios de tesis, especializados y de tronco común, aunados a los distintos congresos y conferencias asistidas a lo largo de la maestría, por medio de lecturas oportunas, análisis y reflexiones, a distanciarme un poco de los resultados obtenidos y la metodología de la palabra generadora. Entonces pude percatarme que la lengua tu'un savi jugó un papel primordial, porque cuando me dirigía a los niños lo hacía en la lengua tu'un savi, respondían a las actividades, debido a que la mayor parte del tiempo me conducía en esta lengua materna de los educandos.

Durante el transcurso de la maestría me he podido dar cuenta del gran papel que ha tenido el hecho de abordar las actividades a partir de la lengua materna de los niños, la comprensión que tenían de las actividades que se proponían y la actitud que mostraban alrededor de ellas, por ejemplo: la participación colaborativa, la expresión oral, el trabajo grupal, las preguntas, las exposiciones a sus trabajos, el relato, la búsqueda en colectivo de palabras en los libros, entre otras actitudes que no se hubiesen podido vivir de forma participativa si me hubiese centrado únicamente en el español.

Al tomar distancia de la experiencia con la metodología de la palabra generadora, conocí otras experiencias de otros contextos fincadas en las lecturas, que me ayudaron a reflexionar de forma profunda y a obviar lo que para mí ya era

natural: el hecho de que hablarles en lengua tu'un savi a los niños. Así, sólo por experimentar que funcionaba trabajar las palabras generadoras en español y de los resultados que iba obteniendo a lo largo de los ciclos escolares, fue que me atreví en los últimos meses del ciclo escolar 2013-2014 a trabajar con palabras generadoras en lengua tu'un savi, como fueron: tikuva, tikomi, y observé que los niños tenían una participación más activa y fluida en las actividades que se desarrollaban, al combinar las sílabas de la palabra generadora obtenían palabras derivadas que los niños comprendían, daban ejemplos de dónde se encontraban los objetos mencionados o en su caso relataban situaciones a partir de la palabra que se iba obteniendo.

Por ejemplo cuando a partir de la palabra generadora tikuva, obteníamos la palabra taka, les decía: xínindo yò ku ña taka, entonces una niña decía: ààn, taka kuu ña nakaya sí'indu ñuu yó sava kíví katyi na sa'a xí'in na, taka ti ku ña ño'ó tixi bote yo'ó maestra, vuelvo a preguntar al grupo, a ndixa ña katyi ña Maria del Carmen yo'ó, el resto del grupo responde ààn, pregunto tiàyo ña, el resto del grupo ààn tiayo ña, y era así como se anotaba cada palabra derivada se anotaba con un dibujo ilustrativo. Esto cobraba más sentido para los niños porque sabían lo que se escribía y a la hora de leer lo comprendían.

La experiencia de haber trabajado en mayor medida con palabras generadoras en español y sólo unas cuantas en tu'un savi, me llevó a comprender que partir de la lengua tu'un savi, poner en práctica más actividades que permitan la participación de los educandos, lo que en ese momento no era capaz de reflexionar, me llevó a convencerme de que la propuesta metodológica tiene que enriquecerse abonando más estrategias didácticas que permitan reforzar la identidad de los educandos, la autoestima y su cultura, ya que al retomar elementos de la vida cotidiana, la participación de los padres de familia, de los mismos niños y la de los principales de la colonia con el fin de apostar por una alfabetización en la lengua de los niños, da lugar a una comprensión de lo que se aprende, además de a una educación bilingüe.

También pude percatarme de que los resultados que hemos obtenido cuando enfocamos la enseñanza en la segunda lengua de los niños, el español, por lo regular son insatisfactorios porque los alumnos no reflexionan lo que aprenden sin la ayuda de la lengua materna, ni la enseñanza tiene funcionalidad en su vida cotidiana, aprenden a deletrear y no a leer, escriben aunque no saben lo que dice y se cohiben al expresarse ante los demás. Todo esto porque no forma parte del lenguaje o vocabulario de su lengua materna o porque no parte de sus saberes y cosmovisión, mismos que pueden convertirse en los conocimientos previos ante un tema.

Sistematizar la experiencia es una de las fortalezas que muchas ocasiones los docentes no estamos acostumbrados a realizar, debido a que nos vemos abrumados y obligados a resolver distintos problemas que se nos presentan, e incluso porque las innovaciones que realizamos nos parecen tan normales que no nos detenemos a escribir nuestros resultados o los distintos cambios que hacemos en nuestra práctica.

La inquietud de trabajar el proceso de enseñanza y el aprendizaje de los niños con palabras generadoras en tu'un savi estaba presente, pero la dificultad de escribir en la lengua de ellos era una limitante o reto que no me daba confianza. Lo mismo lo era el no arriesgarme a escribir en la variante de los niños, que mismos que fui superando al empezar a trabajar con la primera palabra generadora en tu'un savi, dándome cuenta de que uno también se va proponiendo retos y que en algún momento de nuestra vida profesional se tendrán que superar o tratar ya sea con investigación por cuenta propia o por consulta con otros colegas.

El hecho de ser hablante de la lengua tu'un savi me favoreció trabajar las actividades con más confianza con los infantes, comprobando que la lengua es un elemento primordial en la enseñanza de la lectura y escritura en niños preescolares, mismo que por otro lado fortaleció mi identidad de profesora bilingüe y la de mis educandos.

La participación de otras profesoras

Compartí mi experiencia docente con algunas compañeras de mi zona escolar, a través de un curso-taller de 4 horas (ver anexo 2) dónde el principal objetivo fue: conseguir que las profesoras conocieran la metodología de la palabra generadora de Paulo Freire, claro está, readaptada al nivel de preescolar indígena, y lo pudieran aplicar con sus respectivos grupos. De esta manera cinco profesoras, habiendo asistido al curso-taller, decidieron poner en práctica en sus grupos, en este ciclo escolar 2015-2016, la propuesta inicial de la palabra generadora a partir de la lengua materna de sus educandos. Sin embargo sólo tres de ellas lograron aplicarlo a sus respectivos grupos y escuelas, mismas que compartieron su experiencia, después de este proceso.

Las profesoras que trabajaron la propuesta estuvieron bajo distintas tensiones, ya por el hecho de tomar la decisión de poner en práctica esta propuesta inicial, ya por trabajar a partir de la lengua materna de los educandos. A pesar de ello mantuvieron buena disposición durante el proceso del desarrollo de la propuesta, lo que se vio compensado con la respuesta y los resultados que observaron en sus estudiantes, mismos que me comentaban en pláticas informales que sostenía con ellas, pero también en la entrevista que les realicé en el mes de mayo (ver anexo 1).

A decir de la experiencia de una de las profesoras, también hablante de la lengua de los educandos, el hecho de tomar la decisión de trabajar con esta propuesta significó un reto, que al asumirlo le permitió observar las ventajas que tenían sus estudiantes por comprender lo que leían, pero también tensión que vivió con los padres de familia relacionada con la cuestión de abordar desde la lengua sus clases, puesto que lo que se usaba en mayor medida en la primaria era el español. La profesora comentaba:

...a lo mejor para mí, si fue beneficioso trabajar...la palabra generadora...en la lengua, porque los niños sí sabían lo que estaban escribiendo y entendían, y eso es más beneficioso para ellos aunque para los padres surjan dudas...de por qué estás trabajando de esa manera (E1, mayo, 2016).

La tensión que se vive en relación con algunos padres de familia en torno a enseñar a través de la lengua tu'un savi en el preescolar indígena, no precisamente significa renegar de su propia lengua, porque esta es empleada en la vida cotidiana de la comunidad, tanto en espacios públicos como en los ámbitos privados, sino que más bien responde a la experiencia (personal) y que han tenido con sus otros hijos a la hora de llegar a los siguientes niveles educativos (dígame primaria o secundaria) y la forma en que se ha ido construyendo socialmente el uso de una lengua u otra. Es por ello que la profesora supone que "...ven como una necesidad que sus niños dominen el español, a lo mejor porque eso, es lo que se utiliza en la primaria en la secundaria (E1, mayo, 2016)."

Independientemente de estos imprevistos al preguntarles a las profesoras los resultados que observaban en sus educandos, después de haber trabajado a partir de la lengua tu'un savi, con esta propuesta inicial, una de ellas comentó lo siguiente:

...ya se están adentrando a leer algunas oraciones a leer solos algunas palabras y unos cuentos...breves que se utilizan en clases, es decir que el uso, el trabajar esa palabra generadora sí ayudó a que los niños pudieran identificar palabras como pelota como mariposa [en la lengua tu'un savi] y ya las puedan leer si las...ven en algunas tarjetas que utilizamos en clases (E1, mayo, 2016).

Ante el cuestionamiento que se les hizo de los cambios que han notado en los educandos en el proceso e incluso de los resultados después de trabajar con la palabras generadoras por medio de la lengua materna de los niños como medio de aprendizaje, y la forma en que se daban cuenta de estos cambios sí es que la había o de qué manera lo notaban una de ellas respondió y dijo:

...el uso de la palabra generadora en su lengua les ha permitido ser más participativos tener más y comentar sus ideas, cosas que les pasa en la en la casa, entonces si vemos algún contenido ellos participan hablan de su cultura, hablan de su forma de vida en casa, como los tratan, si los ayudan o no a hacer tareas, entonces han sido más participativos se han involucrado en el trabajo en equipo...han...socializado más, porque...el uso de la lengua les ha permitido la socialización con sus demás compañeros (E1, mayo, 2016).

Esta profesora reconoce los avances de los infantes, en cómo hacen alusión a su vida cotidiana al relatar sus vivencias en sus participaciones, así mismo el vínculo de confianza que se crea entre estudiantes y profesora al comentar sus experiencias diarias. También reconoce que las participaciones aumentan por el uso de la lengua en clase, al socializar a través de ella dentro del aula, pero también fuera de ella como lo describe la profesora en el caso de cómo se observaba la actitud de los niños en el receso en su escuela:

...anteriormente sólo...se les hablaba en español, ahora que se les habla en la lengua ellos ya ven necesario juntarse, jugar juntos, estar conviviendo de manera tranquila juntos y sugieren actividades que también las realizan en la hora del recreo.

Fuera del aula, los niños ahora empiezan a convivir...un poquito más, hay niños que...ya sugieren que juegos realizar en la hora del recreo y eso pues es...gracias al uso de la lengua, anteriormente los niños cada quién al momento de salir al recreo pues todos se iban a almorzar y casi no convivían, ahora pues yo veo que ellos organizan grupos o por afinidad se juntan y ya hay alguien que sugiere que jugar de este manera y los demás pues lo aprueban y empiezan a jugar juntos, es decir que ahorita ya hay un poquito más...de interacción entre los niños, hay más socialización y yo creo que es gracias al uso de la lengua (E1, mayo, 2016).

La lengua como medio de comunicación ha sido un medio primordial para la socialización en el centro preescolar, el trabajo en equipo, la interacción con los iguales, pero también es un elemento de enseñanza y de aprendizaje que se demuestra con distintas formas de evaluar, porque hay procesos que se pueden mirar tácitamente, pero otros no. Una profesora comentó que los avances se muestran y recuperaban:

...a través de sus participaciones activas en el grupo ver quiénes...se les facilita hacer esas actividades aparte...los ejercicios en sus cuadernos...les pongo los dibujos, ellos escriben los nombres o si no, yo escribo los nombres o las palabras...papa, pato tele, cosas así escribo las palabras y ellos tienen que leerlo para hacer el dibujo o relacionar actividades, como relacionar el nombre y...buscar el dibujo, unirlo con líneas iluminar, bueno, son otras actividades con las que yo también puse en práctica me daba cuenta a través de ello qué niño ya se le facilitaba, qué niño tenía un poco de dificultades...así (E2, mayo, 2016).

Los avances se demuestran en muchos otros aspectos, pero el hecho de trabajar con esta propuesta didáctica implicó para las profesoras que tuvieran la capacidad de agencia en el proceso de enseñanza, conocer distintos procesos, de acuerdo a las características de los educandos. La disposición de enriquecer sus experiencias, les permitió también conocer la importancia de recuperar los conocimientos que poseen los educandos, saber de las vivencias de la vida cotidiana (de sus comunidades). Una profesora nos comparte que:

...cuando trabajas con el tu' un savi en un área tu' un savi, ¿Qué vas a obtener?, más...beneficios, ¿por qué? porque es una...lengua materna de los niños, en cambio si tu llegas...imponiendo el español, que ni es lengua de ellos, ni es lengua monolingüe de los niños, es una segunda lengua, ¿qué va a pasar?, primeramente los niños...ni se van a dar cuenta que estás diciendo o que cosa quieres darle a entender, no te van a poner atención, no va a haber...un entendimiento mutuo entre maestro y alumno, alumno y maestra. (E3, mayo, 2016).

Recuperar las experiencias de estas profesoras, refuerza por una parte mi experiencia docente, por trabajar en contextos similares a estas docentes, por otra parte también significa un compromiso de mejorar la propuesta final que presentaré más adelante, tomando en cuenta las tensiones con en las que se pudiera vivir en el proceso con los padres de familia, compañeros y los propios educandos.

Principios pedagógicos de la propuesta pedagógica Yoko (abundancia)

La propuesta pretende enfocarse hacia una pedagogía transformadora, crítica, analítica y emancipadora, basada en la comunicación, el dialogo y la colectividad, y una donde se privilegie el aprendizaje comprensivo de los educandos, el desarrollo del trabajo colaborativo tanto entre alumnos, como con la educadora, los padres de familia y las autoridades locales.

El trabajo estará centrado en el niño, una educación por el trabajo entre iguales, la cooperación y la integración de todos los alumnos en las actividades. Se desarrollará la expresión oral al realizar críticas, felicitaciones y sugerencias a otros

niños. Esto por medio de la conferencia escolar y otras técnicas, principalmente por la palabra generadora y el nombre propio de los infantes.

Los educandos serán promotores de sus propias investigaciones, por medio del trabajo grupal, el trabajo en binas, la colaboración. El aprendizaje se fomentará a través de que los niños manipulen los objetos que surjan de los temas generadores o palabras generadoras, además de que se motiva a que pregunten lo que no conocen y a partir de ello realicen su propia investigación para encontrar el nombre de lo que deseen saber y conocer.

Los infantes deben de aprender participando, en procesos lúdicos, dinámicos y trabajando con material que les sea importante, deben hacer preguntas, manipular y experimentarlos. Lo cual será de forma gradual y con la orientación de la educadora.

Los temas a desarrollarse de esta propuesta han de recibir el enfoque de la pedagogía crítica transformadora en la cuestión del cambio cultural, mostrado en los alumnos el cambio de actitudes y en los valores, que interesan, a una filosofía del desarrollo. Debido a que las estrategias y actividades principales tendrán como tarea primordiales reforzar la lengua, la cultura, la autoestima y la comunicación con padres de familia, el reconocimiento y aprecio de otras culturas.

En las actividades las educadoras apostaremos por el trabajo coordinado, colaborativo, investigación y sistematización, esto entre las colegas de la institución y de otras instituciones educativas que refuercen estos lazos de trabajo y principios planteados.

Piloteo de la propuesta

Contexto general.

Para poder pilotear algunas actividades contempladas en la propuesta, me apoyé esencialmente en los principios pedagógicos, cuyo papel central está en el estudiante, considerado este como sujeto con voz, conocimientos, habilidades y

destrezas, y la capacidad de proponer actividades, trabajar en colaboración con los iguales y con la profesora.

Las actividades que se realizaron fueron: la identificación del nombre propio, la identificación con un animal y de este tema se desprendieron otras más que implicaron realizar dibujos, comentarios, exposiciones, cantos, escritura, identificación de nombres de los animales, lectura, trabajo en equipos entre iguales, por mencionar solo algunas (ver anexo 3).

Si bien la propuesta, está organizada para iniciar su aplicación en los primeros meses del ciclo escolar, en este trabajo se reporta solo lo realizado para el caso del tercero "A" con una cantidad de 38 estudiantes debido a las condiciones y características de la escuela, misma que cuenta con una matrícula escolar que rebasa los 35 estudiantes por grupo.

Las actividades se desarrollaron en 5 días pertenecientes algunos a la primera y segunda semana del mes de mayo de 2016. El tiempo aproximado del piloteo fue de 13 horas con 20 minutos distribuido en estos cinco días, tomando en cuenta la organización interna, las actividades planeadas de la propia institución y principalmente, los avances que llevaban los educandos con su profesora a estas alturas del ciclo escolar, situación que implicó realizar adecuaciones al plan de trabajo inicial.

La cantidad de estudiantes contemplada en la propuesta debido a las características del grupo era de 20 estudiantes. Sin embargo en la escuela donde se piloteo la propuesta ascendió a la cantidad de 38 estudiantes. Este número de infantes causó la modificación de la planeación que se tenía contemplada, pues algunas actividades individuales terminaron por ser más generales, debido a que solamente de ese modo podría atender a los educandos con más eficacia. Este hecho también requirió un mayor esfuerzo para captar la atención de los niños, realizar las actividades con energía y que mostraran actitudes favorables hacia ellas, además de sugerir, modificar y cambiar otras más, de acuerdo a los tiempos y al espacio del aula.

Características generales del preescolar y del grupo.

El grupo en el cual estuve aplicando algunas actividades de la propuesta fue el 3° “A” de un Centro de Educación Preescolar Indígena ubicada en la colonia centro del Municipio de Cochoapa el Grande, Guerrero. El centro educativo es de organización completa con 5 profesoras de las cuales hay una directora encargada que a su vez atiende a un grupo escolar. Los grupos se componen de: un primer grado, dos segundos grados y dos tercer grados, cuya matrícula total es de 210 estudiantes: 1° “A”: 53 2° “A”: 40, 2° “B”: 41, 3° “A”: 38 y 3° “B”: 36 niños.

La organización del tiempo escolar en el preescolar fue de la manera siguiente: horario de 9:00am a 12:30pm, con un receso de 11:00am a 11:30am. Las profesoras trabajan media hora demás como acuerdo con los padres de familia para apoyarlos con sus hijos. Los primeros 10 minutos se emplean para la formación escolar que consiste en: formar a todos los niños en la cancha para ensayar el himno nacional, llevar a cabo juramento a la bandera en la lengua tu´un savi y español, el himno a Guerrero, este último sólo en español. En algunas ocasiones se realizan algunos movimientos corporales o cantos con movimientos, dependiendo de la profesora de guardia que los coordina.

Para fortalecer la identidad y revalorar la cultura local, además de respetar los acuerdos de los resolutiveos del congreso de la lengua tu´un savi, los miércoles se usa la ropa tradicional, que para las niñas es un huipil y una falda del mismo combinado ya sea de cuadrillé o de telar de mano, para los niños un algodón y calzón de manta.

El comité de Asociación de Padres de familia juega un papel fundamental para la organización de este centro escolar, más que otro tipo de conformaciones, como lo son el consejo de participación social o el de protección civil y demás que se constituyen. El comité de padres de familia realiza guardias semanales para el resguardo de la institución, el rol de guardia es llevado a cabo bajo una rotación semanal por cada integrante del comité, mismo que cuando le toca la semana de guardia se queda a dormir en la escuela (para evitar robos de materiales de la

escuela) haciéndosele responsable de los materiales de la escuela, la limpieza del espacio y la atención a los problemas que se susciten en la semana, en coordinación con la directora.

Esta forma de organización se ha convertido en una práctica recurrente en la mayoría de las instituciones en esta comunidad. El papel fundamental lo realiza el presidente de Asociación de Padres de Familia porque al responsabilizarse de todas las acciones que se emprendan en la escuela, tiene que estar pendiente de coordinar, organizar y estar pendiente de la gestión de beneficios (programas, materiales, desayunos fríos) y obras para la escuela. Claro está que todo esto bajo la constante coordinación de la directora de la escuela. En consecuencia directa de ello la esposa del presidente del comité, asume la responsabilidad del cargo cuando éste se ausenta. Ella realiza la mayoría de las funciones, sobre todo las de guardia, la limpieza y convencimiento para la organización de algún evento, sin embargo las decisiones siempre las toma el presidente de comité.

Estudiantes de tercero, grupo “A”.

El grupo de tercer grado, cuenta con un total de 38 estudiantes de ellos hay 18 niños y 20 niñas, cuyas edades oscilan entre los 5-6 años de edad, la lengua materna de los niños es el *tu'un savi*, lengua con la que se comunican de forma cotidiana en los espacios de la escuela, el aula y con sus padres y profesora, aunque algunos de los niños comprenden algunas indicaciones en español y dos de ellos pueden expresarse en español, con algunas frases que no parecen relevantes, pero que son indicios de que hay un interés de aprender una segunda lengua sin dejar de practicar la suya, se dirigen hacia sus padres o la profesora con esta última en su vida cotidiana, por ejemplo: *mamá, dame 5 pesos, maestra puedo dibujarlo como yo quiera, ¿Por qué haces eso? ¿Qué es? Buenos días maestra, muy bien maestra*. Los padres de familia de estos educandos son jóvenes y por lo regular se expresan tanto en *tu'un savi* como en español, tanto en los espacios públicos como en la escuela y en el salón de clases cuando los llegan a visitar durante el desarrollo de las actividades, pero al igual como les pueden hablar en español lo realizan en mayor medida en *tu'un savi*.

En la escuela, cuando los padres de familia sobre todo las mamás están dentro del aula y se trata de un asunto directamente con sus hijos, se dirigen en tu'un savi por ejemplo: tíààun tati (escribe hijo), kama va'a kuun (apúrate con tus actividades), nà kita un ra kundatiun yu'u tyi kixìì ví (cuando salgas, me esperas porque vendré por ti), nà kita un ra ndiko ndaxaun ví (cuando salgas llegas directo a la casa), cuando se trata de preguntar sobre el aprovechamiento de sus hijos a la profesora, entonces suelen hacer la plática en español. En el caso de los padres, que son bilingües, por lo regular es en tu'un savi. Las pláticas con otros padres de familia en torno a situaciones de la comunidad o de actividades de la propia escuela, vuelven a comunicarse en tu'un savi. Sólo entre algunos padres muy jóvenes platicaban en tu'un savi porque por lo regular uno de ellos era monolingüe en español ya sea procedente de otro lugar donde se hable otra lengua o el español.

En el caso de algunos padres de familia, cuando iban a dejar a sus hijos se dirigían a ellos en español con frases cortas, como por ejemplo: siéntate en la silla, busca tu silla, ¿trajiste tú cuaderno? entre otras más. También así lo hacían con las profesoras, incluso con otros padres de familia, hombres, en pláticas de la comunidad, de familiares y demás. Pero cuando se trataba de platicar con alguien que no sabía dominar el español o en el caso con los adultos mayores y algunas autoridades locales de la comunidad, se pasaba a usar el tu'un savi.

De la totalidad de estudiantes algunos de ellos, entraron directamente al tercero de preescolar por distintos motivos entre ellos por tener padres jornaleros agrícolas, vivir lejos de la ubicación de esta institución o por situaciones de salud entre otros más: había también otros niños que fueron inconstantes en la asistencia en los grados anteriores, en estos casos es la clara desventaja académica en que se ubican, en comparación con el ritmo de los educandos del resto del grupo. Algunos de estos estudiantes lograron avanzar de forma más circunstancial por el apoyo de sus padres en casa, completando lo aprendido en clase con la educadora.

Los avances académicos de los educandos que logré observar, identificar, verificar y conocer lo hice gracias a la información que la profesora de grupo amablemente me proporcionaba conforme transcurrían los días puedo decir fue que:

La mayoría de los infantes sabían escribir sus respectivos nombres personales, sabían identificar el abecedario en español, algunos pocos leían palabras cortas por medio de silabas, identificaban los colores, contestaban las preguntas que se les hacían. En este sentido, por lo que toca al mes en que nos encontrábamos, se observaban distintos ritmos académicos en el grupo, mismos que fui retomando en el desarrollo de las distintas actividades.

La profesora titular del grupo se reconoce como bilingüe, hablante de la lengua tu'vun savi y el español, atiende el grupo de tercer grado grupo "A" por petición de los padres de familia: ella a su vez es la directora de la escuela; realiza actividades administrativas, reuniones y vela por la organización de la escuela en el tiempo que no interfiere con las actividades académicas.

Durante el desarrollo de las actividades en clase la lengua de comunicación que usa con los niños es en tu'vun savi, tanto cuando tiene que dar indicaciones para las actividades, cuando aclara dudas, llama la atención a los niños, los motiva, los invita a participar o cuando les pide que identifiquen algo. El español solo lo emplea en el saludo, cuando necesita que le pongan atención y otros momentos como cuando dirige la lectura de un libro del rincón o alguna lectura de sus antologías.

Los materiales con los que cuenta o que se tienen en el grupo son los que han dado los padres de familia al inicio del ciclo escolar, como papel crepé, cartulinas, resistol y crayolas entre otros. Los materiales impresos son algunos cuadernillos de la DGEI que para la cantidad de estudiantes son insuficientes. En el aula no observé una buena cantidad de libros del rincón de lectura, sin embargo hay algunos pocos de los que pueden hacer uso de ellos, cuando así se requiera.

El saber o al ver la reacción de los niños ante algunas actividades me llevó a repensar y revalorar el plan de trabajo que tenía previsto para estos estudiantes. Asimismo, en ocasiones improvisé trabajos aprovechando el interés que mostraban los educandos ante acontecimientos como por ejemplo la peregrinación de la danza de los tigres que pasó por la calle principal afuera de la escuela, como algunas anécdotas que relataban. Este tipo de cosas hizo que modificara las actividades, pero

volvían a retomarse porque algunos iban de acuerdo al tema. De alguna manera realicé adaptaciones después de cada jornada escolar.

Las actividades se realizaron por lo regular conforme al ritmo en que avanzaban los niños, dado el caso de que algunos necesitaban más apoyo por parte de nosotras las maestras, mientras yo coordinaba la actividad en general, mi compañera titular del grupo me apoyaba siguiendo la actividad con los demás niños, o dando explicaciones más personalizadas a los niños que lo requerían, así como también lo hacía yo por otra parte del salón, con otros niños.

Como había niños más adelantados, para evitar que éstos se aburrieran esperando a los demás compañeros, e ir al ritmo de cada uno de ellos, era insuficiente, entonces, conforme terminaban continuaban con la siguiente actividad. Había momentos en que teníamos que realizar trabajos grupales, entonces a los niños que terminaban antes, se les asignaban actividades extras o bien apoyaban a sus demás compañeros. Así también hubo casos en los que yo tenía que adelantarme con ciertas actividades, por ejemplo, previo a que los niños buscaran sus respectivos nombres, tenía que ordenar las tarjetas para tener todo listo antes de tiempo.

Los juegos siempre serán un buen medio para emplearlos como recurso didáctico con los niños de preescolar, porque los cantos permiten reforzar la expresión oral, la seguridad de expresarse ante los demás. Estos recursos en algunos momentos fueron empleados para introducir el tema, para comenzar la clase o para motivar a los educandos en el desarrollo de las actividades.

Los padres de familia en esta escuela, como en otras, siempre tienen presencia en el aula. En este centro escolar, por lo menos, dos padres de familia siempre iban a observar a sus hijos y al grupo, algunos otros sólo iban a pagar el vestuario de clausura y se marchaban, otros más iban a ver detalles de la clausura y aprovechando la oportunidad preguntaban sobre el desempeño de sus hijos, en respuesta lo cual la profesora de grupo les hacía recomendaciones acerca de las atenciones que debían prestar a sus hijos, conforme al avance que llevaban. La relación entre profesora y padres de familia es bastante cordial, aunque a decir de la

profesora “hay padres de familia que ni siquiera se asoman a la escuela a preguntar alguna vez por sus hijos”, muchos otros que no han dado los materiales acordados desde el inicio del ciclo escolar. Esto lo atribuye a que algunos padres de familia son jornaleros agrícolas, cuyos hijos en ocasiones se quedan con familiares o con hermanos mayores, quienes no les prestan atención a los niños menores.

Actividades realizadas.

El espacio del aula lo organizamos en semicírculo y acomodamos las sillas y mesas del salón de tal manera que pudiera haber un espacio para reunirnos posteriormente dentro del aula, considerando que las actividades serían dinámicas. Tras observar la cantidad de alumnos y debido al espacio reducido que quedaba en el aula por la ubicación de materiales y el mobiliario entre otras cosas, (ver anexo 4 a) opté porque los niños se reunieran en el centro del salón para el desarrollo de algunas actividades, por ejemplo cuando les pedí que identificaran sus nombres personales o el de sus compañeros en el piso del salón. También cuando explicaron, expusieron, cantaron o escribimos en el pintarrón o comentaron sus conocimientos previos.

El apoyo mutuo entre el grupo se vio cuando algunos niños fueron apoyando a sus demás compañeros en despejar algunas dudas, explicar indicaciones, preguntar, motivar: por ejemplo, cuando estábamos reunidos en el centro del salón, ellos tenían que identificar sus respectivos nombres, entonces en algún momento una niña del grupo empezó a leer algunos de los nombres de sus compañeros, y una vez que podía identificarlos les decía a los demás de quién era el nombre o a quien le pertenecía el nombre, a ella se le sumaron otros niños que empezaron a identificar otros nombres y apoyar al resto del grupo, aunque yo mediaba la situación para que también el resto del grupo hiciera el esfuerzo de reconocer sus propios nombres. En algunos momentos también les motivé diciéndoles *va´a ní náni/táti* (muy bien niña/niño).

La participación durante el desarrollo de las clases fue de forma voluntaria. Los niños motivados por sus iguales se contagiaron del ambiente y el ánimo cundió

entre sus demás compañeros al grado que unos pasaban a cantar, escribir o exponer un tema; por ejemplo, cuando pasaron a escribir sus nombres al pintarrón. Al principio insistí en que se animaran a pasar, pero, después ellos solos lo hicieron. En esta actividad logramos que niños que confundían ciertas letras, las corrigieran con el apoyo de sus compañeros, quienes les indicaban qué grafías cambiar o cuales debían permanecer.

Cuando recuperaba los conocimientos previos que tenían sobre un tema, o cuando iniciábamos la clase, empezaba con preguntarles lo abordado en la clase anterior como una manera de retroalimentar el aprendizaje. Les preguntaba *nde ña´a ku ña ke´e yo kùnì v`a, ndaka´an ndo, yo ndo´o kuni ndatu´un xí`ìn v`a* (¿qué hicimos ayer?, ¿se acuerdan? ¿Quién quiere platicarnos?). Entonces varios niños me fueron indicando las actividades que se hicieron y expresaron frases como: maestra *ke´endu kivi ndu, ndak`andia ndi, ke´endi leka vali, ti`andu no pintarrón s`a`a tu n`o tutu ndu* (maestra trabajamos nuestro nombre, recortamos, hicimos sobres, escribimos en el pintarrón y también en nuestros cuadernos) entre otras cosas más mencionaron. También después de la retroalimentación a petición de los niños cantábamos: ñii pato, el pato, pulgarcito, el muñeco de cuerda, mis manitas.

Hubo ocasiones que iniciábamos la clase comentando lo que se había abordado en las clases de la semana, eso implicó que los niños participaran de forma grupal con algunas ideas, esto emprendido desde la lengua, les decía: *ndie ña´a ku ña ndaka´an ndo xito´o ni yo ña kivi ka´vi yo, a ndaka´an ndo, a ondaka´an tu ndo*, ellos respondían *ndaka´an va ndu*, les volvía a decir: *ka´an ndo xí`ìn ndie ña ku ña ndaka´an ndo ní*, y me respondían, *xito´oni ndu kivindu, sa tu sinana ndi kiti vali, tiaa ndu, xita ndu, saa tu sisiki ndu* lotería ña letra. Después de esto cantamos nuevamente canciones como: buenos días, el periquillo azul, también pimpón, durante el desarrollo de estos cantos, ellos participaron de forma muy activa haciendo los movimientos y comentando lo que se hacía, por ejemplo cuando cantamos la canción del periquillo azul comentó un niño que él una vez había comido un pájaro asado en el comal mismo que su papá había matado.

Después de cantar les preguntaba a los educandos por ejemplo, respecto al tema de los animales: *ndia kiti xinindoo, a xini ndo kiti vaa*, (¿qué animales conocen? ¿conocen algunos animales?) ellos respondieron, uum (sí, asintiendo con la cabeza), *tasun vaa, kini vaa, kauyu vaa, tiaka, nduxi, vilu, leko, kolo, pilo, tixu'u, yu'u kui, yusu, tina vaa koo vaa*, (gavilán, marranos, caballos, pescados, pollos, gatos, conejos, zopilotes, chivos, zorros, venados, perros, culebras). Y para reforzar el conocimiento o aprendizaje les cuestionaba nuevamente *ra ndia kiti ku ri yiyo ve'e ndo* (qué animales hay en sus casas), una niña comenta *yu'u ra kumi yuu kini xi'in nduxi* (yo tengo marranos y pollos), otro respondió *yu'u ra yiyo kolo nuundu* (nosotros tenemos guajolotes), también dijo otra niña *tina yiyo ve'e yu* (nosotros tenemos perros en la casa). Y, así, fueron participando sucesivamente, algunos al mismo tiempo hablaban sobre los animales que tenían en casa, un niño comentó también: *yuva yu'u ra xa'ni ra ñii saa ta saá va'a, ra tavi na ri noo xiyó xixi yu* (esa vez mi papá mató un pájaro que comí azado en el comal).

Una de las actividades que más les agradó por el entusiasmo que tenían cuando lo realizaban fue dibujar animales de su agrado, les pedí que se identificaran con un animal que les agradaba, que les gustara, después de comentar a nivel grupal acerca de ellos, los organicé por mesas para dibujar las figuras sobre cartulinas. Cuando culminaron con sus dibujos, pedí que nos concentráramos de forma conjunta, para que cada equipo pasara a explicar y compartir al grupo acerca de los animalitos que habían dibujado en sus cartulinas (ver anexo 4 b). Y así fue, cada equipo explicó ante el grupo los dibujos, ellos ponían atención algunos parados, algunos otros sentados en el piso, cuando terminaba un equipo, el resto del grupo les aplaudía. Durante esta actividad había niños que hablaban al mismo tiempo explicando sus dibujos, otros hablaban muy quedito, pero el esfuerzo lo hicieron todos.

Por lo regular cuando culminaban con una actividad grupal, también realizaban ejercicios de forma individual, por ejemplo en un ejercicio de ese tipo: les repartí unas tarjetas para que dibujaran un animal de su agrado y les pedí que al reverso de ella me escribieran sus nombres propios con apellidos para saber a quién

correspondía el trabajo y como una manera de evaluar la escritura de sus respectivos nombres (ver anexo 4 c). En lo que dibujaban o hacían alguna actividad, concentraba todos sus cuadernos para poderles dejar un trabajo de escritura en el cuaderno y a la vez recorrer sus lugares por si les surgían algunas dudas.

Una de las formas en que recuperé el interés de los educandos—se me presentó— cuando cantamos pimpón, hablamos de la importancia de estar limpios y el cuidado de la salud, entonces les comenté que pimpón era o es un animalito que se lava, que se baña, que lava su ropa y en lo que les iba comentando, los vi muy sorprendidos de todo lo que podía hacer pimpón, fue entonces cuando ellos también comentaron. Todo esto, sólo por tomar de referencia un animalito, cuya canción les gustaba entonar. A partir de ello se dio la participación de los estudiantes:

Diálogo original en tu'un savi, (mayo, 2016):

ndikavíko: na kuaryi vali, na ndatu'un xi'in ndu ndie ña'a kuvi ña ke'e
ti kiti lo'o nani pimpón yo'o va, kuni ndo, ndatu'un i xi'in ndo, a onkuni
vi ndo

na kuali: ammm, kuni va ndu

ndikavíko: tiaa va so'o ndo ví

Niños: mmmm

ndikavíko: ti kiti lo'o nani pimpón yo'o ra ñii kiti lo'o ku ri, ra ña kua'an
ri escuela ra ndakatia ri noo ri, ndakatia ri xa'a ri, ndakatiari nda'a ri,
sava ityi ra tyityi ri ra saa ku'an ri escuela, ra sava kivi r anda ña ndiko
ri tyityi ri, saa tu onkoo la'la xitin ri kua'an ri, ndatyoon na xini ri, ña
kua'an ri ka'vi ri,

ñii ta lo'o: ra saa tu tiaa ri escuela va

ndikavíko: aan saa tu tiaa ri escuela va

ñii ña lo'o: ra ndakatia ri ko'o ri

ndikavíko: aan ndakatia ri ko'o ri, ra saa tu tikoto ri

Niños: ra xaku rii

ndikavíko: on kue xaxuri ña kua'an ri no ka'vi ri, ra ndo'o tu

ninka ña lo'o: yu'u ra tyityi va yu'u ra saa vaxi yu ka'vi yu

ndikavíko: va'a ní nani, yoo ndo'o ka tyityi ra vaxi escuela va

na kuali: yu'u, yu'u, tyityi tu yu'u va maestra

ndikavíko: va'a ní un, saa ko'o ndo kixi ndo escuela, na kuu va'a ndo
ví

ña lo'o ovi: yu'u ra kutyi va yu'u maestra, ra limpio koo tikoto yu kixi
yu escuela

ndikavíko: va'a nu, ra tiaan tuku ityi ndakatu'un ndo ví, ra kata yo yaa
pimpón vityi saa

na kuali: uun no

Traducción al español:

Profesora: niños, les voy a comentar lo que hace pimpón, ¿quieren saber? O ¿o no quieren que les platique?

Niños: sí, sí queremos saber

Profesora: entonces pongan atención

Niños: sí

Profesora: pimpón es un animalito chiquito que cuando va a la escuela se lava la cara, se lava los pies, se lava las manos, algunas veces se baña antes de irse a la escuela y a veces se baña cuando regresa de clases, no tiene mocos en la nariz, siempre se peina antes de irse a la escuela

Niño 1: ¿y escribe cuando va a la escuela?

Profesora: sí, claro que escribe en la escuela

Niña 1: ¿y lava su plato?

Profesora: así es, algunas veces lava su plato y también su ropa

Niños: ¿y llora?

Profesora: pimpón no llora cuando va a la escuela, ¿y ustedes qué tal?

Niña 2: yo sí me bañé maestra antes de venirme a la escuela

Profesora: escuela va muy bien hija, que bueno que te bañaste antes de venir a la escuela, ¿quién más se bañó antes de venir a la escuela?

Niños: (muchos niños respondieron casi al mismo tiempo), yo, yo también me bañé maestra

Profesora: bien, así deben de hacerle siempre, siempre aseados a la escuela

Niña 2: yo me voy a bañar maestra y también traeré más limpia mi ropa a la escuela

Profesora: bueno mañana les volveré a preguntar ahora mientras cantemos la canción de pimpón ¿de acuerdo?

Niños: si, está bien maestra

El tener siempre las actividades, ejercicios preparados me ayudaba a dedicarles más tiempo a los niños y a recorrer sus mesas para supervisar, sus avances, por ello dedicaba la hora del receso para dejar trabajos en sus cuadernos, como por ejemplo: escribir el nombre del animal que habían elegido, realizarlo en tarjetas para que transcriban en sus cuadernos. Fue una manera efectiva que encontré para organizar el tiempo debido a la cantidad de alumnos que atendía.

Como una de las formas de evaluar el proceso de enseñanza, los temas del nombre propio y la identificación con un animalito, utilicé la observación constante, el ánimo con el que desempeñaban la actividad, la participación oral, los trabajos hechos y algunos ejercicios en tarjetas y en sus cuadernos fue la siguiente:

A cada estudiante le proporcioné una tarjeta para que me escribieran sus respectivos nombres personales con apellidos, en cuanto pudieron hacer y conforme iban terminando con ello, pasaban a la mesa central por un nombre de un animalito para que lo transcribieran detrás de sus tarjetas, lo cual consideré una forma de evaluación, porque los niños tuvieron que recurrir a estrategias propias para seleccionar la figura, leer el nombre del animalito y escribirlo en la tarjeta, aunque algunos niños necesitaron de la ayuda de su profesora, o de la mía para poder realizarlo. Sin embargo hubo quienes sin necesidad de repetirles las indicaciones de la actividad iban realizándola. Hecho esto, cuando les preguntábamos lo que decía en la escritura que mostraban, ellos mostraban que eran capaces de leer el nombre del animal. Otra forma de evaluar fue a través de la sopa de letras, porque fueron capaces de identificar los nombres de los animales en ella (ver anexo 4 d).

Reflexiones generales después del piloteo.

La cantidad de alumnos es un factor importante que influye en el proceso de enseñanza, debido a que modifica la organización del espacio dentro del aula, la forma de conducir las actividades y su planteamiento, los ejemplos y los recursos didácticos. Por este mismo hecho la atención individualizada se tornó difícil, debido a que cambia al ritmo del grupo durante el desarrollo de la clase, al grado de que a veces, no nos dábamos abasto la profesora titular y yo en atender a cada estudiante. Sin embargo, optamos por dar indicaciones más generales al grupo para, posteriormente pasar a las mesas a aclarar dudas. Y ya que a veces los propios estudiantes nos llegaban a plantear preguntas de forma directa o dudas específicas, para otros estudiantes decidimos brindar atención individualizada a los que así lo requerían.

Cuando yo les daba las indicaciones generales de las actividades a realizar en español, en el aula, los niños se quedaban observando, o se distraían fácilmente, es decir, no toman el mismo interés y sólo en ocasiones, uno que otro estudiante solía contestar a las preguntas que se les hacían, a diferencia de cuando se las realiza en tu' un savi, pues, en este caso se observa un claro interés, tanto cuando

se les pregunta como cuando contestan. Cuando preguntan, o realizan inmediatamente las actividades, conforme se les va indicando, sugieren actividades a realizar, participan en la escritura en el pintarrón, se motivan entre ellos, se ayudan y se explican algunas actividades que no lograban comprender cuando se las daba. Se observó, entonces, una clara diferencia entre cuando se usó una lengua u otra, en este caso de cuando se empleó el tu'un savi o el español.

El hecho de hablarles en la variante lingüística del tu'un savi que ellos hablan en la comunidad y escuela como su lengua materna, me dio mucha presencia ante los estudiantes y noté mucha disposición en trabajar conmigo, claro, influenciados de alguna manera también por la confianza que me brindó la profesora titular. Ciertamente, a través de la lengua materna la comunicación fue más fluida entre los estudiantes y yo. Y, por cuanto en las clases retomaba sus opiniones, participaciones, anécdotas, ejemplos, y debido a que en la mayor parte de las clases siempre me dirigí por medio de la lengua tu'un savi los resultados fueron notables.

Observé cierta confusión al darles a conocer las grafías del alfabeto tu'un savi (ndusu tu'un savi) debido a que ellos ya conocían e identificaban las grafías del alfabeto en español, además de ya sabérselo de memoria. Ante esa situación me parece sumamente necesario recomendar empezar desde el inicio del ciclo escolar con el ndusu tu'un savi y generar procesos de aprendizaje por medio de esta lengua, y al hacerlo retomar las experiencias de la vida cotidiana de los educandos.

Y dado que el ritmo de aprendizaje de cada niño es distinto, para mantener cierto estándar, preparé secuencias de actividades para los que terminan más rápido, para este mismo fin también les pedía a los niños que apoyaran a sus demás compañeros, ya sea dando indicaciones o explicaciones; estrategia que favorece el proceso de comunicación en el aula.

El cuaderno de los niños tuvo dos funciones, por un lado se usaba para las actividades del grupo, y por otro lado, también para tareas. Eso complicaba prever actividades en sus cuadernos. Además la cantidad de niños en el grupo es un factor

de desgaste para la profesora, porque el tener que atender las dudas de los estudiantes requiere un esfuerzo mayor, ante lo cual además de emplear la voz para que los niños acaten las indicaciones tiene que ser muy precisa para lograrlo.

La profesora ya realizaba el trabajo en equipo en clases, lo que favoreció el desarrollo de las actividades planteadas, pero, el trabajo de exponer temas era algo nuevo en el grupo, por ello cuando explicaron sus dibujos (hechas en cartulinas y por equipos) ante el grupo, representó una oportunidad de que todos se expresaran, una forma de escucharse y ser escuchados entre compañeros. Las primeras veces a muchos les costó trabajo hablar ante el resto del grupo, a pesar de ello fue un esfuerzo que todos realizaron.

Los cantos son un motivo crucial para potencializar la motivación, participación, comunicación y socialización entre los propios estudiantes y a su vez, entre estos con la profesora, y son todas actividades causan más confianza en la comunicación en clase.

Propuesta final

Se retoman de manera ecléctica los enfoques pedagógicos de los autores como Paulo Freire y Celestin Freinet, así como los planteamientos de Irena Majchrzak inspirados en Montessori. De Freire (1969,1970) la palabra generadora en la lengua tu´un savi y español (en menor medida), así como temas generadores enfocados a educandos del nivel de preescolar indígena, retomando situaciones de la vida cotidiana de los infantes, el trabajo colaborativo, en equipo, como una forma de que los estudiantes sean capaces de producir su propio conocimiento, además de ir transformando su realidad inmediata, dentro de las posibilidades y de sus alcances.

Retomaré algunas actividades que empleó Irena Majchrzak (2004) en su propuesta de trabajo denominada “nombrando el mundo” que toma el nombre propio para el aprendizaje de la lectura y escritura, además de que se incorpora para el tu´un savi el trabajo con el nombre de un animal con el que el educando se identifique

para el mismo objetivo, todas estas actividades y estrategias basadas en principios pedagógicos de María Montessori.

También en esta propuesta se retoman algunas técnicas de Celestin Freinet (2002): la asamblea escolar, el diario, la correspondencia escolar y la conferencia escolar, mismas que son viables para el fortalecimiento de la enseñanza así como posiblemente del aprendizaje de la lectura y escritura en el medio indígena.

Metodología general a seguir, actividades, estrategias y técnicas sugeridas.

De forma más específica se considera iniciar con el nombre propio del niño, siguiendo algunos pasos generales que plantea Majchrzak (2004) pero utilizando inicialmente como medio de comunicación la lengua tu'un savi esto desde los primeros grados: el ritual de iniciación que conlleva como actividades los nombres de los educandos pegados en la pared y que ellos se pongan de pie debajo de sus nombres, con el fin de identificarlos, analizarlos, tomando en cuenta el uso de la pared letrada, el alfabeto móvil, formen sus nombres propios. También me parece conveniente, para ello la identificación del niño con un animal y trabajar por medio de esta tal como se realizó en el piloteo.

Una vez trabajado el nombre propio, la identificación del animal con su nombre en la lengua tu'un savi, habrá de continuarse con las palabras generadoras en lengua tu'un savi. Estas palabras deben ser del interés de los niños, palabras que les signifiquen y cumplan con el propósito de tener riqueza semántica, para que las palabras derivadas que se obtengan sean seleccionadas sólo las que los niños conozcan y les remonten a alguna anécdota, historia o experiencia. Las participaciones que los niños realicen en la clase, se retoman para ejercicios de la lectura y escritura. Lo que permitirá una mayor comprensión de lo que se lee, escribe, y reflexiona en la clase y fuera de ella.

Durante el trabajo con las palabras generadoras sugiero iniciar con algunas técnicas de Freinet como el diario y la asamblea escolar, porque permitirán que los

niños desarrollen otro nivel de competencia (lectora y de comprensión), al organizar la información, escribir, leer ante el grupo, haciendo uso de estrategias propias. La técnica del trabajo en equipo también desarrollará la habilidad de ser más colaborativos en la organización de las actividades y el desarrollo de las mismas complementado ello con la exposición de las temáticas que se trabajen.

En una etapa del proceso de trabajo más avanzada se puede implementar la clase-paseo, que implica salir del espacio del aula y escuela, para desarrollar investigación, ya sea visitando lugares o domicilios, donde haya artesanos para conocer el proceso de elaboración de algo como, por ejemplo el huipil para, a partir de ello, desarrollar una serie de estrategias que permitan sistematizar el conocimiento adquirido, mismos que los estudiantes los escribirán en portafolios personales y de grupo. La correspondencia escolar se podría llevar a cabo si se llega a un acuerdo con otros preescolares que compartan el mismo objetivo, principios y estrategias de la propuesta.

Se pueden también discutir situaciones o temas propios de la edad del niño preescolar; por ejemplo, la importancia de respetar los turnos a hablar, para que todos puedan tener la atención en clase, de depositar la basura en su lugar, respetar a sus compañeros y de aprender en colaboración y entre iguales en un ambiente armónico, la importancia de aprender, conservar y fortalecer nuestra lengua tu´un savi, en la asamblea escolar discutir situaciones del ambiente escolar, hacer felicitaciones públicas a algunos niños, recomendaciones entre otras formas de convivencia.

Considero que es muy importante trabajar en colaboración con los padres de familia, lo mismo que involucrarlos en las actividades como el relato de cuentos, leyendas o anécdotas, mismas que retomen la palabra generadora que estemos trabajando en tu´un savi que estemos trabajando, para que entre todos logremos escribir el cuento, leyenda o anécdota que vayan relatando los padres de familia, lo que además de consolidar una convivencia armónica, sirve para valoración, aprecio y desarrollo de la lengua.

Algunas sugerencias de actividades, estrategias didácticas que se pueden desarrollar:

Las actividades que pueden reforzar la cultura, lengua e identidad de los educandos es la visita a artesanos, rezanderos o principales y demás personas de la comunidad que realizan alguna función en la organización de la comunidad, para conocer de sus trabajos y, posteriormente organizados en un proyecto escolar, implique investigar, documentar, registrar, organizar y exponer los hallazgos. Además la información que se recabe ayudará a promover y realizar lectura y escritura comprensiva de acciones de la vida cotidiana.

La autobiografía de los educandos también se propone para reforzar la autoestima, el reconocimiento a su lengua, la valoración de lazos familiares que los lleven a reconocerse como parte de una comunidad con prácticas comunitarias, cuya identidad se ve reforzada en la lengua tu'un savi.

Otras actividades, estrategias y técnicas que se sugieren para reforzar la didáctica grupal en este proceso, es tomar en cuenta la lengua materna como medio de comunicación de la enseñanza y los principios pedagógicos de la propuesta señalada anteriormente:

- Pared letrada
- La lotería del alfabeto tu'un savi
- Sopa de letras de las palabras derivadas, el nombre propio, nombre de animales y demás temas que se aborden en clase
- Cuentos y leyendas narrados por los padres de familia y los propios estudiantes, profesoras, niños de otras escuelas y de distintos niveles educativos
- Relatos y anécdotas por parte de los educandos y de los padres de familia, autoridades locales, o algún miembro de la comunidad
- Diario grupal
- Clase paseo
- Correspondencia escolar

- Portafolios de trabajos
- Lecturas ante los padres de familia, compañeros y comunidad
- Exposición de temas

Consideraciones generales de la propuesta.

Es importante que los estudiantes del nivel de preescolar conozcan al inicio del ciclo escolar las grafías del ndusu tu'un savi (alfabeto del tu'un savi), porque a medida de que se trabaje con la lengua materna de los niños se podrán incorporarse nuevos elementos como por ejemplo el alfabeto del español para determinar las grafías faltantes, las que no existen en la escritura del tu'un savi, pero que si están presentes en el español y así la alfabetización de los niños sea más fácil, porque ya habrán incorporado de manera comprensiva en su lectura y escritura la mayoría de ambas lenguas.

El trabajo colaborativo es indispensable en esta propuesta, ya que genera ambientes y procesos donde se favorezca trabajos en equipos o por binas que sean necesarios, también en actividades dónde los niños se vayan apoyando entre pares, por ejemplo, cuando hay estudiantes que terminan o comprenden más rápido las actividades que otros.

Las investigaciones por los propios estudiantes es crucial para el desenvolvimiento individual y colectivo, por ejemplo, cuando se les propone preguntar a sus padres alguna información, consultar a vecinos, cuando se trae a una persona de la comunidad, colonia o pueblo a platicar, al aula o centro escolar algún cuento, leyenda, anécdota o dar consejos, cuando se dan pláticas de elaboración de algo como por ejemplo: explicación de la elaboración del huipil, o explicaciones de los oficios que se practican como la carpintería, trabajos como la experiencias de ser jornaleros agrícolas, de ser taxistas, albañiles o de sembrar. Para lograr esto último es muy necesario que la escuela desarrolle una estrecha relación con los padres de familia y comunidad en general. La estrategia y el objetivo es ir desarrollando esto de forma gradual encaminando nuevas formas de hacer escuela.

Es advertir que los resultados no siempre se logran al primer intento y que es necesario desarrollar la paciencia personal, porque la construcción de nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje implica incentivar nuevos hábitos y nuevos procesos que se van empleando poco a poco.

Esta propuesta considera que un grupo de 20 a 25 estudiantes es el ideal para abordar las actividades y brindar una mayor atención a los estudiantes, poder despejar dudas y apoyarlos de manera más personalizada, más de cerca. Para los grupos numerosos se recomienda que las actividades se tengan organizadas por adelantado para que conforme vayan culminando los estudiantes, pueden continuar con otros trabajos.

En todo grupo, como es sabido, el ritmo de los estudiantes es distinto, porque algunos ponen más dedicación en unas cosas, a otros se les facilita más el desarrollo de ciertas actividades, lo cual se ha de considerar como riqueza cultural (que no como capital cultural) de producción en el grupo. Así se pueden implementar estrategias como la ayuda mutua, la colaboración entre iguales, o bien continuar acercando nuevos materiales para otras actividades planeadas, de tal manera que los estudiantes se involucren en la clase, aprendan y comprendan lo que están realizando.

Algunas sugerencias adicionales a la primaria indígena:

- Revisar las cartillas de evaluación que llevan los educandos
- Desarrollar y darle continuidad a los educandos a través de su lengua materna tu'un savi
- Establecer comunicación con las profesoras del nivel de preescolar indígena, sobre el conocimiento de los infantes de que toman el cargo
- Establecer, mantener o dar continuidad a la comunicación con los padres de familia sobre el proceso de la educación de los niños

Propuesta de evaluación.

La evaluación que se prevé realizar en esta propuesta no se procura a través de un examen escrito, aunque la escritura siempre es necesaria para conocer los avances en esta habilidad. Se preferencia la evaluación cualitativa. Se propone recuperar procesos, durante el transcurso del ciclo escolar, que permitan a los maestros conocer aspectos que se puedan mejorar, recuperar actitudes, emplear actividades demostrativas prácticas, la expresión oral (la oralidad o fluidez en el dominio del lenguaje, entre otros elementos), explicaciones de un tema y exposiciones, por mencionar solo algunas de las estrategias que nos permiten conocer los avances de los niños.

El hecho de que los estudiantes por sí solos realicen alguna actividad hace manifiesto y quiere decir que ellos ya se han apropiado de prácticas y que tuvieron que pasar por un proceso para lograr eso que demuestran. Por ejemplo el hecho de que puedan leer y exponer su comprensión, es una señal de ese proceso. Lo mismo que escribir sus ideas da pie a interpretar que hubo aprendizaje en eso.

El que los niños participen explicando con sus propias palabras, a través de dibujos o recortes también indican que han logrado un aprendizaje, aprendido. La colaboración, como proceso, se ve demostrada en que llega el momento que ya no necesitan que les indique cómo hacer las cosas en un trabajo, para poder llevarse a cabo, sino que los estudiantes por sí solos puedan ponerse de acuerdo y ejecutarlo será una señal de trabajo conjunto.

Las exposiciones de los estudiantes ante el grupo dejan ver que para ellas los estudiantes han puesto en práctica diferentes estrategias para presentar la información, además el haber realizado todo un trabajo en su elaboración por equipo, que conlleva ponerse de acuerdo, organizar, analizar y discutir sobre el proyecto particular para poder presentar la información.

La conferencia escolar en equipos muestra que se ha desarrollado el hábito de organización, investigación, ayuda mutua, a fin de/ o para poder explicar un tema ante el grupo.

Los instrumentos de evaluación cualitativa que se puedan elaborar tienen que considerar todos los procesos. Por ello los recomendables y apropiados serán aquellos que nos faciliten recuperar el desempeño de cada estudiante. Lo importante es que la evaluación nos dé cuenta de qué procesos que se han internalizado y los que se tienen que reforzar, comprobar los avances y a partir de ello reformular la planificación o la retroalimentación de temas. Involucrar a los padres de familia en este proceso es benéfico siempre y cuando sea con un enfoque formativo.

Lo anterior contrapone el modelo de evaluación cuantitativamente predominante, hoy en día. Es decir, el modelo de evaluación que tiene como finalidad la medición del aprendizaje y que se instituye la ve como un sistema de castigo que afecta y hace recaer la responsabilidad sobre el niño por no cumplir los estándares que se enmarcan numéricamente, al tiempo que propone una actividad, propósito o meta, que tergiversa el sentido de evaluar, reduciéndolo a las afirmaciones obtenidas un examen de opción múltiple o subrayado.

Olvidando que el proceso de evaluar va más de allá de un instrumento cuantitativo, que al hacerlo se debe recuperar el enfoque formativo del mismo para darnos cuenta de lo que nos falta mejorar, continuar haciendo, reforzar o bien cambiar lo necesario.

La evaluación que sustenta esta propuesta debe de ser un proceso dialéctico en todo momento, además de que ha de ser realizado con la participación activa de los actores inmediatos como son los estudiantes, padres de familia y maestras.

Conclusiones

En los contextos bilingües, los niños tienden a desarrollar más potencial con un doble sistema de comunicación, porque implica hablar una lengua y pasar a otra, ayuda a potenciar habilidades intelectuales en aspectos como la oralidad, la reflexión, el pensamiento divergente, comprensión, interpretación tanto de la cosmovisión ñuu savi, así como de la cultura mestiza, y con el paso del tiempo la lectura y de la escritura. Sin embargo en algunas partes significativas de las escuelas indígenas, la lengua privilegia el español en detrimento de la lengua indígena, como ocurre en la escuela primaria a la cual acudirán las y los estudiantes a partir de los cuales se enfocó la propuesta.

La contextualización, en el cual nos centramos en la primera etapa del trabajo y que también estaba planteado como un objetivo específico, contribuyó sustancialmente a la elaboración de la propuesta bilingüe de lectura y escritura. Podemos concluir también que la planeación de la educación bilingüe en contextos indígenas requiere de la elaboración de un diagnóstico que favorezca un diseño adecuado a la población a la que va dirigida y con un propósito de desarrollo de ambas lenguas.

En mi caso, la elaboración de una contextualización lingüística, cultural y académica resultó fundamental para las decisiones de planificación lingüística en la escuela. Por tanto, considero que la primera fase del trabajo, centrada en la contextualización de la comunidad y escuela, brindó información necesaria para definiciones de la propuesta como ¿en qué lengua o lenguas enseñar y en qué momento trabajar con qué lengua? También fueron relevantes para fortalecer este apartado, en su vertiente académica y lingüística las opiniones de otras docentes, así como el conocimiento de los intereses de las madres y padres de familia con respecto de la educación y el bilingüismo de sus hijos/as.

Como se mostró en el presente trabajo, la elaboración la contextualización permitió analizar y definir la planeación de educación para fortalecer el bilingüismo del alumnado de preescolar hablante del tú'un savi, prácticamente sin conocimiento

del español al ingreso al preescolar. En este sentido, partiendo del conocimiento de diversos aspectos de la contextualización ya apuntados en el trabajo, como la educación exclusivamente en español que se imparte en la escuela primaria de la comunidad, consideramos que la educación en tercer grado de preescolar debiera ser fundamentalmente en tu'un savi por ser la lengua en que el que el alumnado es competente y en la que resulta pertinente por diversas razones académicas, cognitivas, y de identidad cultural. Así, la propuesta incluye al español como segunda lengua, por lo que su aprendizaje implica el inicio del conocimiento oral de esta lengua y la introducción a la lectura y escritura, sin menoscabo del desarrollo continuo de la lectura y escritura en tu'un savi y otros conocimientos del programa del preescolar utilizando esta lengua como medio de instrucción.

El análisis del capítulo 3 se vio fortalecido con la revisión de la literatura en el tema, y también de los tipos de educación bilingüe y aspectos a considerar en la planificación educativa. Una de las fortalezas de la contextualización lingüística es el contar con docentes hablantes de tu'un savi, como es mi caso.

Por otra parte, resulta de gran valor la experiencia del personal docente para cualquier transformación de la educación escolar, lo que hace necesario involucrarse en la reflexión sobre la propia práctica. En el presente trabajo, una fortaleza fue mi experiencia previa en el trabajo de alfabetización con estudiantes tu'un savi de la escuela a la que va dirigida la propuesta.

La sistematización de la propia práctica y la reflexión sobre la misma resultó crucial, pues por un lado, contaba con una propuesta previa desarrollada en varios años de trabajo de aula en la educación preescolar, basada en la palabra generadora de Paulo Freire, por otro, permitió una discusión más profunda con respecto de los planteamientos de autores en el tema de la educación bilingüe en contextos minoritarios así como de resultados de investigación en distintos países, como algunos de Latinoamérica, con escasez de trabajos, como en el caso de México.

La reflexión sobre la experiencia en la propia práctica así como del diseño inicial realizado basado en Freire, del cual se partió, constituyó una fuente básica

para replantear y rediseñar la propuesta con nuevos elementos no considerados anteriormente, al menos conscientemente, por ejemplo, el propósito del fortalecimiento de la identidad cultural, el dar mayores oportunidades al desarrollo de la lectura y escritura en tu' un savi, frente a un futuro de enseñanza en español, y la ampliación del tipo de técnicas propuestas, para el aprendizaje de la lectura y escritura (nombre propio, autores en el aula, etc.) con contenidos de la cosmovisión ñuu savi. La alfabetización bilingüe fortalece la identidad cultural de los niños, porque se recuperan saberes comunitarios y algunos elementos de la cosmovisión así como ir conociendo la otra cultura como el castellano.

En la misma idea de la importancia de la recuperación y reflexión sobre la propia experiencia docente, fue necesario considerar las opiniones de otras profesoras actuantes en la misma zona escolar y en el nivel de preescolar. De sus opiniones se fortalecieron ideas que muestran que si bien hay un temor a dedicar tiempo al trabajo en lengua tu' un savi en demérito del tiempo para el español, lengua que se considera requiere el alumnado, también es cierto que prevalecen experiencias positivas de un mejor aprendizaje cuando se usa el tu' un savi.

La lengua como medio de enseñanza favorece el aprendizaje en la primaria, por los conocimientos escolares con la que llegan los educandos al primer grado de primaria, contruidos en su propia lengua como la lectura y la escritura, esta riqueza apoya al aprendizaje más significativo de lo que se aprende, además de la facilidad de aprender otros contenidos. Se hace indispensable de que los docentes partan de un diagnóstico real que recupere las cualidades, conocimientos, habilidades y actitudes con las que llegan los infantes, así como de grados de bilingüismo. En cierto sentido este tipo de experiencias con la que los educandos llegan a la primaria fortalece la cultura, la lengua y la identidad, también en la educación primaria se puede seguir fomentando la enseñanza a partir de la lengua indígena.

Como se ha mostrado en el piloteo la cantidad de estudiantes se torna un factor en las escuelas, tales como reducción del espacio, un menor números de dinámicas y juegos, y menor supervisión con los niños en las actividades. Cuestión

que en el trabajo se corroboró que es indispensable se conforme un grupo máximo de 20 estudiantes.

Una de las maneras en que se reforzaría el bilingüismo es la continuidad y la incorporación de la segunda lengua en forma gradual. Sin embargo partiendo de que el alumnado de referencia de este trabajo, cursará en una escuela primaria donde se trabaja en español en la mayor parte del tiempo escolar e incluso en su totalidad, se hace más indispensable que cuente con el soporte de los conocimientos y habilidades desarrollados con base en la lengua que dominan. Por ello es necesario una planificación en este sentido que se vea como un continuo en los demás niveles educativos para visualizar el modelo de educación bilingüe de lengua patrimonial donde “ambas lenguas se emplean para la instrucción y el aprendizaje, el objetivo es el bilingüismo pleno, y la biliteracidad se adquiere en ambas lenguas o simultáneamente o dando importancia inicial a la biliteracidad en la lengua nativa” (Baker, 1997, p. 234-235).

En esta propuesta el modelo que se plantea para el preescolar indígena y considerando la situación de la escuela primaria, se estudie desde primero a tercero a partir de la lengua tu'un savi y de forma gradual algunos contenidos locales que abarquen estos grados, con ello se fortalecerá más la identidad, la visión y valoración positiva hacia la lengua además del aprendizaje a través de ella. En las clases, se emplea en mayor parte la lengua materna, aunque se va introduciendo paulatinamente el español, es una propuesta que fortalece la participación activa de los educandos como se denota en el piloteo.

Al respecto de la continuidad en educación primaria, es deseable establecer comunicación con el personal docente de este nivel educativo con el de preescolar y con la comunidad de padres y madres de familia, a fin de realizar una planificación lingüística y cultural más amplia, que dé continuidad a una educación bilingüe apropiada para la población infantil de la comunidad en cuestión.

En cuanto a los materiales oficiales con el que se cuenta principalmente en las escuelas es el *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la*

Población Migrante. Sin embargo es importante enfocarse al preescolar indígena con materiales y documentos específicos, sin mezclarlo con las características de la población migrante, porque las condiciones son distintas, además de los contextos donde se desenvuelven, a pesar de que hasta ahora se vean como un solo grupo (marco curricular de la DGEI), no lo es así, mientras para unos implica trasladarse de un lugar a otro, convivir con otras culturas, otros pensamientos, otras lenguas (población migrante), para los preescolares es el hecho de quedarse en la comunidad, tener una cotidianidad que implica otros procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Ahora se vuelve una necesidad pensar en una currícula específica para el subsistema bilingüe o al menos pensar en plantear principios generales en el que se base y no sólo hacer readaptaciones al currículum existente e igual con los planes y programas de estudios. La posibilidad de pensar en un campo formativo donde se desarrollen los contenidos locales mismos que se relacionen con los demás ya existentes, se vuelve primordial, si se apuesta por el bilingüismo en las escuelas indígenas.

Para ello es necesario tomar la decisión de trabajar por medio de la lengua, pero no sólo corresponde esta responsabilidad a los docentes, sino también a las autoridades educativas esta decisión de realizar una planificación, con la participación directa de los actores bilingües en plena comunicación con la comunidad y los padres de familia, dicha planeación deberá ir con miras a encaminarnos realmente hacia un bilingüismo pleno.

La interculturalidad no significa mucho en el terreno práctico para algunas profesoras porque no se tiene el reconocimiento oficial del nivel de preescolar indígena, no se puede hablar de una interculturalidad cuando aparecen invisibilizados los niños pequeños y sus docentes bilingües. Sin embargo hay actitudes favorables de las docentes en cuanto al uso de la lengua materna.

Se hizo patente con la realización de este trabajo una manera de realizar la investigación-acción, sin embargo una limitación del trabajo es que solo pudieron

aplicarse algunas de las actividades propuestas, debido a las limitaciones de tiempo para compatibilizar la práctica en el aula con los estudios de la maestría. Los resultados del denominado piloteo de la propuesta, fueron favorables, sin embargo, es necesario aplicar la propuesta, con la flexibilidad que se requiera, pues se pretende no solo aplicarla en lo personal si no que pueda ser una referencia o apoyo para otras docentes, en especial para quienes trabajan con estudiantes na savi, hablantes de la lengua tu'un savi.

Las futuras investigaciones que se pueden realizar a partir de los resultados de esta propuesta pedagógica, serían efectuar un estudio comparativo sobre las ventajas académicas y lingüísticas de una enseñanza a partir de la lengua materna de los niños (preescolar bilingüe) y de una escuela monolingüe en español (hablantes solo del español), esto en el medio indígena. Aunque este trabajo se haya enfocado a un Estado en específico y características específicas, también puede realizarse un estudio de continuidad de sistematización del desempeño de una generación de preescolar indígena con la aplicación de esta propuesta de alfabetización y su continuidad en la escuela primaria indígena.

Partir del nombre propio, la palabra generadora, temas generadores en tu'un savi en un primer momento, empezar a leer y a escribir en la lengua materna encamina y fortalece hacia el bilingüismo. Por ello también pretendo que esta propuesta sea una metodología adecuada para la lectura y escritura, debido a las evidencias que aquí muestro (la sistematización de mi experiencia y el piloteo), además de que es compatible con la idea de incorporar contenidos significativos y relevantes culturalmente.

La propuesta bilingüe para la enseñanza de la lectura y escritura en tercer grado de educación preescolar, se considera adecuada lingüística y culturalmente, al incorporar la lengua tu'un savi como lengua de enseñanza y mantener su desarrollo a lo largo del preescolar, con la introducción del español como L2, lengua en que recibirán sus clases a lo largo de la educación primaria. Se espera que esta

propuesta sea en beneficio del desarrollo académico y lingüístico de la población infantil.

Finalmente esta propuesta pedagógica que lleva por nombre Yoko (abundancia), puede ser retomada por docentes que tengan ciertas características similares a las que se describen en este trabajo, en ella se presenta una forma de cómo trabajarlo, sin embargo queda abierto para futuras investigaciones, seguimientos y para aquellos profesores y profesoras que estén interesados en llevarla a cabo para enriquecerla en pro de la lengua propia de los educandos. Aprender a partir de la lengua materna nos da una serie de ventajas en el desarrollo pleno de los conocimientos, habilidades, destrezas, socialización y seguridad en los educandos, por ello la propuesta es viable y posible.

Referencias bibliográficas

- Ada, A.F. y Campoy, F.I. (2004). *Authors in the classroom: A transformative education process*. United states of América: Pearson.
- Aguirre B., G. (1973) *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP-setenta
- Ausubel, D., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1983). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Baker, C. (1997) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas, México*. Tesis doctoral en ciencia social, con especialidad en sociología. México, D.F. Colegio de México.
- Boggino, N. y Rosekrans K. (2004). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Cascante, C. (Agosto, 2013). *La investigación-acción crítica y nosotros (que te quisimos tanto)*. Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, 77 (27, 2) 45-63.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. España: la muralla.

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2016). *Definición de Interculturalidad*. Recuperado en: <http://eib.sep.gob.mx/diversidad>

Cummins, J. (2002) *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.

Domínguez, F. (2013). *La comunidad transgredida: Los zoches de Guadalajara. Un estudio entre indi@s urbanos*. Guadalajara: Unidad de apoyo a las comunidades indígenas de la Universidad de Guadalajara.

Elliott, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.

Freinet, C. (2002). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Trigésimo quinta reimpresión, México, D.F.: Siglo XXI.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*, Santiago de Chile: siglo XXI.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*, Madrid: siglo XXI.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la Autonomía*, Sao Paulo: Siglo XXI.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. México, D.F.: Siglo XXI editores.

Hornberger, N. H. (1989). Haku Yachaywasiman: *La Educación Bilingüe y el Futuro del Quechua en Puno (Let's Go to School: Bilingual Education and the Future*

- of Quechua in Puno*). Spanish version by María López de Cerrón-Palomino.
Lima-Puno: Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- Hornberger, N. H. (1990). Creating successful learning contexts for bilingual literacy. *Teachers College Record*, 92 (2), 212-229.
- Hornberger, N. H. (2003). (Ed.) *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. (2009). La Educación Multilingüe, Política y Práctica: Diez Certezas. *Revista Guatemalteca de Educación*, I (1), 95-138. Recuperado de: http://repository.upenn.edu/gse_pubs/380
- Jung, I. y López, L. E. (comps.). (2003). *Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: Morata.
- Kurt, L. (2006). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En M. C. Salazar: *La investigación-acción participativa*. (pp. 15-25). Caracas: Editorial laboratorio educativo.
- Majchrzak, I. (2004). *Nombrando al mundo: el encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio*. México, D.F.: Paidós.
- Martínez, J. B. (2000) Políticas estatales frente a la diversidad cultural y lingüística, ponencia presentada al *Congreso de Filosofía Intercultural*, México.

McLANE, J.B. y McNAMEE, G.D. (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid, España: Morata.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del Saber: Eucentrismo y América Latina. En: Lander, E. (comp.) *La colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Libros CLACSO.

Rebolledo, N. (2010). Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009. En: Velazco, S. y J. A. (coords). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México, D.F.:Horizontes educativos, UPN-Ajusco.

Rueda M., Campos M. A. (1992). Lo maestros como investigadores cualitativos (Ann Strommen Nihlen (1991): reflexión y acción. En *Investigación Etnográfica en Educación* (pp.89-103). UNAM. México.

Sacristán, G. (2004). Políticas y prácticas culturales en las escuelas. Los abismos de la etapa posmoderna. En: *Por nuestra escuela*. (pp. 25-46), México: Lucerna, Diógenes.

Secretaria de Educación Pública (2011). *Programa de Educación Preescolar 2011*. SEP.

Stavenhagen, R. (2006). La presión desde abajo: Derechos humanos y multiculturalismo en Gutiérrez Martínez, Daniel (ed.), *Multiculturalismo. Desafíos y Perspectivas*. México: siglo XXI- UNAM- El colegio de México.

Taylor y Bogdan (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (pp. 15-49). Buenos Aires Barcelona: Paidós ediciones.

Touraine, A. (1997) ¿podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. La discusión pendiente. *El destino del hombre en la aldea global*, (pp. 9-23, 165-204 y 273-296). México: F.C.E.

UNESCO (2003). Directrices de la UNESCO sobre los idiomas y la educación part. III. Educación documento de orientación *La educación en un mundo plurilingüe* (p.28-34) recuperado en www.org.unesco.mx.

Woods P. (1996). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Buenos Aires Barcelona: Paidós.

Anexos

Los anexos están organizados de la siguiente manera:

En el anexo 1 se presenta la guía de entrevista semiestructurada que se aplicó en mayo de 2016 a las profesoras que trabajaron la propuesta inicial de la palabra generadora.

A continuación, en el anexo 2 muestra la planeación del curso-taller que se diseñó y se llevó a cabo con profesoras del nivel de preescolar indígena en octubre de 2015, con una duración de 4 horas.

En el anexo 3 se podrá ver el plan de trabajo diario que se realizó en el proceso del piloteo, con una duración de 5 días pertenecientes a la primera y segunda semana de mayo de 2016 con una duración aproximadamente de 13 horas con 20 minutos.

Posteriormente en el anexo 4, imágenes áulicas durante el piloteo, se podrán ver algunas serie de fotografías que vislumbran las distintas actividades que se realizaron en el transcurso del piloteo de la propuesta Yoko (abundancia), en los distintos incisos se muestra: a) espacio escolar, b) trabajo en equipo c) nombres de los animalitos d) distintos trabajos realizados por los niños durante el piloteo.

Por último se muestran como anexo 5, algunas planeaciones semanales de la propuesta inicial (palabra generadora), que se vuelve recurrente al abordar distintas palabras o temas generadores.

Anexo 1. Guía de entrevista

Entrevista:

Objetivo de la entrevista a docentes de preescolar indígena, es conocer su opinión acerca del programa de preescolar (PEP 2011) y su aplicación para la población monolingüe hablante de la lengua tu'un savi, [la perspectiva o perspectivas a partir de las cuales se llevan a cabo, tensiones] así como la forma en que llevan a cabo las actividades cotidianas y procesos en torno a la alfabetización, las dificultades y aciertos, así como una valoración para la mejora de estos procesos.

- Currículum en específico Programa 2011
- Saber sus opiniones sobre:
 - La pertinencia del programa en estos contextos, y la situación del nivel de preescolar indígena, en cuestiones administrativas, laborales, condiciones de gestión escolar y demás tensiones que se vivan, en caso de que se vivan o como le hacen para resolver las problemáticas inmediatas
- El lugar de las lenguas en el proceso escolar
- Cómo lo hace (como incluye la lengua, si se incluye o no)
- Cuál ha sido su experiencia al trabajar la propuesta (palabra generadora a partir de la lengua materna de los educandos)
- Cómo evalúa al alumno (en la ejecución de la propuesta)
- Cuáles son las mejoras que propondría

Guía de entrevista

Programa

- ¿Cómo han vivido la actual reforma educativa, en el plano laboral y académico y luego con los padres de familia?
- ¿Qué opinas de la pertinencia del programa de educación preescolar 2011 en el nivel de preescolar indígena?
- ¿Cómo se abordan los contenidos escolares tomando en cuenta que los estudiantes son monolingües en tu'un savi?

- ¿Qué pasa cuando se trabaja con el tu'un savi y luego con el español y viceversa?
- ¿Cómo se han abordado los materiales producidos por la Dirección General de Educación Indígena?
- ¿Te has propuesto trabajar con el tu'un savi? ¿Cuáles serían tus temores? ¿Por qué?

Propuesta

- ¿Cuál ha sido tú experiencia al trabajar la propuesta?
- ¿Has notado cambios en el proceso de enseñanza y del aprendizaje?
 - Sí, ¿en qué aspectos?
 - No, ¿a qué lo atribuyes?
- ¿Consideras que haga falta algo en el curriculum, en el programa de Preescolar 2011, de acuerdo a los años de experiencia que llevas en el subsistema de educación indígena o en algún aspecto en el nivel de educación indígena que consideres que deba mejorar?
- ¿Cuál es tu opinión en torno a la educación bilingüe?
- ¿Qué opinas de la posibilidad de trabajar en tu'un savi durante todo el preescolar, en torno a la alfabetización? ¿Cuáles serían tus temores o dudas ante la posibilidad de hacerlo, esto pensando que hay riesgos? ¿por qué?
- ¿Algún agregado que desees realizar?

Anexo 2. Planeación del curso-taller de la metodología de la palabra generadora en tu´un savi y español (aplicado a educadoras de la zona escolar en octubre de 2015)

Introducción

El taller está planteado abordarlo en tres etapas, que consiste en un primer momento; conocer la metodología y asumir la responsabilidad de trabajarlo con los respectivos grupos de las educadoras, segundo; dar seguimiento al conocer el proceso de la aplicación para precisar algunas cuestiones, dudas o modificaciones a la misma, y una etapa final de cierre; conocer resultados, impresiones tanto de los niños como de las profesoras y conclusiones generales de la experiencia de poner en práctica ésta metodología.

DIRIGIDO: A profesoras que tienen interés de aprender otras experiencias metodológicas para la enseñanza y para el aprendizaje de la lectura y escritura en el nivel preescolar indígena, cuyos estudiantes sean hablantes de una lengua materna ajena al español.

OBJETIVO: Conseguir que las profesoras conozcan la metodología de la palabra generadora de Paulo Freire, readaptada al nivel de preescolar indígena, y lo puedan aplicar con sus respectivos grupos.

PRIMERO:	Preguntar a las profesoras ¿Qué conocen de Freire? ¿Qué saben de su método de la palabra generadora? Pedirles que hagan un pequeño escrito acerca de esos conocimientos previos
SEGUNDO:	Presentación del power point (pedagogía de Freire) Pedirle a las profesoras que comenten sus impresiones de la pedagogía de Freire (tomar como referencia la presentación)

<p>TERCERO:</p>	<p>Compartir la metodología de la palabra generadora readaptada al nivel de preescolar (taller: que las profesoras lo vayan realizando, me apoyaré de las diapositivas de la metodología y ejemplos).</p> <p>Realizar ejemplificaciones de cómo se ha empleado la metodología con los estudiantes (en el proceso del taller)</p> <p>Compartir la experiencia de las reacciones que han tenido los educandos respecto al trabajo (mientras se realizan las actividades)</p>
<p>CUARTO:</p>	<p>Pedir que las profesoras comenten las impresiones del curso- taller y de las sugerencias a ella.</p>
<p>META DEL DIA:</p>	<p>Que las profesoras analicen la viabilidad de aplicar la metodología de acuerdo a las condiciones del grupo</p> <p>Acordar una nueva fecha de taller, para darle seguimiento y valoración del proceso de aplicación de la metodología</p>

Anexo 3. Plan de trabajo del piloteo

Campo formativo: Lenguaje y comunicación

Aspecto: Lenguaje oral y escrito

Competencia:

- Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral.
- Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.
- Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura
- Reconoce características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras) para expresar por escrito sus ideas

Aprendizajes esperados:

- Expone información sobre un tópico, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno.
- Usa el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños y adultos dentro y fuera de la escuela.
 - Identifica lo que se lee en el texto escrito, y que leer y escribir se hace de izquierda a derecha y de arriba a abajo.
 - Reconoce la escritura de su nombre en diversos portadores de texto
 - Escribe su nombre con diversos propósitos.
 - Compara las características gráficas de su nombre con los nombres de sus compañeros y otras palabras escritas.
 - Utiliza el conocimiento que tiene de su nombre y otras palabras para escribir algo que quiere expresar.
 - Intercambia ideas acerca de la escritura de una palabra.
 - Reconoce la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y su sonido; paulatinamente establece relaciones similares con otros nombres y otras palabras al participar en juegos orales.

Tema: **kivi mii yu xi'in kivi ndi'i yo** (nuestros nombres y mi nombre,)

Modalidad: situación didáctica

Duración: 5 días

Transversalidad con los demás campos formativos con respecto a los aprendizajes esperados:

- Pensamiento matemático

Usa y nombra los números que sabe, en orden ascendente, empezando por el uno y a partir de números diferentes al uno, ampliando el rango de conteo.

Conoce algunos usos de los números en la vida cotidiana

Utiliza referencias personales para ubicar lugares

-Exploración y conocimiento del mundo

Observa con atención creciente el objeto o proceso que es motivo de análisis.

Elabora explicaciones propias para preguntas que surgen de sus reflexiones, de las de sus compañeros o de otros adultos, sobre el mundo que le rodea, cómo funcionan y de qué están hechas las cosas.

-Desarrollo personal y social

Muestra interés, emoción y motivación ante situaciones retadoras y accesibles a sus posibilidades.

-desarrollo físico y salud

Participa en juegos que lo hacen identificar y mover distintas partes de su cuerpo.

Aplica medidas de higiene personal, como lavarse las manos, los dientes, que le ayudan a evitar enfermedades.

-Expresión y apreciación artísticas

Improvisa movimientos según al escuchar una melodía e imita los movimientos que hacen los demás.

Situaciones de aprendizaje primera sesión:

Inicio:

-Me presentaré ante los niños, así mismo indicando que soy una profesora hablante de la lengua tu'un savi, ellos también de manera personal me dirán sus nombres, la lengua que

hablan y la lengua que se habla en su casa, además de las actividades que realizan con su profesora

-Les preguntaré si saben escribir e identificar sus nombres entre varios más

- Los niños se concentrarán en una rueda en el centro del salón, les mostraré un nombre y cada uno identificará sus respectivos nombres, una vez reconocidos sus nombres pasarán por ellos, tendrán la libertad de apoyarse entre compañeros

-Explicaré que todas las personas tenemos distintos nombres, que nos ponen los padres o los padrinos, xini ndo yo ku na taxi kivi ndóo ¿Alguien sabe quién asignó sus nombres? Pediré que comente con respecto a la pregunta

-Ejemplificaré con el nombre de la profesora de grupo la escritura en minúscula y mayúsculas a manera de ejemplo, diciendo que tenemos nombres en español, pero yo soy na savi, esto con el fin de que ellos comenten al respecto y al ver el ejemplo identifiquen sus respectivos nombres personales en mayúsculas y minúscula.

Desarrollo:

Pasarán a identificar sus respectivas tarjetas de nombres en mayúsculas, mismas que colocaré en el salón

-Cada uno se dibujará a sí mismo sobre la tarjeta

-Las tarjetas se mostrarán ante el grupo

-Cada uno contará el número de letras que tienen sus nombres y lo escribirán en su gafete, compararemos con los nombres en mayúsculas también

-Les proporcionaré a cada estudiante sus respectivos nombres en recuadros (grafías de sus nombres) para que los recorten y entonces puedan comprobar la cantidad que contaron anteriormente, luego les pediré que formen sus nombres sobre las mesas, una vez comprobado que todos las formaron.

Recortarán las grafías de sus nombres y las guardarán en un sobre que ellos mismos elaborarán

Cierre:

Los niños se concentrarán en un espacio del salón para que puedan observar como escriben algunos de sus compañeros sus nombres en el pintarrón, una vez escrita esta, verificaremos a nivel grupal la escritura de dicho nombre, misma que será grafía por grafía, tomando como referencia el gafete de cada estudiante

Recursos:

<ul style="list-style-type: none">- Gafetes de nombres- Tarjetas- Crayolas, colores- Hojas blancas y de colores	<ul style="list-style-type: none">- Fichas de descubrimiento- Recuadros con nombres
--	--

Evaluación:

<p>Participación individual</p> <ul style="list-style-type: none">- Identificación del nombre- Dibujo de sí mismos- Escritura de sus nombres- Formación de sus nombres- Expresión oral- Recorte de la grafía de sus nombres	<p>Participación grupal</p> <ul style="list-style-type: none">- Comparación de cantidad de grafías de unos nombres con otros- Ayuda mutua en algunas actividades
--	---

Situación de aprendizaje segunda sesión:

<p>Inicio:</p> <p>Comentarán lo que realizó en la clase anterior (lluvia de ideas)</p> <ul style="list-style-type: none">-Cantaremos algunas canciones del agrado de los niños-Les entregaré sus respectivos gafetes para que se los coloquen <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none">--realizaremos la actividad "identificación con un animal"-Primeramente les preguntaré que me comenten sobre los tipos de animales que conocen de la comunidad-Formaremos equipos por mesas, para que dibujen animales de su agrado sobre una cartulina, y conforme van trabajando, pasaré a sus respectivos lugares a escribirles sus respectivos nombres-A nivel grupal cada equipo pasará a explicar los dibujos realizados en sus cartulinas y sobre ello comentaremos-Les repartiré a cada estudiante una tarjeta para que realicen un dibujo de un animal de su agrado
--

-Conforme vayan terminando de realizar sus dibujos, pasaran a comentarme el nombre del animal que hayan dibujado, y les daré el nombre del animalito para que lo transcriban detrás de sus tarjetas

-Escribieron el nombre de sus respectivos animalitos en sus cuadernos

Cierre:

De forma individual pasaban a mencionar el nombre de los animales que habían dibujado y a mostrar la escritura de su nombre

Recursos:

<ul style="list-style-type: none">- Gafetes de nombres- Tarjetas- Crayolas, colores- Hojas blancas y de colores	<ul style="list-style-type: none">- Cartulinas- Masking
--	--

Evaluación:

Participación individual	Participación grupal
<ul style="list-style-type: none">- Identificación del nombre personal- Dibujo de un animal- Escritura de los nombres de sus animales- Expresión oral	<ul style="list-style-type: none">- Dibujo en las cartulinas- Apoyo mutuo en el desarrollo de las actividades- Exposición ante el grupo acerca de sus cartulinas

Situaciones de aprendizaje tercera sesión:

Inicio:

-Concentrarse en el salón para entonar cantos del agrado de los niños, pero de animalitos

-Participarán diciendo ante el grupo sus respectivos nombres personales, esto de forma fuerte con el fin de que se expresen y pierdan el miedo de hablar frente a sus compañeros

Desarrollo:

- Les comentaré que todos tenemos nombres en español, sin embargo nos comunicamos en tu´un savi y los nombres de los animalitos que realizamos el día anterior eran en tu´un savi, y que tenía una forma especial de escribirse
- Les pedí que me mencionaran los nombres de los animalitos que habían dibujado
- Les presentaré el ndusu tu´un savi (el alfabeto na savi) grafía por grafía, para que vayan repitiendo sonidos de cada una de ellas
- Les proporcionaré un alfabeto a cada estudiante para que observen las grafías, escriban sus respectivos nombres

Cierre:

- Jugaremos la lotería con el alfabeto tu´un savi

Recursos:

<ul style="list-style-type: none"> - Gafetes de nombres - Tarjetas pequeñas - Crayolas, colores - Hojas blancas y de colores 	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabeto en tu´un savi - Lotería de las grafías del tu´un savi - Papel crepé
--	--

Evaluación:

Participación individual	Participación grupal
<ul style="list-style-type: none"> - Expresión del nombre personal - Cantos - Expresión oral en la lluvia de ideas - Expresión de animalitos - Identificación de las grafías del alfabeto na savi, en el juego de la lotería 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de grafías - Ayuda mutua en algunas actividades - Lluvia de ideas - Juego de la lotería

Situación de aprendizaje cuarta sesión:**Inicio:**

- Nos reuniremos en círculo en el salón de clases

- Comentaremos acerca de lo visto en la semana pasada, en lluvia de ideas
- Entonaremos cantos con movimientos

Desarrollo:

- Hablar sobre la importancia de estar limpios a través del canto de pimpón
- Realizaremos un repaso general del alfabeto na savi, en el cual los niños identificarán el nombre de las grafías que les vaya señalando

Escribiremos el nombre de animalitos de la comunidad en el pintarrón, los niños irán aportando los nombres que deseen se escriban, lo leeremos varias veces

- Les pediré que lo escriban en sus cuadernos los nombres de los animales que hayan mencionado, copiándolos del pintarrón

Cierre:

- Dibujaran los animalitos que hayan escrito sus nombres y luego en tarjetas les daré los nombres de esos animales para que lo transcriban a sus dibujos
- Haremos pequeñas construcciones de oraciones tomando en cuenta algunos animalitos, mismo que escribirán en sus cuadernos

Recursos:

<ul style="list-style-type: none"> - Gafetes de nombres - Tarjetas - Crayolas, colores - Hojas blancas y de colores 	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabeto en tu'un savi - Cantos - Tarjetas con el nombre de los animalitos
---	--

Evaluación:

<p>Participación individual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participación en los cantos - Escritura del nombre del animal elegido - Escritura de los nombres de los animales - Expresión oral - Creación de oraciones cortas 	<p>Participación grupal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lluvia de ideas - Ayuda mutua en algunas actividades
--	---

Situación de aprendizaje quinta sesión:

Inicio:

- Entonación de cantos con movimientos
- Lluvia de ideas comentando lo visto en la clase anterior. Presentación personal ante sus demás compañeros diciendo nombre personal y el de su escuela

Desarrollo:

- Les proporcionaré una tarjeta a cada estudiante para que escriban sus respectivos nombres encima, posteriormente y conforme vayan culminando pasarán por una tarjeta con nombre de un animalito para transcribirlo a sus tarjetas
- Construiremos por mesas oraciones grupales, mismas que cada estudiante tendrá que transcribir en sus respectivos cuadernos

Cierre:

- Contestarán un ejercicio donde implique dibujar la cantidad de animalitos que se solicite, ya sean 5, 8 o más
- Buscarán nombres de animalitos escritos en tu 'un savi en una sopa de letras

Recursos:

<ul style="list-style-type: none">- Gafetes de nombres- Tarjetas- Crayolas, colores- Hojas blancas y de colores	<ul style="list-style-type: none">- Alfabeto en tu 'un savi- Ejercicio de dibujo de animalitos que se piden- Nombres de animalitos en tarjetas- Sopa de letras
--	---

Evaluación:

Participación individual <ul style="list-style-type: none">- Expresión oral- Escritura de oraciones- Escritura del nombre de los animalitos en tarjetas- Escritura del nombre personal- Identificación de palabras en la sopa de letras	Participación grupal <ul style="list-style-type: none">- Construcción de oraciones- Ayuda mutua en algunas actividades
--	--

Anexo 4. Imágenes áulicas durante el piloteo.

a) Espacio del aula del piloteo.



Fotos tomadas de manera personal en mayo de 2016

b) Distintos momentos del trabajo en equipo.



Fotos tomadas de manera personal en mayo de 2016



Foto tomada por la profra. Margarita Romero Candia, mayo de 2016.

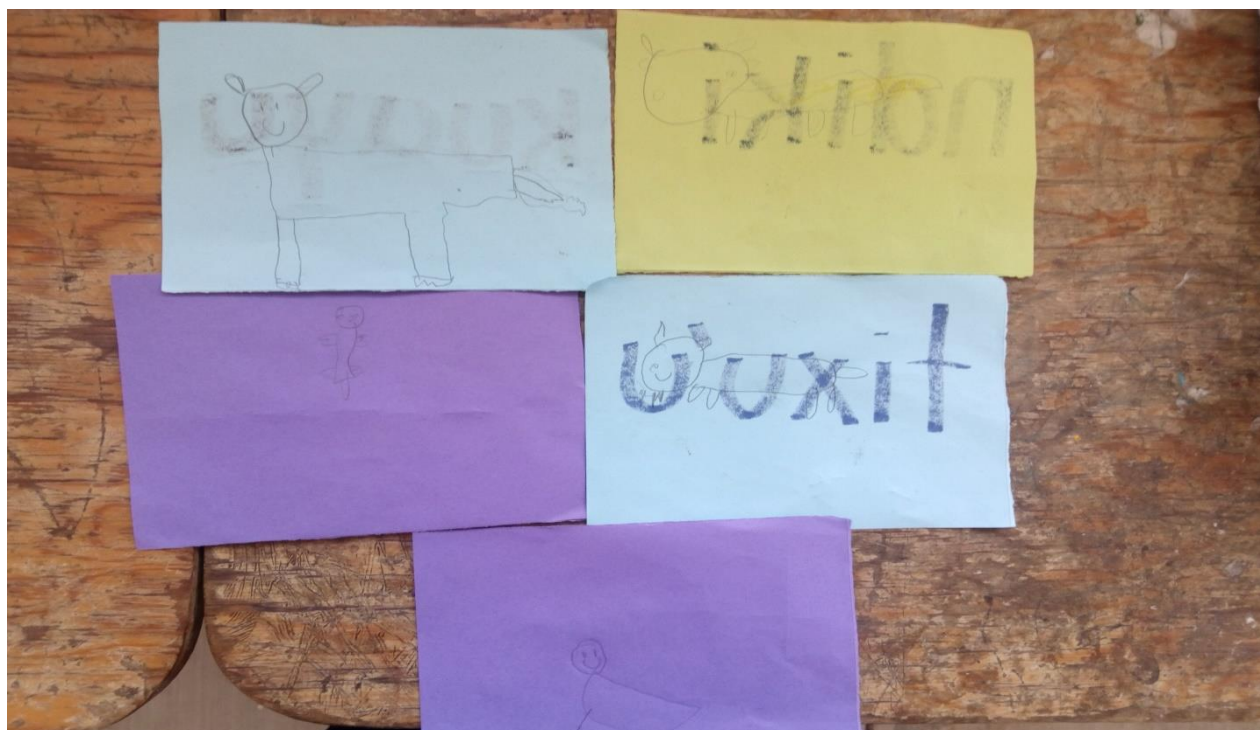


Foto tomada por la profra. Margarita Romero Candia, mayo de 2016.

c) Escritura de nombre de animalitos



Trabajos realizados por los estudiantes durante el piloteo



Fotos tomadas de manera personal, mayo de 2016.

d) Distintas actividades realizadas por los niños durante el piloteo

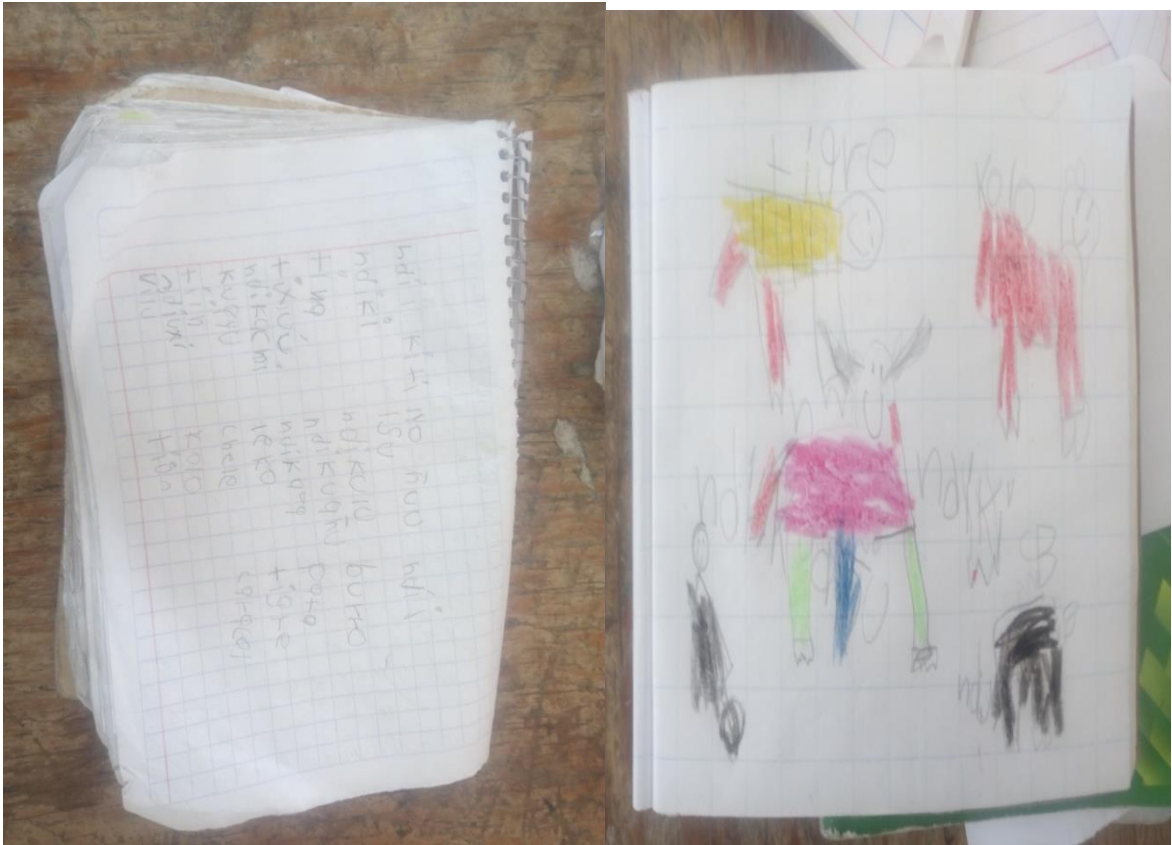
Fotos de las tarjetas donde transcriben nombres de los animales, así como de la sopa de letras y otras evidencias de evaluación



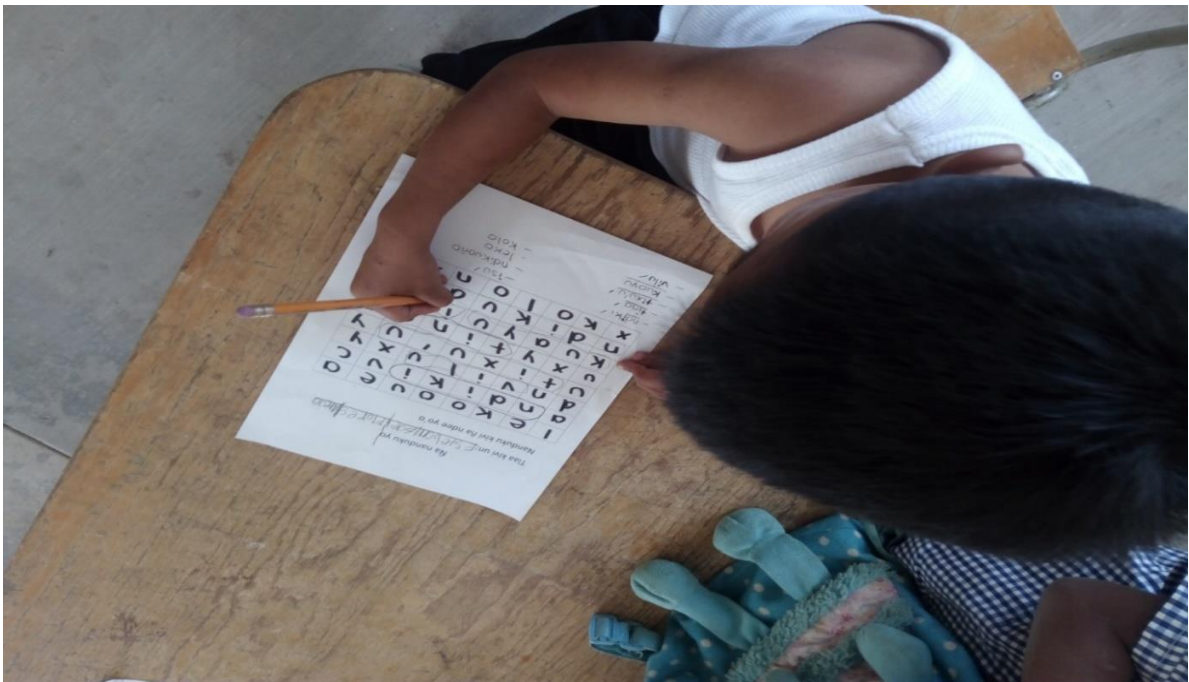
Foto tomada de manera personal, mayo de 2016



Trabajos en los cuadernos de los estudiantes



Trabajos en los cuadernos de los educandos durante el trabajo en el aula



Resolución de la sopa de letras por un estudiante del grupo



Juego de la lotería de las grafías del tu'un savi



Transcripción de nombres de animalitos

Fotos tomadas por la Profra. Margarita Romero Candia, mayo de 2016.

Anexo 5. Planeaciones del 2012 y 2013 que corresponden a la propuesta inicial

Planeación de la propuesta inicial de la palabra generadora maseca, enero de 2012, primera sesión.

CAMPOS FORMATIVOS: lenguaje y comunicación

ASPECTOS: Lenguaje oral y escrito

COMPETENCIA: Identifican silabas y sonidos creando palabras derivadas de la palabra generadora

PROPÓSITO: Que los niños logren construir palabras a partir de una generadora y sepan identificarlas para su lectura

ACTIVIDADES					RECURSOS MATERIALES
Realización de actividades de rutina: revisión del aseo personal, fecha, día, cantos, repaso de letras del alfabeto, palabras y números					
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	Cantos
-repaso de las silabas -repaso de las palabras y oraciones de la palabra pelota. -presentación de la palabra generadora MASECA -comentan acerca de la utilidad de la Maseca -identifican las letras de la palabra -descomposición silábica de la palabra -escritura de la palabra en mayúscula -colorean el dibujo	Repaso de la descomposición silábica de la palabra generadora -lluvia de ideas acerca de la utilización de la Maseca -combinación de silabas para construir nuevas palabras significativas -las palabras derivadas se enlistan en el pintarrón -repaso de las palabras derivadas de la generadora -escritura de las palabras derivadas.	.repaso de la descomposición silábica -repaso de las palabras derivadas de la generadora y su comprensión acerca de ellos. -escritura de las palabras de acuerdo al orden y al dibujo de las mismas De manera individual leen las palabras derivadas.	-repaso de la palabra generadora y de la descomposición silábica -repaso de las palabras derivadas -iniciación de la composición de las oraciones de acuerdo al avance de los niños -repaso general e individual de la comprensión de las palabras.	Repaso de la descomposición silábica -lectura de las palabras derivadas -escritura de las palabras derivadas y dibujos de las mismas de manera individual -repaso de oraciones formadas a partir de las palabras formadas -escritura de las mismas.	-tarjetas de la palabra generadora -tarjeta de la descomposición silábica -crayolas -tiras de oraciones
					EVALUACIÓN
					Participación individual -expresión oral y escrita -interés -dialogo -participación grupal -integración -solidaridad -ayuda mutua

Planeación de la propuesta inicial de la palabra generadora maseca, enero y febrero de 2012, segunda sesión.

CAMPOS FORMATIVOS: Lenguaje y comunicación

ASPECTOS: lenguaje oral y escrito

COMPETENCIA: Identificarán sílabas y sonidos de las mismas creando palabras derivadas de una generadora y oraciones

PROPÓSITO: Que los niños logren construir oraciones a partir de las palabras derivadas y sepan identificarlas, comprendiendo el significado

ACTIVIDADES					RECURSOS MATERIALES
Realización de actividades de rutina: revisión del aseo personal, fecha, día, cantos, repaso de letras del alfabeto, palabras y números					
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	
Repaso de la descomposición silábica, de las palabras derivadas de la generadora -repaso de las palabras -composición de oraciones escritas en el pintarrón -lectura de oraciones -escritura de oraciones.	Lectura de las palabras derivadas -lectura de las oraciones -de manera individual participan identificando las palabras -escritura de las oraciones en sus cuadernos -buscar palabras con la letra M en los libros de texto.	.lectura de las palabras derivadas de la generadora -lectura de oraciones a nivel grupal -escritura de las mismas -de manera individual lectura de oraciones -búsqueda y escritura de palabras con la letra S.	Repaso de las palabras derivadas -lectura de oraciones -escritura de las palabras dominadas en el pintarrón. -búsqueda y escritura de palabras con la letra C -lectura de las oraciones a partir del canto del "lápiz"	Repaso general de las palabras derivadas -lectura de las palabras y oraciones -contestación de un ejercicio escrito completando palabras de acuerdo a las vistas en las clases anteriores.	Cantos -tarjetas con las palabras generadoras -Tiras de oraciones Papel bond Sílabas
					EVALUACIÓN
					Participación individual -expresión oral -escritura -contestación del ejercicio -participación grupal -integración -ayuda mutua

Planeación de la propuesta inicial de la palabra generadora maseca, febrero de 2012, tercera sesión.

CAMPOS FORMATIVOS: lenguaje y comunicación y exploración y conocimiento del mundo:

ASPECTOS: expresión oral y escrito, el mundo natural

COMPETENCIA: Buscan palabras a partir de la letra inicial y construyen oraciones a partir de palabras derivadas de la palabra generadora Maseca leyéndolas. Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales que no representan riesgo para encontrar soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural.

PROPÓSITO: Que los niños construyan y lean palabras y oraciones. Que sepan darles explicaciones a problemas acerca del mundo natural a través de experimentos.

ACTIVIDADES					RECURSOS MATERIALES
Realización de actividades de rutina: revisión del aseo personal, fecha, día, cantos, repaso de letras del alfabeto, palabras y números					
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	
Repaso de la descomposición silábica -lectura de las palabras -búsqueda de palabras con la letra S en los libros de texto -escritura de las palabras escritas -participación individual leyendo tarjeta de palabras al azar.	-repaso de palabras derivadas -lectura de oraciones de la palabra generadora "pelota" -búsqueda y escritura de palabras con la letra M,S y C - construcción de oraciones y escritura de las mismas en sus cuadernos -repaso de las oraciones	.-lectura de palabras y oraciones -lluvia de ideas acerca de objetos y materiales como piedras, arena, lodo... ¿Las conocen? ¿Para que sirven? ¿Como son? Harán algunas predicciones: que sucede con la mezcla de alguno de ellos con agua. -probarán y mezclarán elementos que anteriormente fueron mencionados para comprobar sus predicciones -harán dibujos y anotarán el nombre de los elementos.	Comentarios acerca de la clase anterior -predicciones acerca de cambios y transformaciones del mundo natural: cómo cambia un animal, desde que nace, transformación de alimentos mezclados o por la acción, agua en vapor o hielo -explicación acerca de reafirmar sus predicciones o para aclarar dudas -harán experimentos de transformaciones reversibles -Comentarán lo que sucedió dando explicaciones.	-explicarán los experimentos que hicieron en equipos -dibujarán los experimentos hechos a su comprensión -participarán de manera individual explicando su comprensión -lectura de oraciones y repaso de las palabras derivadas de la palabra generadora Maseca.	-cantos -tarjeta de palabras -oraciones en tiras de papel -libros -papel bond(sílabas) -materiales para los experimentos Piedras, agua, tierra, jabón, aceite.
					EVALUACIÓN
					Participación individual -escritura -expresión oral -explicaciones -predicciones -dibujos -participación grupal -predicciones -integración -ayuda mutua

Planeación semanal de la propuesta inicial de la palabra generadora cubeta, nueva modificación de formato, a partir del ciclo escolar 2013-2014

Campo formativo: Lenguaje y comunicación

Aspecto: Lenguaje oral y escrito

Competencia:

- Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral.
- Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.

Aprendizajes esperados:

Expone información sobre un tópico, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno.

Tema: palabra generadora “cubeta”

Modalidad: situación didáctica

duración: 5 días

Transversalidad con los demás campos formativos con respecto a los aprendizajes esperados:

- Pensamiento matemático
Usa y nombra los números que sabe, en orden ascendente, empezando por el uno y a partir de números diferentes al uno, ampliando el rango de conteo.
- Exploración y conocimiento del mundo
Observa con atención creciente el objeto o proceso que es motivo de análisis.
- Desarrollo personal y social
Muestra interés, emoción y motivación ante situaciones retadoras y accesibles a sus posibilidades.
- desarrollo físico y salud
Participa en juegos que lo hacen identificar y mover distintas partes de su cuerpo.
- Expresión y apreciación artísticas
Improvisa movimientos según al escuchar una melodía e imita los movimientos que hacen los demás.

Situación de aprendizaje:

Inicio. Cantos variados

-pregunta de entrada (el abecedario)

- a nivel grupal haremos un repaso de las palabras derivadas y de las generadoras “paleta” y “mochila”

Desarrollo:

-les presentare una “cubeta” y entre todos comentaran acerca de ella (para que sirve, como es, como se usa e información que tenga acerca de ella).

-a nivel grupal buscarán la forma de cómo se escribe la palabra “cubeta”

-En sus cuadernos harán el dibujo de una “cubeta” y escribirán su nombre en mayúscula y minúscula por ultimo colorearan su dibujo.

Cierre:

Por medio del canto “el lápiz” de manera individual pasaran a escribir la palabra “cubeta” en el pintarron.

Recursos:

-cantos

-mochila

-tarjetas de palabras

-dibujo

-crayolas

-hojas blancas

Evaluación:

Participación individual

-pregunta de entrada

-dibujo

-escritura

-Canto “el lápiz”

participación grupal.

-integración

-ayuda mutua

-colaboración

Situación de aprendizaje:

Inicio. Cantos variados en la formación

-pregunta de entrada (tarjeta de lectura)

-a nivel grupal comentaremos sobre la palabra generadora “cubeta” y las actividades que realizaran en la clase anterior.

Desarrollo:

-en el pintarron haremos la descomposición silábica de la palabra “mochila” en mayúscula y en minúscula.

-copiaran la descomposición silábica de la palabra generadora

-dibujaran una “cubeta” después de la descomposición silábica.

-haremos el repaso general de la descomposición silábica

Cierre:

-Por medio del canto “el lápiz” participaran haciendo el repaso de la descomposición silábica.

-a nivel grupal harán la lectura de palabras y por último el conteo por alumno.

Recursos:

-cantos

-tarjetas de lectura

-crayolas

-dibujo de una cubeta

Evaluación:

Participación individual

-pregunta de entrada

-dibujo

-escritura

-Canto “el lápiz”

participación grupal.

-lectura de palabras

-colaboración

Situación de aprendizaje:

Inicio. Cantos variados (durante la formación)

- pregunta de entrada (lectura de tarjetas)
- haremos el repaso de la descomposición silábica de la palabra “cubeta”

Desarrollo:

- de la descomposición silábica de la palabra generadora “cubeta” obtendremos nuevas palabras derivadas, después de realizar la combinación de estas.
- repasaremos las palabras derivadas obtenidas de estas combinaciones
- escribirán en sus cuadernos las palabras derivadas y realizaran sus respectivos dibujos.

Cierre:

- de manera individual leerán la descomposición silábica y las palabras derivadas.

Recursos:

- cantos
- crayolas
- tarjetas de palabras
- hojas

Evaluación:

Participación individual	Participación grupal.
-pregunta de entrada	-Repaso de la descomposición silábica
-escritura	- obtención de palabras derivadas
-lectura de la descomposición silábica	-lectura de palabras
y de las palabras derivadas.	-colaboración

Situación de aprendizaje:

Inicio. Cantos variados (durante la formación)

- Pregunta de entrada (lectura de la tarjeta de temas)
- repaso de las palabras derivadas y de las descomposición silábica de la palabra generadora.

Desarrollo:

- Haremos el repaso de las palabras derivadas.
- Escribirán las palabras derivadas retomando la secuencia de su escritura de acuerdo al avance de los alumnos.
- Colorearan el dibujo que represente la palabra escrito.

Cierre:

- por medio de la participación grupal harán la lectura de las palabras derivadas de la palabra generadora “cubeta” en tarjetas.

Recursos:

- cantos
- crayolas
- tarjetas de palabras
- tarjetas de temas
- hojas de colores

Evaluación:

Participación individual	Participación grupal.
-pregunta de entrada	-repaso de palabras
-escritura	-lectura de palabras
-coloreo del dibujo	-colaboración
	-ayuda mutua

Situación de aprendizaje:

Inicio. Cantos variados

- pregunta de entrada (lectura de la carpeta de temas)
- repaso de las palabras derivadas y de la descomposición silábica

Desarrollo:

- continuaran con la escritura de las palabras
- de manera individual leerán las palabras derivadas para posteriormente continuar con la escritura.

Cierre:

- de manera grupal leerán las palabras que están en la caja de palabras (darle la tarjeta al alumno que identifique mejor la palabra)
- se hará el conteo de las palabras leídas.

Recursos:

- cantos
- tarjetas de temas
- tarjetas
- hojas blancas
- crayolas

Evaluación:

Participación individual	Participación grupal.
-pregunta de entrada	-repaso de la descomposición silábica y de las palabras
-escritura de las palabras	-colaboración