

# Maestros indígenas bilingües: experiencias amargas con la lengua escrita

*Elena Cárdenas Pérez\**

## Resumen

El artículo presenta testimonios sobre la apropiación de la lectura y la escritura de profesores bilingües indígenas. Se pidió a 24 profesores-alumnos de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional escribir sobre sus primeras experiencias en el aprendizaje de la lectoescritura. Posteriormente, se analizaron sus descripciones desde una perspectiva teórica que concibe la lectura y la escritura como un proceso complejo cognitivo, afectivo y sociocultural, que algunos estudiosos han llamado literacidad. Los hallazgos muestran cómo los primeros acercamientos a la lectoescritura impiden desarrollar gusto y habilidades diversas para una lectura placentera y crítica debido a las circunstancias de aprendizaje, en su mayoría desagradables y traumáticas.

## Palabras clave

Educación indígena ; Literacidad Alfabetización ; Bilingüidad

## Abstract

The article presents a reflection about the appropriation process of reading and writing regarding the experience of bilingual indigenous teachers. Twenty-four teachers-students from the degree of Indigenous Education of the Universidad Pedagógica Nacional were asked to write about their first approach to reading and writing. Then, their descriptions were analyzed from a theoretical perspective that conceives reading and writing a complex, cognitive, and affective process called literacy. The findings show how the first approaches to reading and writing prevent developing different tastes and abilities for a pleasant and critical reading, largely because of the learning circumstances that are mostly unpleasant and traumatic.

## Key words

Indigenous education ; Literacy ; Bilinguality

\* Profesora investigadora titular C de tiempo completo, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, México (ecardenas@upn.mx).

## Introducción

**E**STE TRABAJO aborda las primeras experiencias con la lectura y la escritura de alumnos de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, Plan 90. Al respecto es importante decir que este plan de estudios actualmente se ha reestructurado por un nuevo programa llamado Plan 2011 que tiene otras características. En el plan de estudios 90 ingresaban profesores bilingües, los cuales relatan sus vivencias en relación a los procesos de lectura y escritura en la escuela.

Recuperar estas descripciones es importante porque dan cuenta de las circunstancias de aprendizaje de los profesores bilingües que son los encargados de enseñar a leer y escribir a los niños indígenas en las escuelas públicas. La LEI, en su plan de estudios de los años 90, estaba dirigida a maestros en servicio y tenía como uno de los objetivos generales “formar profesionales que generen proyectos educativos viables en el ámbito de la educación indígena, con base en el análisis y reconocimiento de la realidad pluriétnica de nuestro país” (Universidad Pedagógica Nacional, 1990: 2).

El programa de la LEI surge en 1979 y a partir de esta fecha ha desarrollado tres planes de estudio distintos. Un requisito actual de ingreso a la licenciatura es que los estudiantes sean hablantes de alguna lengua indígena, es decir, que sean bilingües en español y lengua indígena. El primer Plan de Estudios de la LEI (Plan de estudios 79) albergó una población estudiantil compuesta de trabajadores de la educación, pertenecientes a los diferentes niveles de la estructura del Subsistema de Educación Indígena como directores, técnicos, supervisores y docentes, que debían contar con un mínimo de experiencia de tres años (Universidad Pedagógica Nacional, 1979). En el Plan 90, la población estudiantil no varió mucho en su perfil, la mayoría eran profesores bilingües, pero en los años recientes la población de la licenciatura fue cambiando su perfil de ingreso. Ahora son estudiantes que provienen de bachillerato; ya no son maestros, pero son bilingües. Desde el año 2011, la LEI cuenta con un nuevo plan de estudios y con perfiles de estudiantes distintos a los anteriores planes.

Los estudiantes provienen de grupos indígenas tradicionalmente más marginados, y algunos de ellos ingresaron a la enseñanza básica siendo monolingües en lengua castellana. Sin importar su bagaje cultural y lingüístico, comparten concepciones de educación semejantes a los profesores no indígenas. Una de ellas es pensar que el centro de la educación son el maestro

y los métodos. En esta investigación se pidió a los maestros-alumnos de la LEI escribir sobre sus primeras experiencias personales de aprendizaje de la lectoescritura en la escuela. Comúnmente lo que ocurre es que las descripciones se centran en cómo les enseñaron sus profesores a leer y escribir; son escasas las narraciones en las cuales se realiza un recuento histórico en retrospectiva y se describen las impresiones, sentimientos y procesos cognitivos, es decir, el *proceso subjetivo*. El proceso del sujeto cognitivo que aprende es obviado, la mayoría sólo describe el proceso de enseñanza del profesor.

Además de la argumentación pedagógica para centrarnos en los procesos del sujeto que aprende, y no sólo en cómo se enseña, hay razones por las cuales es importante conocer los testimonios de cómo aprenden a leer los niños indígenas en nuestro país. Posiblemente ahí encontremos las razones por las cuáles, como señala Virginia Zavala, “la alfabetización termina siendo un dispositivo impuesto del cual mucha gente no logra apropiarse” (2002: 12). El éxito en el aprendizaje de la lectoescritura, no depende únicamente de la capacidad intelectual y la aptitud verbal del estudiante, sino también de variables socioafectivas, y socioculturales como lo son las actitudes hacia el grupo etnolingüístico de la lengua meta, el tipo de motivación, la disposición para identificarse con la otra cultura y el interés de usar el idioma para fines prácticos, entre otras razones.

La escuela como institución juega un papel decisivo en el aprendizaje aunque, por otro lado, existen múltiples investigaciones sobre actitudes lingüísticas en donde se estudian las variables afectivas como un determinante para el éxito o el fracaso en el aprendizaje (Da Silva & Signoret, 2005). De tal manera que existe una estrecha y compleja interrelación de elementos en el proceso de apropiación de la escritura, entre los que podemos destacar: contexto sociocultural y variables individuales (actitudes, motivación y logros lingüísticos, entre otros).

Es claro entonces que el éxito en los procesos de lectoescritura no depende únicamente de los métodos y del desempeño docente, sino de factores individuales y socioculturales que tienen que ver con el prestigio de la lengua y las motivaciones para escribirla y leerla, así como de los usos y funciones de una y otra lengua o las habilidades lingüísticas y sociales que pretenden lograrse. Es importante considerar cómo aprendieron a leer los indígenas mexicanos porque ello da cuenta de las prácticas de lectura y escritura reales en diferentes escenarios culturales. Los sujetos que narran sus experiencias son diversos (en lenguas y grados de bilingüismo).

## Metodología de Estudio

Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena del Plan 90, eran profesores bilingües con diferentes grados y tipos de bilingüismo y la mayoría de ellos no escribían en su lengua materna. En el desarrollo del curso de Psicolingüística de la LEI se abordaban diversos contenidos entre los que destacaban la orientación metodológica para la enseñanza de la lengua escrita, la cual abarcaba los diversos métodos para enseñar a leer y escribir que se han desarrollado en México y contenidos de psicolingüística en los que se revisaban los procesos de adquisición de la escritura desde la perspectiva constructivista de Emilia Ferreiro. En este contexto se solicitó a los alumnos hacer un ejercicio en donde trataran de recordar sus primeras experiencias en la escuela con la escritura y la lectura. Se recibieron 24 narraciones de profesores indígenas bilingües, hablantes de español y lengua indígena. En México, se reconocen 364 agrupaciones lingüísticas y nuestros alumnos hablan alguna de ellas.

El bilingüismo de los estudiantes no es uniforme, es de diferentes grados y tipos; de acuerdo con los siguientes criterios: la edad en la que aprendieron la segunda lengua, la forma en la que la aprendieron, los dominios de las cuatro o cinco habilidades lingüísticas, así como en los usos y funciones de las lenguas. Los estudiantes tienen experiencias diversas en relación con los anteriores aspectos. Pero los 24 profesores bilingües cuando ingresaron a la escuela eran monolingües en lengua indígena, y ninguno aprendió a leer y escribir en su lengua materna. Lo anterior porque en la década de los setenta, las políticas lingüísticas y educativas apostaban a la castellанизación a través del llamado método directo. Asimismo, llama la atención que la mayoría de la población estudiantil era masculina, lo cual cambia la tendencia general en la población docente donde la mayoría de la población suele ser del género femenino.

Otra característica de los estudiantes es que no rebasaban los treinta años. De ello podemos deducir que se continuaba utilizando en las escuelas el método directo que implicaba alfabetizar en español. *El método directo* se utilizó en México desde antes de los años veinte del siglo pasado y tiene su origen en supuestos naturistas, de los que derivan los métodos naturales. La educación se impartía directamente en la segunda lengua, y esto fue llevado al extremo de enseñar todos los contenidos escolares, incluso a leer y escribir, en la segunda lengua. Hoy es sorprendente corroborar que estas técnicas y dinámicas no se han modificado sustancialmente en muchas escuelas bilingües.

Los profesores provenían de diversas regiones en donde se localizan los pueblos indígenas de México, pero principalmente de Oaxaca, Guerrero, Veracruz, Hidalgo y Chiapas. Las narraciones son un primer acercamiento al estudio de cómo estos pueblos bilingües indígenas aprendieron a leer y escribir, qué piensan sobre la lectura y la escritura y cómo usan sus habilidades letradas en la vida cotidiana. Se espera a futuro trabajar desde una perspectiva etnográfica para registrar las *prácticas letradas* en diversas comunidades.

### Las primeras experiencias con la lectura y la escritura

Las narraciones de los alumnos se enriquecieron con observaciones y notas de manera sistemática durante las clases. A partir del registro de lo que acontecía en el aula solicité la descripción de los alumnos acerca de sus primeras experiencias con la lengua escrita. La idea de indagar en las primeras experiencias con la escritura y la lectura surge de las dificultades que tenían mis alumnos cuando leíamos textos en clase; interpretar un texto en el aula es muy difícil para muchos estudiantes universitarios. Gracias a nuevos estudios de literacidad como los de Street (1993) sabemos que hay diferencias entre la alfabetización y la literacidad, esta última implica interpretar la cultura escrita desde otros parámetros que requieren el desarrollo de habilidades lingüísticas y extralingüísticas. A partir de los nuevos estudios sobre literacidad comienza a hablarse del papel sociocultural de la lectura y la escritura, y deja de verse sólo como un proceso cognitivo. De acuerdo con este concepto la literacidad se trata de un dominio más amplio que la alfabetización. La primera está basada en un conjunto de habilidades que van más allá de la decodificación de un texto desde una perspectiva cognitiva, pero las habilidades varían también de acuerdo con los usos y funciones de una lengua y su cultura (De la Piedra, 2004).

Los alumnos a través de distintos ciclos escolares conforman grupos heterogéneos, no obstante, es constante la dificultad de los alumnos para extraer ideas principales e interpretar los diversos textos que se leen en la Universidad.

En seguida presento algunos ejemplos. Se omiten los nombres por respeto a las personas que narran sus experiencias.

### Narraciones de los profesores bilingües

Los procesos de lectura y escritura de los sujetos indígenas bilingües tienen las siguientes características: se utiliza la memorización y la repetición, se

alfabetiza en una lengua que no dominan los niños, los materiales tienen poco texto y la variante en la cual están escritas es en el español del centro del país. Además de lo anterior, los procesos de enseñanza están plagados de castigos, humillaciones y tensión emocional.

— Aprendí a leer y a escribir haciendo planas y planas de letras, sílabas, palabras y oraciones (hablante de náhuatl).

La experiencia anterior da cuenta de una concepción educativa en la cual se piensa que el sujeto tiene que copiar y repetir para poder aprender. Sin embargo, el acto de leer y escribir es creativo y global, no repetitivo. En este testimonio podemos ver cómo muchos alumnos memorizan los textos y en realidad no han aprendido a leer. La aseveración anterior se ve reforzada por el hecho de que quien escribió esta experiencia tenía como lengua materna el náhuatl y cuando ingresó a la escuela aún no dominaba el español como puede verse en el siguiente testimonio:

— Mi experiencia de cómo fui adquiriendo mi aprendizaje en mi infancia, en primer lugar, los escuchaba la gente que transitaba en mi pueblo, que tan bonito se escuchaba, pero no lo entendía qué querrán expresar, los veía que pronunciaban bonito el español (...) me costó mucho trabajo para entender sólo lo fui adquiriendo dentro de la sociedad; (...) cuando tenía la edad de 11 años (hablante de náhuatl).

Del fragmento anterior destacan distintas realidades de algunos niños indígenas en las escuelas, en primer lugar, el valor que se le otorga a la lengua castellana como una lengua que se escucha *bonito* y que, por lo tanto, es valorada incluso sobre la lengua materna indígena. En segundo lugar, que el español se aprende en un contexto social informal, la escuela no lo enseña con metodologías adecuadas. Tercero, que se aprende en edades tardías, después del ingreso a la escuela. Los elementos anteriores crean inseguridad en los procesos escolarizados en especial en los de aprendizaje de la lectura y la escritura, pues se alfabetiza en una lengua que es desconocida para el estudiante.

Lo anterior también puede observarse en la siguiente narración:

— No me dejaron entrar a la escuela a la edad de 6 años, con el temor de que los niños me golpearan y además porque era un niño que hablaba totalmente el

chatino, no conocía ninguna palabra en español, porque en la familia se hablaba una sola lengua. Así fue que hasta los 8 o 9 años me inscribieron en la escuela (...) dentro del grupo sí había niños que hablaban el chatino, pero el maestro no nos permitía ni una sola palabra en nuestra lengua. (...) Después de 15 días el maestro formo un grupo con niños que no contestaban para nada y nos puso a estudiar la cartilla todo el ciclo escolar (hablante chinanteco).

En el testimonio anterior vemos otra constante en la educación bilingüe. El aprendizaje de la lectoescritura es en español, aún cuando muchos niños que asisten a la escuela no lo dominen. Este hecho tiene como consecuencia que aprender a leer no tenga sentido porque carece de significado.

El recurso de la memorización como estrategia de enseñanza de los profesores en los procesos de alfabetización de los niños indígenas en México también puede verse en el siguiente relato:

— En esta escuela trabajaban dos maestros que nos enseñaron las vocales y las consonantes, que casi todos los días hacíamos lo mismo para aprenderlas de memoria. Estuve dos años en esa escuela, el segundo año aprendí a juntar sílabas y para mí en ese tiempo ya podía leer. Pero no sabía qué significaban las sílabas que yo juntaba en la lectura (hablante de mixteco).

En el testimonio anterior vemos cómo se confunde el acto de la lectura con el deletreo. Lo cual no permite un proceso de la lectura significativa y, por tanto, provoca un desinterés en la lectura y la escritura que incide en la autoestima de las personas y en el fracaso escolar.

Además de la memorización, podemos ver un proceso en el cual se trabaja la lectura y la escritura con libros oficiales alejados del contexto cultural de los niños indígenas y en donde el principio del aprendizaje sigue siendo la memorización.

— En la escuela la maestra, nos hacía repetir de memoria primero las vocales y el abecedario. Para aprenderlo era necesario hacer planas de letras, sílabas y palabras. Al mismo tiempo que se leían textos como: Ese oso se asea así, etc. Sin conocer qué es un oso o cómo son, todo consistía en aprenderlo de memoria, sin saber el significado. Todas estas actividades se hacían de manera mecánica, y nadie podía protestar ya que los castigos eran muy severos (hablante mixteco).

Una característica más del proceso de lectoescritura es que, al carecer de significado, por el escaso dominio del español por parte de los alumnos, éstos memorizaban las palabras para no recibir castigos y humillaciones del profesor.

— La maestra (...) enseñó al grupo las vocales y las consonantes asociándolos con un dibujo (...) esto sirvió para que asociáramos la imagen con lo escrito, y aunque no supiera leer un texto largo, tan sólo ver el dibujo que en el texto aparecía podía imaginar lo que ahí estaba escrito. Pero había un problema muy grande con algunos dibujos impresos en el texto, ya que éstos no estaban acordes al contexto, o sea que eran dibujos o imágenes de la ciudad y esto hacía difícil imaginar de que se trataba el texto (hablante de lengua chinanteca).

En los libros de texto con los que se enseña a leer y escribir a los niños se encuentra muy poco texto y muchos dibujos e ilustraciones. El primer problema con este material para la lectura es que si muchos niños no dominan la lengua en la cual se alfabetiza pueden llegar a memorizar las ilustraciones. Algunos profesores no comprueban si el niño realmente está leyendo o repite guiándose en las ilustraciones. Un amigo en su edad adulta me confesó que aun cuando él era monolingüe, los libros de lectura tenían tan poco texto que se lo aprendió de memoria. Y no fue sino hasta cuarto grado de primaria que aprendió a leer. Aunado a lo anterior, los libros están centrados en la cultura nacional y en la variante lingüística del centro del país.

Otra constante, está constituida por los castigos y las humillaciones, lo cual comúnmente conlleva la deserción y el fracaso escolar. Se necesita gran capacidad de tolerancia a la frustración para poder permanecer en la escuela después de vivir experiencias tan desagradables y humillantes. Es el caso del siguiente testimonio en donde el sujeto narra cómo en el primer intento fracasó y volvió a cursar el primer grado de la escuela para nuevamente ser maltratada por el profesor.

— Recuerdo que ya estaba por segunda ocasión en este grado, y aún era una de las personas que no podía leer y escribir, en realidad no me interesaba aprender a leer y escribir, me daba lo mismo pasar el grado o no. Para esto en el salón de clase la maestra me señalaba y decía que yo era una burra, porque no podía hacer nada y ya estaba por segunda ocasión y después mis compañeros se empezaban a burlar de mí dentro y fuera del salón de clases (hablante de náhuatl).

Las burlas y las humillaciones no son las únicas reprimendas que sufrieron los maestros bilingües en las escuelas rurales, también hay testimonios de castigos físicos:

— Fui aprendiendo gracias a los castigos que yo recibía en la escuela y en mi casa, en la escuela cuando yo no llevaba la tarea era yo castigado cargando una piedra durante tres horas de clase (hablante de chatino).

En el anterior testimonio podemos ver que aún cuando están prohibidos los castigos físicos en las instituciones educativas todavía se infligían contra los alumnos. Algunos de ellos han mencionado que en el aula son frecuentes y diversos los castigos físicos y psicológicos que dañan la autoestima de los niños.

Además de la memorización como estrategia para la adquisición de la lectura, los castigos físicos y el maltrato moral, la escritura se caracteriza por su falta de comprensión acerca de lo que se lee. Como hemos señalado la mayoría de los niños eran monolingües en lengua indígena. Por lo cual se confunde el deletreo con la lectura significativa, sin embargo, deletrear no es leer como podemos observar, en el siguiente testimonio:

— Estuve dos años en la escuela, el segundo año aprendí a juntar sílabas y para mí en ese tiempo ya podía leer. Pero no sabía que significaban las sílabas que yo juntaba con la lectura. Lo único que supe su significado era: sí, no, y con permiso (hablante de chimalteco).

Los testimonios de los maestros bilingües también dan cuenta de que los niños hablantes de lenguas indígenas que son alfabetizados en español requieren mayor tiempo para aprender a leer y escribir, porque la alfabetización se realiza de manera mecánica, memorística y sin sentido para los niños; lo cual es grave porque se priva a los alumnos del goce que conlleva el descubrimiento de la literatura.

La adquisición de lectoescritura en las escuelas *bilingües* está lejos de ser bilingüe. La lengua materna no se usa en la enseñanza, e incluso su uso informal dentro del salón de clases entre compañeros es censurado. Muchos de los castigos que recibían los alumnos, así como sus inseguridades, se relacionan con la prohibición del uso de la lengua indígena en la escuela:

— (A mi maestro) no le gustaba que platicáramos en mixe que es la lengua materna, quería que platicáramos en español. Aquí me sentí más angustiado porque no sabía hablar con esta lengua si lo hacíamos recibíamos castigos (hablante de mixe).

Con este último testimonio vemos que a los niños no se les respetó en la escuela el derecho a recibir educación en su lengua materna tal como se menciona en las leyes educativas del país.

### A manera de conclusiones

Los estudios (Ferreiro & Teberosky, 1999) muestran cómo tradicionalmente los procesos de adquisición de la lectoescritura se han enfocado principalmente en los métodos de enseñanza. De acuerdo con esta autora, los métodos pueden ser clasificados en dos grandes vertientes:

1. Analíticos, que parten de los fonemas y las sílabas.
2. Sintéticos, que parten de las palabras y las oraciones.

Los primeros se centran en la capacidad auditiva del sujeto y los segundos en la visual. De acuerdo con los métodos que se han usado en México para aprender a leer se requiere que el sujeto domine ciertas capacidades, auditivas, visuales y motrices, que sean observables y comprobables (Barbosa, 1971).

Sin embargo, de acuerdo con distintas investigaciones, (Bettelheim & Zelan, 1983) en los procesos de lectoescritura hay aspectos relevantes, como son los afectos y la parte cognitiva, además de la psicomotricidad. Aprender a leer no es descifrar un texto, sino comprenderlo y sentirlo, es decir, recrearlo y utilizarlo en la diversidad de situaciones sociales.

Los distintos métodos, ya sean sintéticos o analíticos, se centran en las capacidades del sujeto que son factibles de ser observadas como el deletreo y la lectura en voz alta. Con esta perspectiva, puede suceder que se ignoren los procesos afectivos y cognitivos del sujeto que aprende, atendiendo únicamente sus capacidades motrices. Además de que los métodos sólo se centran en las capacidades motrices, esta corriente educativa enfoca la importancia del proceso educativo en *cómo enseñar* y no en *cómo aprende el sujeto*. Lo anterior responde a una concepción educativa tradicional, en donde el maestro es el que enseña y el alumno tiene una actitud pasiva cuando aprende (Ferreiro & Teberosky, 1999) a pesar de haberse demostrado que

previamente al ingreso escolar los alumnos tienen sus propias concepciones acerca de la escritura. La escuela ignora los conocimientos previos de un sujeto activo en dos aspectos modales de su competencia lingüística y en su capacidad cognitiva, así como los usos socioculturales de las lenguas indígenas y del español.

Con el método directo, es frecuente que los niños en las escuelas indígenas bilingües no aprendan a leer y a escribir sino más bien a deletrear y a copiar. Así lo demuestran las narraciones sobre la experiencia en la adquisición de la lectura y la escritura. La mayoría de las narrativas son conmovedoras y tristes porque están plagadas de martirios, castigos, humillaciones, miedos, angustias, en su mayoría sentimientos negativos de los niños que ahora son adultos y profesores. Pero además de lo anterior, dichas narraciones nos permiten conocer las concepciones educativas que respaldan las acciones de los maestros y las ideas que prevalecen acerca de la lectura y la escritura.

En la actualidad la mayoría de los niños tienen contacto con la escritura antes de ingresar a la escuela. Sin embargo, todavía hay sectores de niños indígenas, campesinos y urbanos que no están inmersos en una cultura letrada. Por tanto, son escasas las situaciones en las cuales pueden acercarse a la escritura como objeto de conocimiento cotidiano y formular diversas hipótesis en torno a ésta.

Los estudios que explican los procesos de adquisición de la escritura (Ferreiro & Teberosky, 1999) se han realizado con sujetos cuyas condiciones y contextos culturales son diferentes a las de un niño indígena. Ignorar al sujeto que aprende, responde a una teoría pedagógica tradicional.

La alfabetización entonces, se ha concebido como un asunto de métodos, o como un proceso psicológico. Sin embargo, como veremos a través de las narraciones, es necesario reflexionar sobre las formas y los contextos en que los niños aprenden a leer y escribir.

Se ha hablado poco del conjunto de prácticas que se han utilizado para alfabetizar, así como las concepciones sobre la misma. Este artículo muestra estos contextos poco favorecedores a través de la voz y testimonios de los sujetos alfabetizados. Al respecto es necesario establecer una diferencia entre literacidad y alfabetización. En México tradicionalmente hablamos de alfabetización y no de literacidad, dado que este último término es una traducción del inglés al español. Sin embargo, pensamos que es adecuado utilizarlo para distinguir la alfabetización de la literacidad debido a que antes de los años ochenta el término alfabetización hacía referencia a la decodificación

del alfabeto, es decir, a las primeras etapas de la lectura y la escritura. Con ello, se dejaban de lado procesos y habilidades más complejas en la comprensión de textos que algunos autores han denominado pensamiento de orden superior y que incluye por ejemplo evaluación, síntesis, interpretación, construcción de nuevos conocimientos, análisis, elaboración de hipótesis, activación y preparación de conocimientos previos entre otros procesos cognitivos.

Lo anterior involucra al individuo y es desde la perspectiva cognoscitivista. Pero también la literacidad se refiere a las prácticas sociales de los letrados en cualquier contexto sociocultural (Zavala *et al.*, 2004). Es importante hacer una distinción entre estos dos conceptos puesto que el proceso de literacidad no es neutral y carente de conflicto. Por tanto, cuando pensamos en la literalidad “debemos dejar de lado las categorías abstractas y concebirla en términos de comportamiento de usos concretos y de prácticas siempre inscritas en el conflicto social” (Zavala *et al.*, 2004: 4). En ese sentido, entendemos la lectura y la escritura como prácticas sociales dentro de contextos particulares para desarrollar funciones concretas, en instituciones concretas y establecidas, con relaciones de poder determinadas. Desde esta perspectiva la literacidad no es sólo un tema pedagógico. El proceso está profundamente ligado a las características sociales e históricas de la población, por lo que es necesario atender el entramado cultural y social en el que la palabra escrita es enseñada y aprendida. Al respecto Nancy Homberger, propone un modelo para abordar la biliteracidad, entendiendo por ello “toda instancia en la cual la comunicación se desarrolla en dos (o más lenguas) lenguas en giro a un texto escrito” (2005: 1). El modelo consta de cuatro espacios tridimensionales: contextos, desarrollo, contenidos y medios.

De los 24 profesores que narraron sus experiencias la mayoría se centró en el maestro, es decir, en cómo le enseñaron. Una minoría habla a partir de sus sensaciones, intuiciones, pensamientos y sentimientos. Con cierta tristeza, estas narraciones relatan miedo y desgano hacia el conocimiento de la escritura y la lectura. No resulta sorprendente que en los niveles de licenciatura y bachillerato los estudiantes demuestren poca afición y placer por la lectura y que, en ocasiones, no desarrollen habilidades de comprensión de textos.

En este sentido coincidimos con Virginia Zavala *et al.* cuando menciona que “detrás de la naturalización de la enseñanza de la alfabetización hay mecanismos coloniales y visiones jerárquicas y autoritarias del Estado y la sociedad” (2004: 4).

La educación elemental debería centrarse mucho más en abordar los aspectos subjetivos del sujeto que aprende, pero también centrarse en cómo se enseña, quién enseña, qué es lo que se enseña y a quién. Lo anterior podría brindarnos información para mejorar los procesos de alfabetización en un sentido amplio y el desarrollo de la bilateralidad en culturas diversas.

En la educación indígena la biliteracidad enfrenta distintos problemas entre los que destaca el uso de una segunda lengua —en este caso el castellano— que el alumno no siempre domina. Ante esta realidad cabe preguntarse si es correcto que los alumnos renuncien a su identidad y su lengua materna en nombre de la alfabetización.

Si bien los testimonios que aquí se presentan dan cuenta de las primeras experiencias con la lectura y la escritura, es necesario profundizar e investigar acerca de cómo los maestros conciben sus procesos de adquisición de la lengua escrita en una segunda lengua, el papel que representó su lengua materna, el aprendizaje del español en la escuela y en los procesos de lectura y escritura.

Existen problemas educativos que no se han resuelto en el campo de la educación indígena; la tradición histórica con la cual se ha abordado esta temática ha centrado la problemática de los procesos de lectoescritura en los métodos, así como en el maestro que enseña, pero desconocemos el proceso y las estrategias que utilizan los niños para aprender a leer y escribir en una segunda lengua.

Sin duda, la formación de los profesores es un elemento nodal en la educación, sin embargo, el tratamiento desigual que se da a las lenguas indígenas con respecto al español en el sistema educativo nacional actual no se evitará únicamente atendiendo la formación de los profesores. De igual manera, el problema de la deserción y la reprobación escolar en la escuela básica indígena no es un problema exclusivo de los métodos. En este sentido, es necesario realizar estudios de sociolingüística dentro del salón de clase en donde se registre el ámbito de lo que llamamos la *comunicación no verbal*; además de una formación científica y técnica para la enseñanza de una segunda lengua, tomando en cuenta los contextos culturalmente diversos en donde imperan las desigualdades.

Resulta menester conocer y analizar cuáles son los conocimientos previos de los profesores en la enseñanza de segunda lengua, así como las actitudes de éstos hacia su lengua materna, el español como segunda lengua y el bilingüismo.

Es preciso también reconocer y recuperar numerosas investigaciones que demuestran cómo la escuela reproduce la organización social al interior de la institución. En México existe racismo y discriminación hacia los grupos indígenas, así como sobrevaloración de una lengua y, por tanto, en la escuela se reproducen los mismos esquemas inconscientemente. Entonces, además de los métodos y de la formación técnica pedagógica para los profesores, es necesario trabajar con actitudes y valores que desarrollen la capacidad de autoestima en los niños. Sobre todo, en el caso de los que pertenecen a los grupos más pobres y marginados del país.

Lo anterior si bien no deriva en la efectiva igualdad social, a la que no podemos renunciar, al menos contribuye a hacer la escuela menos cruda, repleta de angustias, miedos y dolor, disminuyendo los altos índices de deserción escolar por estas causas.

Los primeros contactos del niño en la escuela no serán traumáticos y con ello les habremos facilitado el encuentro con una herramienta valiosa e invaluable: el descubrimiento agradable de la escritura y la lectura para fines sociales, prácticos y verdaderamente útiles para las comunidades de las que provienen estos niños.

Las experiencias de los estudiantes acerca de aprender a leer y escribir en la escuela han sido desagradables, desafortunadas y, en ocasiones, traumáticas. Lo anterior es relevante si creemos que las formas escolares en que aprenden a leer y escribir los niños determinan en gran medida su gusto por la lectura y sus habilidades futuras como lectores. Conocer el proceso de adquisición de la lengua escrita se torna fundamental en los programas de formación universitaria porque quienes relatan sus experiencias son actualmente profesores que enseñan a leer y escribir a niños que ahora son como ellos eran: sujetos alfabetizados en una segunda lengua.

Las narraciones dan cuenta de un universo en donde además del español hay lenguas y modos culturalmente diversos de interactuar con la escritura. Aunque en un inicio el propósito de esta investigación fue conocer los procesos de adquisición de la escritura, los hallazgos abren una inquietud por indagar y profundizar en las reflexiones y conclusiones de los docentes sobre sus experiencias de aprendizaje de la lengua escrita en una segunda lengua.

Los testimonios nos permiten ratificar que en México, durante un período histórico importante anterior a la década de los años ochenta, la lectura y la escritura son procesos reducidos a la decodificación de textos.

Sin embargo, los nuevos estudios sobre literacidad en América Latina dan cuenta de que la lectura y la escritura involucran una visión sociocultural de la lengua en un sentido amplio. Desde esta perspectiva, la lectura no es un proceso de deletreo y no consiste simplemente en saber leer una palabra o una oración como podemos ver en los testimonios. El dominio de la literacidad requiere de un conjunto de habilidades mentales para el análisis de situaciones complejas y la emisión de opiniones basadas en múltiples criterios. Por lo tanto, la lectura implica procesos de evaluación, síntesis, interpretación, conocimientos previos y construcción de nuevos.

Se trata de un proceso amplio y complejo que no se reduce a la decodificación de un texto y debe desarrollarse a lo largo de la vida de los sujetos, no concluye en la educación primaria. Como hemos visto, en la escuela y sus diversos niveles no se prepara para ello a los estudiantes, pues tiende a darse por sentado que al ingresar a la universidad deben saber leer y escribir distintos textos. En este sentido, es un mal que aqueja a muchos estudiantes y no sólo a la población indígena, pero se intensifica en ésta por múltiples factores. Está pendiente la revisión de libros y materiales de lectura, aunque también la formación de profesionales capaces de desarrollar a lo largo de la escolaridad habilidades de literacidad en los alumnos que respondan a las culturas de las que provienen. En ese sentido, habría que preguntarse ¿qué habilidades lingüísticas y extralingüísticas se requieren para desarrollar la literacidad en los hablantes de las distintas lenguas indígenas que se hablan en nuestro país?

Sólo entonces seremos capaces de desarrollar aquello que significa la literacidad para cada pueblo recuperando una visión sociocultural y dialogando con las funciones sociales de la lengua.

Finalmente, indagar sobre cómo aprendieron a leer y escribir los maestros indígenas, es un ejercicio que resulta interesante, porque si aceptamos que las experiencias que tuvimos en nuestra infancia influyen de forma trascendente en cómo actuamos en el futuro, entonces los maestros enseñan de manera semejante a como les enseñaron sus propios profesores. La información obtenida de las narraciones de los profesores resulta reveladora para comprender las prácticas educativas del magisterio y arroja información acerca de cómo se aprende a leer y escribir en contextos de bilingüismo y diglosia.

## Referencias

- Barbosa, A. (1971). ¿Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos? México: Paz.
- Bettelheim, B. & Zelan, K. (1983). Aprender a leer. México: Grijalbo.
- Da Silva, H. M. & Signoret, A. (2005). Temas sobre adquisición de una segunda lengua. México: Trillas.
- De la Piedra, M. T. (2004). Oralidad y escritura: el rol de los intermediarios de literacidad en una comunidad quechua-hablante de los Andes peruanos, en *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ferreiro E. & Teberosky, A. (1999). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- Homberger, N. (2005). Voz y Bilitercidad en la revitalización de lenguas indígenas: Prácticas contenciosas en contextos quechua, guaraní y maori, en *Polifonía: Revista de letras*, núm. 10, pp. 53-73. University of Pennsylvania.
- Street, B. (1993). Nuevos Estudios sobre Literacidad, en Zavala, V.; Niño, N. M. & Ames, P. (2004). *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, pp. 81-107.
- Universidad Pedagógica Nacional (1979). Propuesta curricular para la Licenciatura en Educación Indígena. México: Universidad Pedagógica Nacional. Documento.
- \_\_\_\_\_, (1990). Propuesta curricular para la Licenciatura en Educación Indígena. México: Universidad Pedagógica Nacional. Documento.
- Zavala, V. (2002). Literacidad y desarrollo: Los discursos del programa nacional de alfabetización. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado el 23 de mayo de 2019 de: [https://www.academia.edu/14387552/Literacidad\\_y\\_desarrollo\\_Los\\_discursos\\_del\\_programa\\_nacional\\_de\\_alfabetización](https://www.academia.edu/14387552/Literacidad_y_desarrollo_Los_discursos_del_programa_nacional_de_alfabetización)
- Zavala, V.; Niño, N. M. & Ames, P. (2004). *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.