



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**EL INICIO DE LA ALFABETIZACIÓN EN NIÑOS
TZOTZILES**

Tesis



Que para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la Especialidad
de Investigaciones Educativas

Presenta

María del Rocío Vargas Ortega
Licenciada en Psicología



Co-directoras

Emilia Ferreiro Schiavi
Doctora en Psicología

Alejandra Pellicer Ugalde
Maestra en Ciencias

Diciembre, 1995

A Petrona, que me entregó su corazón y con él,
el de los tzotziles.

A tí, mi querido y pequeño Pablo.

“... Para estar alegre el corazón,
tal vez para eso lo hacen estos libros...”

Don Caralampio +

“... Si ustedes tuvieran algún libro
donde venga cómo está formada la
tierra ¿Será que nos están cargando
las tortugas? ¿Será que flotamos en
el aire?... Todo eso me gustaría
saber, porque es muy bonito conocer
y aprender, para que no nos engañen
a la hora de preguntar con otras
personas que saben...”

Don Secundino

“... Dígalo en idioma (tojolabal), como
me gusta escuchar...”

Doña Silveria

AGRADECIMIENTOS

Gracias a mis padres y hermanos que sin su cariño y apoyo no sería lo que soy.

Gracias a tí abuela, que me diste la fuerza para vivir intensamente.

Gracias a mis amigos, y en especial a: Gaby, Juan, Mónica D., Elena, Tere, Mónica S., Alejandro, Isabel, Jesús, Patricia, Aco, Eufrosina, Miguel, y Marisela a quienes debo el inicio y final de este trabajo.

Gracias a tí Emilia, por tu enorme corazón, por enseñarme a pensar, a escribir, a estudiar, pero sobre todo gracias por enseñarme a trabajar y comprometerme con quienes más lo necesitan.

Gracias Ale, por compartir tus experiencias, tus conocimientos, tu cariño y tu tiempo que sin ellos no lo hubiera logrado.

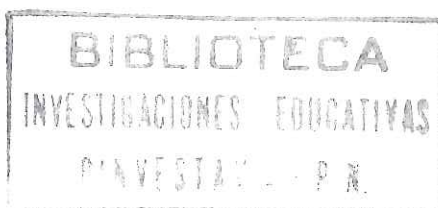
Gracias Marta, por tus maravillosos libros y por darme la oportunidad de vivir la experiencia más fascinante de mi vida.

Gracias Ana, por darme el espacio y apoyo para continuar realizando mis sueños.

Gracias a Ruth y a Dora por la lectura tan cuidadosa de mi trabajo y sus comentarios.

Gracias a todos mis compañeros, amigos y maestros del DIE.

Gracias, muchas gracias a todos los tzotziles y tzeltales que me acompañaron en esta extraordinaria aventura de mi vida: a las niñas y niños, a las maestras y maestros, a las señoras y señores y, muy particularmente a mis promotores y entrañables amigos indígenas: Narcizo, Antonio, Isabel, Doña Francisca, Lupita, Rogelio y Samuel.



INDICE

INTRODUCCION

I. CONTEXTO GENERAL	.....11
A) Descripción de las comunidades indígenas Ichintón y Tzabalhó.	.....12
B) Descripción de las escuelas donde se trabajó.	.....23
- Escuela 1: Moctezuma.	.....28
- Escuela 2: Valentín Gómez Farías.	.....34
- Escuela 3: Rosario Castellanos	.....36

II. LOS NIÑOS Y SU RELACION CON UNA BIBLIOTECA ESCOLAR

Presentación	.....40
Situaciones de intervención:	
A) Clasificación de libros.	.....45
B) Identificación de textos.	.....58
C) Exploración de un libro.	.....68
D) Lectura en voz alta.	.....83
Conclusiones de la primera parte.	.....92

III. DATOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE LOS CRITERIOS DE "LEGIBILIDAD" EN GENERAL Y EL CONTRASTE ESPAÑOL/TZOTZIL.

1. Presentación.	.....99
2. Antecedentes.	.....102
3. Diseño experimental.	.....106

Situación I: Clasificación de tarjetas con escrituras fuera de contexto.

1.1. Muestra.	.....107
1.2. Descripción del material.	.....108

1.3. Técnica y consigna.110
--------------------------	----------

Situación II: Clasificación de tarjetas con palabras escritas en español y en tzotzil.

21. Muestra.113
--------------	----------

2.2. Descripción del material.113
--------------------------------	----------

2.3. Técnica y consigna.114
--------------------------	----------

IV. ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES EXPERIMENTALES.

Situación I: Clasificación de tarjetas con escritura fuera de contexto.116
--	----------

a) Análisis por el porcentaje de aceptaciones y rechazos de cada tarjeta.116
---	----------

b) Análisis por el tipo de respuestas de los niños, según los criterios de clasificación utilizados.127
--	----------

c) Análisis comparativo entre los resultados obtenidos en la investigación realizada en Monterrey con niños hablantes del español, y los resultados obtenidos en el presente trabajo.134
---	----------

Situación II: Clasificación de tarjetas con palabras escritas en español y en tzotzil.143
---	----------

A) Análisis por el porcentaje que obtuvo cada palabra en tanto fue considerada escrita en español y escrita en tzotzil.145
---	----------

B) Análisis por el tipo de clasificación realizada por cada niño.153
---	----------

Comentarios de la segunda parte162
---------------------------------	----------

BIBLIOGRAFIA166
---------------------	----------

ANEXOS170
---------------	----------

INTRODUCCIÓN GENERAL

Las poblaciones indígenas de nuestro país se enfrentan a problemas de marginación y aislamiento. Carecen, entre otros, de un servicio educativo eficiente que logre disminuir los altos índices de analfabetismo. Las escuelas se enfrentan al problema particular de la enseñanza de dos lenguas a poblaciones indígenas, poblaciones que a veces desconocen la lengua nacional, lo que llevó a tomar decisiones políticas tales como la propuesta de educación bilingüe-bicultural.

Dentro de dicha propuesta, el problema de la enseñanza de la lengua se acentúa, entre otras razones, por lo siguiente: la mayoría de las lenguas indígenas no tienen una larga tradición escrita; la diversidad de lenguas en un mismo estado obstaculiza la comunicación entre los grupos étnicos; las variantes de una misma lengua indígena dificultan la elaboración masiva de materiales escritos en lengua materna, incluyendo la elaboración unificada de los planes y programas de estudio para la alfabetización en dicha lengua; la necesidad de aprender el español para acceder a la vida económica, social y cultural del país puede ocasionar conflictos en los hablantes de una lengua indígena, como la identidad con su lengua materna, la valorización o desvalorización de la misma y la complejidad en los procesos de adquisición de dos o más lenguas, una de las cuales no tiene prestigio social a nivel nacional.

Ante este panorama, podemos afirmar que los programas relacionados a promover la educación bilingüe-bicultural no han logrado modificar con éxito los altos índices de analfabetismo. Aunque repetidas veces los gobiernos han reconocido la necesidad de hacer valer el derecho a una educación bilingüe, este servicio educativo, ofrecido a las comunidades indígenas, "todavía hoy no cuenta con un currículm congruente a los intereses, necesidades y vivencias de los niños indígenas" (SEP/DGEI 1994), aunque en la actualidad se ha iniciado la elaboración de libros de texto en lenguas indígenas.

Desde esta perspectiva es necesario considerar no sólo las dificultades políticas, económicas y sociales que implica la apropiación de una o varias lenguas, sino también resulta necesario integrar en la educación bilingüe los conocimientos, reflexiones e interpretaciones que los diversos grupos indígenas tienen del mundo que les rodea así como las distintas formas en que las expresan. Esto implica, entre otras acciones, repensar la educación y en particular la alfabetización dirigidas a estas poblaciones.

La presente investigación se realizó en el estado de Chiapas, donde la educación sigue teniendo un alto rezago. Chiapas es considerado el estado del país con el más alto índice de analfabetismo. Sólo el 69.6%* de la población mayor de 15 años sabe leer y escribir. Además hay que considerar que la población de 5 años y más en el estado, que declaró ser hablante de una lengua indígena suma 716 012, de la cual 63.3% declaró ser bilingüe (sin especificar el grado de bilingüismo) y el 32% habla únicamente su lengua materna.

El trabajo que aquí presentamos pretende apuntar al análisis de situaciones que están relacionadas de manera particular con algunos aspectos de los procesos de apropiación de la lengua escrita que surgieron a partir, tanto de las investigaciones que se han llevado a cabo bajo la dirección de la Dra. Ferreiro sobre la psicogénesis de la lengua escrita, como del trabajo que se ha venido realizando desde 1992 sobre la promoción de la lectura en algunas de las comunidades indígenas de la zona de Los Altos de Chiapas.

Por lo tanto fueron dos trabajos distintos los que se llevaron a cabo y los que presentamos en esta tesis:

* Según el XI Censo General de Población y Vivienda efectuado en 1990.

- el análisis de cuatro situaciones de intervención, propuestas en un proyecto de promoción de la lectura, que tiene como objetivo estudiar el tipo de relación que los niños de escuelas indígenas pueden establecer con un acervo bibliográfico;
- el análisis de dos situaciones experimentales diseñadas, en un proyecto de investigación, que pretende indagar algunos aspectos particulares de los procesos de adquisición de la lengua escrita.

Ambos trabajos se realizaron en las mismas escuelas: dos de educación bilingüe y una de educación no bilingüe. La población, en todos los casos, era indígena.

Presentamos en este documento ambos trabajos porque, aún sabiendo que tienen propósitos diferentes, hubiera sido muy difícil levantar los datos del proyecto de investigación e imposible hacer el análisis de las situaciones de intervención aquí presentadas, sin haber llevado a cabo el proyecto de promoción de la lectura.

Ambos proyectos se realizaron con la misma población, lo que nos permitió establecer una relación de confianza para trabajar no sólo con todo un grupo de niños sino con cada uno en particular. Dicha relación era necesaria para realizar las situaciones experimentales del proyecto de investigación que requerían de un trabajo individual entre los niños y el entrevistador.

El que los niños pudieran tener contacto con los libros y materiales del acervo bibliográfico (utilizado en el proyecto de promoción de la lectura) posibilitó, por un lado, el análisis de aquellas situaciones de intervención en donde podíamos estudiar algunas de las características del tipo de relación que los niños establecen con los libros de una biblioteca escolar. Por otro lado, el uso de ciertos materiales de dicho acervo -en particular los que contaban con tarjetas como el memorama y las barajas- permitió que los niños pudieran entender la consigna

dada en las situaciones experimentales del proyecto de investigación y realizar la tarea solicitada por el entrevistador.

Gracias al trabajo realizado en el proyecto de promoción de la lectura, fue posible conocer un poco más a fondo el contexto social, y en particular el contexto escolar, de los niños interrogados en las situaciones experimentales del proyecto de investigación.

Los dos proyectos, el de promoción de la lectura y el de investigación, tuvieron diferentes etapas de desarrollo en el momento en que se llevaron a cabo, así como en el momento en que se analizaron los datos que de ellos se obtuvieron.

Creemos conveniente describir brevemente estos procesos ya que influyeron, de manera determinante, en la redacción y organización del presente documento.

El proyecto de promoción de la lectura tuvo básicamente dos etapas:

1. La primera etapa consistió, por un lado, en la exploración de las posibilidades de uso, en las aulas de las escuelas con población indígena, del acervo bibliográfico otorgado por el Programa de Rincones de Lectura¹; por otro lado, en la generación de situaciones de intervención que permitieran obtener datos sobre el tipo de relación que niños de distintas edades y grados escolares pueden establecer con libros de una biblioteca escolar. Se trabajó con niños y maestros de la siguiente manera:

En el caso de los niños, algunas veces las situaciones de intervención se hicieron fuera del salón, y otras veces dentro de éste. Se trabajó de manera individual y en

¹ El acervo bibliográfico al que nos referimos es el que utiliza el Programa Rincones de Lectura. Todas las escuelas en donde se llevó a cabo el trabajo contaron con los 150 materiales escritos destinados a niños y adultos. Los libros en su mayoría fueron seleccionados con el propósito de fomentar la lectura por placer y, por esta razón, los títulos contienen muchas ilustraciones y textos accesibles e interesantes a los niños y a los adultos.

pequeños grupos. Cuando las situaciones se hacían dentro del aula, a veces eran dirigidas por los promotores y a veces por el maestro. Antes de llevar a cabo cualquier acción, se reunían el promotor y el maestro, con la finalidad de discutir su pertinencia, los objetivos que se pretendían obtener con la misma y las formas en que podía llevarse a cabo. En muchas ocasiones los maestros nos solicitaron y demandaron que fueran los propios promotores o el coordinador los que dirigieran las actividades mientras ellos observaban el desarrollo de la misma; en otras ocasiones, los maestros dirigieron las actividades propuestas mientras los promotores o el coordinador los observaban. En los dos casos se estableció la necesidad de registrar lo observado para después discutir los resultados.

Cuando las actividades se hicieron fuera del salón, el promotor trabajaba con cuatro o cinco niños mientras que el resto permanecía dentro del aula con su maestro. Estas actividades eran planeadas, diseñadas y discutidas de antemano con el coordinador y todo el equipo. Se procuraba que para estas actividades estuvieran presentes dos personas del equipo, una para dirigir la actividad y otra para registrarla. En la mayoría de los casos, se contó con el apoyo de una grabadora.

Al iniciar el proyecto se planteó la posibilidad de trabajar con el Programa de Rincones de Lectura en la comunidad, es decir, fuera de la escuela. Durante tres meses se llevó a cabo este trabajo, sin embargo no fue posible continuarlo por varias razones: no contábamos con personal suficiente para atender las demandas de la escuela y las de la comunidad simultáneamente; los adultos de la comunidad requerían de tiempos específicos que no interrumpieran sus actividades cotidianas. A pesar de lo anterior pudimos levantar algunos datos muy interesantes en relación al impacto que causó el acervo bibliográfico de Rincones de Lectura en los adultos (hombres, mujeres y jóvenes) de las comunidades indígenas. Sin embargo y dadas las características del presente documento, no es posible analizarlas por ahora.

2. La segunda etapa tuvo como finalidad analizar, discutir y dar a conocer al personal docente en servicio de escuelas bilingües, y al personal de la jefatura de zona correspondiente, el trabajo realizado en general y en particular las situaciones de intervención que se hicieron en la primera etapa del proyecto dentro de las escuelas elegidas. Se elaboró y diseñó un taller de capacitación con sesiones de dos horas y media a la semana durante tres meses, destinando dos días al mes para trabajar con los niños en el aula las estrategias y actividades estudiadas en dichas sesiones. Aunque en sus inicios esta segunda etapa del proyecto contemplaba un año de trabajo, tuvo que ser interrumpido debido a problemas internos en el estado.

El proceso del proyecto de investigación fue diferente al anterior ya que al principio de éste, sólo contemplábamos como posible el análisis de los datos de la primera situación experimental (Situación I) que es un replica de una situación utilizada en otras investigaciones (Ferreiro y Teberosky, 1979; Camean, 1990).

La segunda situación (Situación II) no se había llevado a cabo en otras investigaciones por lo que no contaríamos con antecedentes que nos apoyaran en la interpretación de los mismos. Por lo tanto nos enfrentamos a la tarea de hacer varios intentos de análisis antes de encontrar aquél que nos permitiría comprender lo que los niños habían realizado. Sin embargo, fue hasta terminar el análisis de la Situación I que pudimos encontrar las categorías que nos permitieron interpretar y organizar los datos obtenidos en la Situación II.

Interpretamos, organizamos y redactamos el análisis de la primera situación y fue entonces que descubrimos por qué los niños estaban haciendo cierto tipo de trabajo en la primera situación y por qué no habíamos encontrado la manera de hacer el análisis de la segunda. Lo que encontramos fue que los niños con los que trabajamos estaban poniendo en juego las dos lenguas con las que tienen

contacto: el tzotzil y el español. Esto nos permitió entender que en ambas situaciones experimentales los niños estaban involucrando en la tarea de clasificación de tarjetas, criterios contruidos a partir de características específicas de las dos lenguas.

Fue hasta este momento que supimos que son los resultados que encontramos en la Situación II, los que nos permiten comprender mejor cómo los niños bilingües con los que trabajamos y ante situaciones específicas, no sólo son capaces de hacer distinciones gráficas entre dos lenguas -el tzotzil y el español-, sino que además son capaces de reflexionar sobre las diferencias que perciben.

PLANTEAMIENTO INICIAL DEL PROBLEMA

Durante el periodo 1992-1994 se llevaron a cabo varias exploraciones e intervenciones en distintas escuelas y comunidades indígenas, con el fin de crear mejores condiciones para la escritura y la lectura, y abrir espacios para reflexionar sobre la escritura de las lenguas indígenas.

Se eligió al estado de Chiapas principalmente por tres razones:

- porque la Unidad de Publicaciones Educativas (UPE) tenía, como uno de sus proyectos, explorar las posibilidades y el impacto del Programa Rincones de Lectura² en comunidades indígenas;
- porque en este estado habitan poblaciones indígenas que hablan el tzotzil, lengua de la cual un equipo de investigadores del Departamento de Investigación

² El Programa Rincones de Lectura fue creado por la Unidad de Publicaciones Educativas (UPE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Surge en 1986 con el objetivo de fomentar la lectura entre los alumnos de las escuelas públicas del país. En sus inicios fue un proyecto de inserción voluntaria con un sistema de autofinanciamiento basado en la venta de paquetes de libros, actualmente se editan paquetes para todos los grados de educación primaria de las escuelas públicas marginadas de todo el país.

Dado que todos los títulos que contiene el Programa están escritos en español, la UPE consideró necesario explorar las posibilidades de uso de dichos títulos en comunidades donde se hablan lenguas indígenas. Se eligió el estado de Chiapas y se me invitó a participar en la elaboración y ejecución de un proyecto que respondiera a dichas necesidades.

Educativa (DIE), había levantado algunos datos de investigación que permitían una aproximación a la problemática que plantea la adquisición de la escritura de esta lengua;

- porque es un estado en donde hay poblaciones multilingües (hablan el español y/o una o varias lenguas indígenas) y monolingües (hablan una sola lengua indígena).

Dado que una gran proporción de la población indígena de Chiapas se ubica en la zona de los Altos, se tomó la decisión de vivir en San Cristóbal de las Casas, ciudad estratégica en lo que se refiere a las relaciones económicas, sociales y políticas de las comunidades indígenas con el gobierno del estado. Además, esta ciudad permite el acceso a un gran número de escuelas indígenas de la región y facilita los trámites oficiales necesarios para trabajar en ellas.

El trabajo que aquí se presenta es un análisis de los datos levantados durante este periodo (1992-1994), los cuales están organizados en dos grandes apartados.

El primero tiene que ver con un Proyecto de Promoción de la Lectura* en escuelas que atienden poblaciones indígenas, y que fue posible gracias al trabajo que se venía realizando en la Unidad de Publicaciones Educativas de la SEP y en especial el relacionado al Programa de Rincones de Lectura. Dentro de este apartado el lector podrá encontrar una descripción, tanto de las comunidades indígenas como de las escuelas en donde se trabajó, que pretende contextualizar cuatro de las situaciones de intervención que se plantearon para estudiar el tipo de relación que niños tzotziles pueden establecer con los libros de una biblioteca escolar.

* El Proyecto original puede consultarse en la Unidad de Publicaciones Educativas de la SEP.

Los datos que se analizan en este apartado son parte del proyecto de promoción de la lectura antes mencionado y tienen como objetivo dar cuenta de algunos procesos que se presentan en la relación de los niños con una biblioteca escolar.

Como podrá apreciarse a lo largo de la lectura de este trabajo, esta primera parte no pretende ser una investigación rigurosa sino un acercamiento al tipo de situaciones que pueden generarse en un contexto escolar tal como el de los niños y maestros tzotziles. Sin embargo, consideramos que presentar estos datos junto con los que son propiamente de investigación y que exponemos en el segundo apartado, posibilita al lector contextualizar más ampliamente el análisis y los resultados de dicha investigación, es decir, enmarcar la investigación en un contexto social que refleja, de alguna manera, la cultura de un grupo particular: los tzotziles.

En la segunda parte se presentan datos de investigación relacionados particularmente a dos preguntas:

1. ¿Los niños pre-alfabetizados hablantes de una lengua cuya cultura es básicamente oral construyen las mismas ideas específicas sobre lo escrito que niños cuya lengua es la de una cultura escrita?
2. ¿Los niños tzotziles pueden distinguir, fuera de contexto, y antes de saber leer convencionalmente, entre escrituras en español y escrituras en tzotzil?

Ambas preguntas surgen a partir de las investigaciones de la psicogénesis de la lengua escrita con niños hablantes de una sola lengua que tiene larga tradición escrita (español, portugués, francés, italiano, inglés, catalán y hebreo). Los niños con quienes nosotros trabajamos son hablantes de una lengua (el tzotzil) sin tradición escrita (aunque haya alfabetos y algunos grupos de escritores tzotziles),

y están en contacto con dos lenguas: el tzotzil (lengua materna) y el español (al menos en el contexto escolar).

Para poder llevar a cabo las acciones, tanto del proyecto de promoción de la lectura como del proyecto de investigación, se planteó la necesidad de estar en contacto permanente con las escuelas durante un periodo de estancia de por lo menos un ciclo escolar, dado que para seleccionarlas se tomó en cuenta, entre otros criterios, el que fueran escuelas que enfrentaran problemas serios de marginación y aislamiento. Dichas condiciones, aunadas al problema de integración a una población indígena, implicaba un periodo de adaptación necesario para garantizar la continuidad de las propuestas y acciones a desarrollarse, y la confiabilidad de los resultados obtenidos en las situaciones experimentales.

I. CONTEXTO GENERAL.

En el presente trabajo analizaremos los datos obtenidos en dos escuelas primarias bilingües en donde se llevaron a cabo las acciones del Programa Rincones de Lectura y, en una escuela primaria monolingüe en español con población indígena. La escuela Moctezuma de la comunidad de Ichintón en el municipio de San Juan Chamula, la escuela Valentín Gómez Farías de la comunidad de Tzabalhó en el municipio de Chenalhó y la escuela Rosario Castellanos en el Barrio Las Hormigas en el municipio de San Cristóbal de las Casas. Los habitantes de los dos primeros municipios son tzotziles y como tales comparten ciertas características como la lengua, la religión y ciertas tradiciones y costumbres. Los habitantes del Barrio Las Hormigas son indígenas que han sido expulsados de sus comunidades por problemas de carácter religioso y que se han integrado de manera muy particular a la pequeña Ciudad de San Cristóbal.

Ninguna de las escuelas seleccionadas está dentro de una cabecera municipal. Se decidió así debido a que en las comunidades hay menos recursos y oportunidades que en las cabeceras. Esto resulta interesante ya que nos permite observar el tipo de relación que los niños tzotziles pueden establecer con una biblioteca escolar en una situación de aislamiento.

Durante el periodo de estancia en Chiapas se trabajó con personal indígena que, entre otras funciones, tenía la de intérprete. Por ello, en el levantamientos de datos siempre estuvo presente un intérprete facilitando así la comunicación entre los niños y adultos tzotziles y el investigador.

A) Descripción general de las comunidades indígenas Ichintón y Tzabalhó.

Advertencia: La descripción que se expone a continuación, no pretende ser una descripción etnográfica de la vida y costumbres de los habitantes indígenas de estas comunidades. Sólo tiene como objetivo dar a conocer algunas situaciones que, a lo largo de dos años de estancia en estos lugares, fueron observadas durante el trabajo diario en las escuelas y comunidades, para así aclarar el contexto en donde se realizó.

Es importante aclarar que los datos, que a continuación se presentan, fueron obtenidos a través de:

a) Observación de campo en: las comunidades, las escuelas y los grupos de escritores, en particular, los pertenecientes al grupo Sna Tzi Bajom (La casa del escritor), al grupo FOMMA, A.C. (Fortaleza de la Mujer Maya) y al grupo de Escritores Mayas y Zoques.

b) Entrevistas: Por un lado, a diferentes figuras del sector educativo: Jefes de Zona, superviores, directores y maestros de grupo; por otro lado, a integrantes de las comunidades indígenas (mujeres, hombres, jóvenes y niños, autoridades municipales -presidentes municipales-, comités de educación) y a los escritores indígenas pertenecientes a los grupos antes mencionados.

c) Conversaciones prolongadas y contacto permanente con los promotores indígenas. Es importante recalcar la riqueza de dichas conversaciones que, en particular, se hicieron con Petrona de la Cruz Cruz e Isabel Juárez Espinosa; quienes, como promotoras del proyecto de promoción de la lectura, estuvieron presentes en el proceso de trabajo. Ambas son originarias de comunidades



indígenas, pertenecen al grupo de Escritores Mayas y Zoques, fueron miembros activos del grupo de escritores Sna Tzi Bajom y actualmente forman parte de la mesa directiva de FOMMA, A. C., creada por ellas en 1994. Las dos, son actualmente pioneras en la circulación de materiales escritos en tzotzil y tzeltal dirigidos a los hablantes de dichas lenguas que recogen las tradiciones, costumbres y problemáticas de sus comunidades. Algunas de sus obras han sido publicadas ¹ en español y lengua indígena por editoriales de circulación nacional y, otras han sido premiadas (como es el caso de "La mujer desesperada", obra de teatro escrita por Petrona de la Cruz que ganó el Premio Rosario Castellanos). Las conversaciones, el acercamiento a sus familiares y comunidades y las reflexiones que conjuntamente tuvimos en el trabajo, permitieron obtener muchos de los datos que presentamos a continuación.

Consideramos necesario dar una descripción general de la forma de vida de estas comunidades indígenas, ya que es a partir de ciertas maneras de interpretar el mundo que podemos aproximarnos a comprender qué pasa en la escuela y por qué ciertas intervenciones en procesos escolares funcionan mientras que otras no.

La cabecera municipal de San Juan Chamula está a menos de 15 Km de San Cristóbal de las Casas, mientras que la cabecera municipal de Chenalhó está a 32 Km aproximadamente de la misma. Los varones y algunas mujeres de San Juan Chamula pueden trabajar con mayor facilidad en San Cristóbal e incluso en la capital del estado, Tuxtla Gutiérrez, sin necesidad de dejar sus hogares, es decir, pueden ir y venir el mismo día tanto por la cercanía gracias a la presencia del transporte. En el caso de los habitantes de Chenalhó no sucede lo mismo, ya que la carretera pavimentada no llega a muchas comunidades por lo que es difícil trasladarse de un lugar a otro en un mismo día. Tampoco pueden trasladarse

¹ Por la editorial Diana con financiamiento del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA).

fácilmente materiales de construcción para viviendas u otras construcciones ya que requerirían de algún transporte de carga. Las posibilidades de estar en contacto tanto con el español oral como con la escritura (periódicos, anuncios, revistas etc.) son más próximas a los habitantes de San Juan Chamula quienes además tienen mayores oportunidades de obtener trabajo y asistir a escuelas de educación media y superior.

Ambas comunidades tienen asentamientos dispersos. Hay viviendas tan retiradas unas de otras que prácticamente es imposible visitarlas en un sólo día. Por ejemplo, en el caso de Tzabalhó, entre la casa más cercana a la cabecera y la segunda, se recorren a pie cuarenta minutos por pequeñas veredas en pendientes muy inclinadas. Esto dificulta la convivencia y comunicación entre las familias, sobre todo entre las mujeres, quienes por lo general no salen de sus casas.

Gran parte de las viviendas de ambas comunidades son de madera y adobe y no cuentan con la mayoría de servicios públicos, tales como agua entubada, drenaje, luz eléctrica, y caminos y carreteras pavimentadas. Es importante aclarar que en la comunidad de Ichintón, debido a su cercanía con San Cristóbal de las Casas (8 Km. aprox.), es más fácil encontrar ciertos servicios como el de luz eléctrica y agua entubada. Hay una carretera pavimentada que atraviesa esta comunidad y podemos encontrar también casas construidas con block, ladrillo, etcétera.

El estado en que se encuentran las viviendas de la mayoría de las familias de ambas comunidades no son buenas. La población vive en condiciones insalubres de alto riesgo que ocasionan continuamente enfermedades sobre todo gastrointestinales y de tipo respiratorio. Puede observarse una extrema suciedad en los niños y una abundante plaga de piojos y pulgas. Esto se debe principalmente a la escasez de agua o la lejanía del lugar en donde se encuentra.

En algunos casos se camina de tres a cinco horas para abastecerse de agua potable o bien de aquella que necesitan para bañarse y lavar la ropa.

Todos estos problemas se vinculan con otros que tienen que ver con las costumbres y creencias indígenas del pueblo tzotzil, por ejemplo y en lo que se refiere a salud, las autoridades indígenas del municipio prohíben a la población, bajo amenaza de expulsión, atender ciertas enfermedades con lo que ellos llaman "la medicina de los mestizos". Las enfermedades son atendidas por los curanderos, quienes en muchas ocasiones equivocan el diagnóstico de enfermedades y en otras no cuentan con el medicamento natural (yerbas en general) para curarlas.

La principal fuente de ingreso de las familias que habitan estas comunidades son: la agricultura, la horticultura (rábanos, col y chile), la albañilería, el servicio doméstico a casas habitación de San Cristóbal, el manejo de vehículos ajenos y la venta de artesanías. En Tzabalhó la mayoría de los varones se dedica a cultivar sus tierras y vender los productos que de ellas obtienen, mientras que en Ichintón la mayoría busca otro tipo de trabajo en San Cristóbal de las Casas o en Tuxtla, siendo muy pocos los que se dedican a cultivar la tierra y los productos que obtienen son más bien para consumo familiar y no para comercializarlos.

Los roles y actividades dentro de la familia parecen estar claramente definidos, las diferencias entre los sexos son las que determinan las funciones cotidianas dentro del hogar.

Los derechos y obligaciones del hombre y de la mujer (sean niños o adultos) establecen también las condiciones de cada uno. De ahí que nos atrevemos a decir que la mujer es uno de los personajes más marginados en estas comunidades.

Se puede ver a las mujeres descalzas desde muy temprano haciendo muy diversas y pesadas tareas tales como: cortar, acarrear y cargar leña, lavar ropa, moler el maíz, atender a los animales domésticos (borregos y gallinas principalmente), llevar algunos de los productos de su hortaliza al mercado y además atender a los hijos, al esposo, limpiar la casa, cocinar, cardar, hilar, teñir y tejer el algodón con que elaboran su ropa y la de la familia, etc. Además, en el caso de las mujeres de Ichintón, una de las actividades más comunes y cotidianas es la elaboración y venta de artesanías para turistas², sin embargo la permanencia en estos contextos no ha modificado muchas características propias de su cultura, por ejemplo el vestido tradicional y su lengua. Es (entre otras) la necesidad de obtener ingresos lo que las ha llevado a aprender algunas palabras en español e incluso en inglés, sin que ésto quiera decir que dominen alguna de estas lenguas o que utilicen estas palabras en otros contextos. Por la misma razón es que sólo en este contexto puede verse a las mujeres tomar ciertas actitudes ante los hombres y los extraños.

Desde los 12 años, las niñas pueden ser entregadas , por su padre, a un hombre. A veces tienen la suerte de que éste les ofrece matrimonio, pero también hay casos en que son vendidas, robadas o cambiadas por un pedazo de tierra o animales.

La vida no es fácil en estos lugares y una mujer sola es difícil que logre sobrevivir, por lo que la mayoría de los hombres vive con todas las mujeres que puede mantener. Algunas salen de sus casas para trabajar en las de San Cristóbal en el servicio doméstico, sin embargo tampoco les es fácil vivir en un lugar en donde

² Una de las principales fuentes de ingreso de la Ciudad de San Cristóbal de las Casas es el turismo. A esta Ciudad llegan en todas las épocas del año turistas de muchas partes del mundo, quienes se sienten atraídos no sólo por las zonas arqueológicas sino, también por la existencia de los numerosos grupos indígenas que rodean esta Ciudad. Muchos indígenas aprovechan esta situación para obtener algunos ingresos vendiendo artesanías confeccionadas por ellos mismos.

son abiertamente rechazadas por ser indígenas, en donde no se habla su lengua pero sobre todo, en donde las costumbres y creencias son totalmente distintas a las suyas.

Ninguna mujer puede asistir a la reuniones donde asisten los varones, no importa que éstas sean de la escuela, de la comunidad o del municipio. Es tan radical esta posición que suceden situaciones como la que narro en la siguiente anécdota, tomada de mis registros de campo correspondientes al mes de diciembre de 1992 en la comunidad de Ichintón, que muestra además, las dificultades para realizar un trabajo de promoción de la lectura en estas comunidades³.

"Durante la visita domiciliaria para dar a conocer a las mujeres de la comunidad algunos de los libros de la biblioteca, nos encontramos que podíamos platicar con las señoras siempre y cuando el promotor fuera mujer. Por lo tanto decidimos hacer Petrona y yo la visita a las señoras de la comunidad. Pasamos varias horas mostrando algunos libros. Las señoras se interesaron particularmente en los siguientes títulos: México Desconocido, Tres colorantes prehispánicos, Donde no hay doctor, La salud de la mujer y ¡A bailar!. Debido a su interés y a sabiendas de que no podían asistir a ninguna reunión en donde se convocara a varones, decidimos organizar una exposición de los libros de la biblioteca con puras mujeres, en donde además de dar a conocer los libros, plantearíamos la posibilidad de formar un círculo de lectura en voz alta. Invitamos en primer lugar a la esposa del presidente del comité de educación a quien le pedimos que nos ayudara a reunir a las mujeres. Junto con ella elegimos una fecha y una hora. Sería el miércoles a las 17:00 p.m. Personalmente invitamos a todas las mujeres de la comunidad, que pudimos visitar en dos días.... No llegaron, por lo que

³ El Programa Rincones de Lectura contemplaba a la población adulta, por lo que se planteó la necesidad de trabajar no sólo en la escuela sino también fuera de ella, es decir, en la comunidad. No es posible presentar en este trabajo los datos obtenidos en relación a los adultos debido a las características del mismo.

decidimos volver a convocarlas pero a través de la esposa del presidente del comité de educación. Tampoco llegaron. Debido a ésto decidimos hablar con las personas del comité, quiénes nos respondieron que era necesario hacer una convocatoria oficial. Le mostré al presidente del comité un oficio en donde se aclaraba que mi presencia y trabajo en la escuela estaba autorizado por el supervisor de esta zona escolar y el jefe de zona correspondiente a los Altos de Chiapas. Viendo el oficio y después de haber discutido con el secretario, el tesorero y los vocales, accedieron a la reunión siempre y cuando no fuera obligatoria.... Al día siguiente decidimos volver a hacer la invitación personalmente a las señoras de la comunidad. Nos sorprendió mucho no encontrar a nadie en la primera y segunda casa, pero seguimos caminando hasta que nos dimos cuenta que en cuanto nos veían venir, las señoras cerraban sus casas y se marchaban. Después de mucho caminar, logramos hablar con una joven de 18 años y le preguntamos por qué se iban las señoras. Ella nos contestó que se había corrido la voz de que yo era una autoridad y que por lo tanto ya no podían hablar conmigo aunque fuera mujer, debido a que las mujeres no puede entablar ningún tipo de relación con una autoridad..."

Esta situación ha sido reportada por varios investigadores, como es el caso de Ezpeleta y Weiss, E. (1994) quienes trabajaron con poblaciones rurales e indígenas. En este trabajo describen algunas características de dichas poblaciones, entre las cuales se encuentra la situación de la mujer. Explican que "las mujeres no son integradas a este mundo de la vida (de derechos y obligaciones) ni a las decisiones públicas". Ilustran esta situación con el testimonio de un padre de familia que presentamos a continuación:

Los señores explican que "las mujeres podrán votar allá afuera" pero "aquí, en nuestras asambleas no votan". Ni siquiera las que atañen a la escuela: "¿Para

qué?... si después el marido decide otra cosa y lo que ella votó en la escuela ya no vale" (P. 12).

Las niñas son un gran apoyo para las madres, desde muy pequeñas van aprendiendo las actividades, derechos y obligaciones que las mujeres tienen (o no) en estas comunidades así como ciertas actitudes ante los demás.

En ambas comunidades, desde muy chicas (4 o 5 años de edad) cuidan a sus hermanos, a quienes cargan con el rebozo en sus espaldas y con ellos hacen sus actividades y van a todos lados, incluida la escuela. Una de las primeras enseñanzas que reciben es la construcción y manejo del telar en donde confeccionan su propia ropa y la elaboración de pequeñas figuras de barro que a veces usan como juguetes.

El padre es muy exigente con ellas y les prohíbe hablar no sólo con extraños sino con personas de la misma comunidad a excepción de algunos familiares muy cercanos como los abuelos y algunos tíos (y los turistas por las razones antes mencionadas). No las dejan salir solas a ningún lado y cuando salen, además de hacerlo por lo menos en parejas, es a determinados lugares y con fines o tareas específicas tales como a cortar leña, lavar ropa, asistir a la escuela, vender productos en el mercado o a los turistas.

Las condiciones de los hombres dependen de la familia a la que pertenecen y el cargo en la comunidad. Por ejemplo las autoridades en asuntos indígenas de la comunidad al igual que los curanderos, mayoles (policías) etc., tienen una mejor posición económica y social que alguien que no tiene ningún cargo. Los cargos pueden ser, entre otros, los de jiloles (que son curanderos y brujos) mayordomos, miembros del consejo indígena y políticos designados para trabajar en la presidencia municipal.

A excepción de un jilol, algunos mayordomos y un representante del presidente municipal, no hay cargos en ninguna de las dos comunidades. Los hombres se dedican a las tareas antes mencionadas (albañiles, choferes, etc.) y a sus tierras. Ellos son quienes negocian, hablan y arreglan todos los problemas que se puedan presentar, ya que la mujer lo tiene prohibido. Son los que aportan lo necesario para vivir, construyen la casa, consiguen los alimentos diarios, trabajan la tierra y realizan diversos oficios. Debido a que son ellos la autoridad de la familia, se les dan las mejores ropas, el mejor y más abundante alimento, el mejor espacio dentro de la casa y por supuesto, muchas atenciones.

Las costumbres y tradiciones así como las interpretaciones que hacen del mundo que les rodea están muy relacionadas con la naturaleza y son distintas a las de otras sociedades. Por ejemplo, cuando una esposa muere su esposo no sólo la llora sino que hace diferentes ritos para crear un vínculo eterno con su nagual (espíritu) y por el resto de su vida se comunican y expresan el amor que se tienen. El la venera y la conserva en el hogar, ella siempre está presente en la vida familiar, y los hijos de sus hijos harán lo mismo que su padre, generación tras generación la recordarán a través de cantos y leyendas que relatan la historia de su vida (y su muerte).

Los niños varones tienen más oportunidades que las niñas. Ellos pueden hablar en su lengua y en español con quien sea y no necesitan la autorización de la madre para realizar casi ninguna actividad o para salir a cualquier lugar.

Las madres no tienen mucho control sobre sus hijos varones ya que es el mismo padre quien simpatiza con algunas de estas actitudes e iniciativas de sus hijos hacia el sexo femenino. Sin embargo, los niños tienen que cumplir con las obligaciones y tareas que su padre les asigna y se encarga de que las cumplan. El padre es mucho más exigente en el cumplimiento de las tareas de sus hijos que

en las de sus hijas. Así como puede verse que los niños tienen ciertos privilegios como el de tener calzado, muchas de sus actividades son como las de un varón adulto. Tal es el caso de las labores del campo en donde si el padre se emborracha, se duerme o se desaparece, es el pequeño el que debe asumir esta responsabilidad.

Los niños de Ichintón van constantemente a San Cristóbal a trabajar cargando bolsas del mercado o vendiendo periódicos. El dinero que obtienen se lo entregan a su padre quién les exige, a partir de los seis o siete años de edad, que contribuyan económicamente en el hogar. Es quizá esta situación lo que provoca que aprendan con mayor rapidez y fluidez el español oral y sean muy hábiles para el cálculo. En el caso de Tzabalhó, los niños casi no hablan el español y no son tan hábiles para el cálculo. Además, tienen mayor respeto hacia sus madres y profesores.

Con respecto a la alfabetización, podemos decir que en ambas comunidades hay un alto índice de analfabetismo; mientras que en Ichintón el 51% de la población mayor de seis años es analfabeta, en Tzabalhó es el 75 % (datos obtenidos del censo levantado por los directores de ambas escuelas en 1992). Hay que aclarar sin embargo, que estos datos no son muy confiables, ya que la mayoría de los que son considerados como alfabetizados escriben y leen un poco de español (sobre todo palabras aisladas, frases, enunciados y textos escolares) pero no lo hablan, además los actos de lectura y escritura fuera de la escuela prácticamente no existen, sobre todo en Tzabalhó ya que la mayoría de las actividades que realizan los habitantes de esta comunidad no necesitan de la lectura y escritura (actividades como las labores del campo, confección de telares, etc.). En Ichintón pude ver, aunque muy rara vez, a uno o dos jóvenes y adultos varones, leer el periódico o algunos comics.

Ninguna de las comunidades tiene fácil acceso a la lengua escrita. Los portadores de texto* que pudimos encontrar fuera de la escuela (además de las etiquetas y nombres de los pocos productos comerciales que tienen las "tienditas"), son documentos como actas de nacimiento, títulos de propiedad, algunos calendarios, folletos con temas religiosos, revistas y comics. Todos ellos en español y por lo general guardados con sumo cuidado en una bolsa de plástico que colocan en algún rincón de la casa. Fuera de la escuela es difícil observar actos de lectura y escritura, aunque la población de Ichintón los observa con frecuencia en la Ciudad de San Cristóbal. Dentro de las comunidades y las escuelas no se encontraron materiales escritos en tzotzil. Los libros (en español o tzotzil) parecen ser objetos poco conocidos y en algunos casos totalmente desconocidos. A excepción de algunas Biblias y libros de texto escolares no encontramos fuera de la escuela ninguno. Este es un dato importante que retomaremos más adelante en el apartado donde explicamos la relación de los niños con una biblioteca escolar.

En lo que se refiere al tzotzil a nivel oral, el contacto es permanente dentro de las comunidades ya que es la lengua que por excelencia se utiliza. Además, una de las estaciones de radio de San Cristóbal, que se escucha en la mayoría de las comunidades de la zona de los Altos, transmite programas culturales y noticieros en tzotzil y tzeltal en las primeras horas de la mañana (de 5 a 7 a.m. aprox.). Tanto en Ichintón como en Tzabalhó los programas son escuchados con interés por las familias. Un dato interesante que nos parece pertinente comentar aquí es el siguiente: Durante los trabajos de promoción y, con la intención de aprovechar este medio de comunicación para fomentar la escritura de textos en tzotzil dentro de la escuela, realizamos con los niños visitas a la estación de radio y gestionamos espacios para transmitir en tzotzil guiones elaborados por los niños y los maestros. Las visitas fueron exitosas y los maestros entusiasmados animaron

* Llamamos portador de texto a cualquier objeto que lleve un texto impreso. Bajo esta denominación se incluyen libros, envases de medicamentos o de alimentos, etiquetas, periódicos, carteles de propaganda, etcétera.

a los niños a escribir textos para ser reproducidos en dicha estación de radio. Los libros de la biblioteca fueron un gran apoyo para decidir qué contenidos escribir. No fue posible que salieran al aire todos los trabajos de los niños, debido a los tiempos limitados de transmisión que la estación de radio ofreció para dicha tarea, sin embargo el hecho de visitar la estación así como el escuchar algunos de los trabajos fueron fuertes incentivos para vencer las resistencias de maestros y alumnos a escribir en tzotzil.

B) Descripción de las escuelas en donde se trabajó.

Las dos escuelas primarias de las comunidades antes descritas, pertenecen al sistema de educación bilingüe-bicultural y atienden a población indígena. Ninguna de las primarias es completa. La escuela de Ichintón sólo cuenta con los primeros tres grados, mientras que en la Tzabalhó hay hasta el quinto grado además de dos preescolares.

Los profesores ⁴de ambas escuelas son indígenas pero no todos pertenecen a la etnia de los tzotziles. Para ser profesores del sistema de educación bilingüe necesitan cubrir, entre otros, los siguientes requisitos:

- Primaria y secundaria terminadas
- Dominar una lengua indígena y el español
- Realizar un curso intensivo de seis meses impartido por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)

Estos requisitos son en la práctica muy variables. Por ejemplo, aunque los maestros "hablan" español, tienen grandes dificultades para comunicarse a nivel

⁴ Durante la estancia en Chiapas se realizaron diversas acciones con los maestros así como con los supervisores y jefes de zona de Los Altos, sin embargo no es posible, en este espacio, dar a conocer los resultados de este trabajo dada su extensión y sus características. Sin embargo se darán a conocer aquellos datos que se consideren necesarios para la comprensión de algunas situaciones relacionadas directamente con el trabajo aquí expuesto.

oral pero sobre todo a nivel escrito. Todos dominan una lengua indígena que por lo general es la materna, sin embargo no la escriben ni la utilizan para la alfabetización de sus alumnos.

El curso intensivo al que asistieron los maestros que contactamos, afirman que no respondió a las necesidades a las que ahora se enfrentan, debido tanto a las condiciones físicas del lugar como a la poca calidad y seriedad con que se impartieron las materias. Actualmente la DGEI ha mejorado tanto los contenidos ofrecidos en los talleres de capacitación y ha elaborado nuevos libros de texto en lengua indígena.

Las condiciones en que laboran los maestros no son muy buenas. El salario que reciben no les alcanza para cubrir sus necesidades básicas por lo que todos tienen otras actividades (las maestras, por lo general, tienen un pequeño negocio en sus casas en donde venden sobre todo dulces o se dedican a vender prendas confeccionadas por ellas mismas; los maestros varones tienen sus parcelas o tierras que las trabajan jornaleros). En el caso de Tzabalhó y dadas las dificultades con el transporte, los maestros viven en pequeños cuartos de madera, construidos por la comunidad junto a la escuela. Algunos de ellos viajan a sus hogares el fin de semana y regresan a la escuela el lunes o el martes. Los alimentos que consumen los traen de sus hogares o se los compran a las familias de la comunidad.

En ambas escuelas los directores están a cargo de un grupo de niños el cual, debido a las funciones administrativas y técnicas del director, está poco atendido. Los directores tienen constantemente que asistir a entrevistas con el supervisor ya sea porque este las demanda o porque hay que entregarle documentación. Entre las actividades que tienen estos directores además de su grupo están: entrevistas con padres de familia y alumnos, revisión y seguimiento de la documentación de

maestros y alumnos, gestiones con el jefe de zona para conseguir material didáctico, reuniones con los maestros de la zona para gestionar atención a derechos y deberes laborales, etcétera.

Esta situación ha sido reportada, entre otros, por los investigadores Ezpeleta, J. y Weiss E. (Idem 1994), quienes afirman que tanto el ausentismo, por parte de los maestros, como la inestabilidad de la planta docente, son "fenómenos que configuran un elemento estructural de la vida de las escuelas".

"En la casi totalidad de los casos estudiados, el fenómeno que nos ocupa (el ausentismo de los maestros) configura un elemento estructural de la vida de las escuelas. Su consistencia es notable en las (escuelas) chicas y en las grandes, en las generales y en las bilingües" (p.39).

Los maestros de grupo tienen a su vez sus propias actividades. Una de las que mayor tiempo les ocupa y aparta del trabajo con sus alumnos, es el cobro de su salario. Cada quince días los maestros tienen que ir a cobrar sus cheques a la jefatura de zona para lo cual tienen que faltar uno, dos y a veces hasta tres días a la escuela. Además asisten a las reuniones de los maestros de zona en donde la mayoría de las veces se les asigna una comisión que deben cumplir dado el compromiso público que asumen, por ejemplo se les comisiona en el equipo de juegos de pelota para participar en la competencia anual interzona de maestros bilingües teniendo que asistir hasta tres veces por semana a los entrenamientos, sobretodo cuando la fecha de tal evento es cercana. Por desgracia y a pesar de que pueden utilizar las tardes para este tipo de actividades utilizan el tiempo de clase para cumplir con esta comisión. En general los maestros faltan mucho a la escuela.

En la investigación realizada por Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1994) antes mencionada reportan una situación muy semejante con los maestros de escuelas rurales estudiados por ellos:

"... Una vez por mes, los maestros-directores tienen reunión de Consejo Técnico y como mínimo tres días al mes deben presentarse a la supervisión para recoger y entregar documentos o recibir instrucciones. A veces estos trámites se distribuyen entre los docentes" (idem, p.45).

Una situación muy particular que pude observar al inicio del trabajo en las escuelas y que en la actualidad se está modificando es el lugar que se le asigna al maestro para trabajar. Cuatro de los 11 maestros de ambas escuelas eran originarios del municipio al que pertenece la comunidad. En el caso de las escuelas donde trabajamos, tres de los once maestros hablaban tzeltal, es decir, su lengua materna no era el tzotil pero, gracias a la permanencia en estas escuelas y al contacto directo con los hablantes tzotziles de la comunidad, han aprendido esta lengua y la entienden y hablan con bastante fluidez.

Las escuelas, a pesar de todo, atienden a gran parte de la población infantil de las comunidades. Los niños asisten a la escuela aunque a veces tienen que recorrer grandes distancias. En Tzabalhó, debido a que tienen preescolar, puede verse a los pequeños de dos a seis años -con sus morrales bordados colgados al hombro- dirigirse a su salón de clase. Ellos son los más tímidos con los adultos, sobre todo cuando no les son familiares. Las dos maestras que atienden el preescolar tardaron varios meses en lograr que los pequeños les tuvieran confianza. La dinámica de trabajo de estas maestras es muy distinta a la de la primaria. Por ejemplo, todos los días las maestras tienen un espacio para cantar y jugar con sus niños, se les ve con mayor frecuencia afuera del salón haciendo rondas u otro tipo de actividades físicas.

Dentro del salón las maestras tienen materiales tales como rompecabezas, revistas (que usan principalmente para recortar), plastilina, crayolas y colores para pintar y, también, abecedarios, letras trazadas en cartones con dibujos de animales cuyo nombre empieza con alguna de ellas o los animales y sus onomatopeyas. Todos los pequeños del preescolar tienen uno o varios hermanos en la primaria a quienes recurren constantemente (sin importar que estos estén en su salón trabajando) para pedirles hojas, lápices, o bien para pedirles ayuda si se han peleado con algún compañero o si algún niño más grande los está molestando. Esto ocurre sobre todo con las niñas a quienes sus compañeros varones molestan con bastante frecuencia; ellas recurren primero a sus hermanos antes que a su maestra. Los hermanos mayores son los responsables de los pequeños en la escuela y cumplen muy bien esta función, sobre todo cuando son mujeres.

En ambas escuelas puede verse a las niñas de la primaria ocultarse bajo su rebozo cuando alguien se acerca, no importa si es o no un extraño, son extremadamente tímidas y obedientes sobre todo con el sexo opuesto. Les cuesta mucho trabajo hablar en voz alta en su propia lengua y casi nunca lo hacen en español. A las niñas de Ichintón puede vérselas en las plazas y parques de San Cristóbal en parejas, vendiendo con insistencia pulseras, cinturones y monederos tejidos por ellas mismas. Tienen mucho contacto con los turistas y manejan muy bien sus cuentas monetarias aunque sólo es en este contexto en que actúan así, pues dentro de la escuela y de la comunidad son tímidas y sumisas. Las niñas de Tzabalhó son mucho más tímidas y retraídas porque casi nunca salen de la comunidad.

Es muy raro encontrar a una niña mayor de 13 años hablar español (y mucho menos leer algún material escrito), quizá se debe a que ellas sólo pueden asistir a la escuela primaria de su comunidad aunque no sea completa, pero es

prácticamente imposible estudiar la secundaria y mucho menos estudios a nivel superior ya que implicaría salir de la comunidad y vivir en una ciudad. Al salir de la escuela es muy raro que vuelvan a tener contacto con el español (oral y escrito) a menos que se vayan a trabajar al servicio doméstico de alguna familia de San Cristóbal o Tuxtla.

En la escuela los varones son los que más hablan español (aunque no mucho) y, lejos de ser tímidos, son bastante rebeldes con sus maestros; especialmente los de Ichintón de primero y tercer grado que tienen a una mujer como profesora. En Tzabalhó los niños no son tan rebeldes. En ambas primarias son los varones los que con mayor frecuencia faltan a la escuela por distintos motivos que van desde la necesidad de ayudar a su padre en su trabajo hasta decidir que mejor quieren jugar, dormir, caminar o pasear. Ellos pueden completar su primaria en la cabecera municipal ya que ésta se encuentra relativamente cerca, es decir, a dos horas caminando. Hay niños de otras comunidades que tienen que irse a vivir a la cabecera municipal debido a lo lejos que se encuentra de sus viviendas. Quienes así lo hacen pueden solicitar el servicio de albergue con el que cuenta la escuela. Si desean seguir estudiando, se trasladan a San Cristóbal de las Casas en donde consiguen trabajo como ayudantes de chofer, cargadores en el mercado, jardineros, etc. para pagarse su estancia. Los niños de Tzabalhó, debido a la distancia y a sus pocos recursos económicos para pagar el transporte, se quedan a vivir en San Cristóbal. Los de Ichintón tienen la posibilidad de seguir viviendo con sus familias y viajar diariamente. La mayoría de las veces viajan con personas de la comunidad que tienen un vehículo para trasladar sus productos al mercado.

ESCUELA 1: Moctezuma

Esta escuela pertenece a la comunidad de Ichintón, la cual tiene asentamientos dispersos a lo largo de tres kilómetros sobre la única carretera pavimentada que

conduce, entre otros, a los poblados de San Juan Chamula, cabecera municipal de esta comunidad, y Zinacantán. La escuela sólo tiene tres grupos y atiende hasta el tercero de primaria. Cuenta con un director, que además está a cargo del grupo de segundo año y dos profesoras. Tanto la profesora de tercer año como el director son originarios del municipio y dominan el tzotzil y el español, mientras que la profesora de primer año es originaria de una comunidad tzeltal y habla además de esta lengua el tzotzil y el español.

La escuela está ubicada a la orilla de la carretera y fue construida por iniciativa del gobierno estatal a petición y con apoyo de los padres de familia. En la actualidad la comunidad está fuertemente dividida debido sobre todo a problemas religiosos y políticos. Estos problemas han influido fuertemente en las actividades escolares y particularmente en el mantenimiento de la escuela. Las condiciones físicas de la misma son cada vez más deficientes, no hay agua ni luz eléctrica, dos maestros imparten clase en un mismo salón debido a que no se ha logrado organizar a la comunidad para construir otro (a pesar de que el director consiguió el material de construcción), las letrinas son totalmente insalubres, parte de la pintura ya se cayó, los salones cuentan sólo con un escritorio y varias mesas bancos que además de estar en mal estado, no alcanzan para todos los alumnos por lo que en una mesa banco que fue pensado para dos niños pueden estar cuatro y a veces hasta cinco. Actualmente, las condiciones físicas de la escuela han mejorado debido al financiamiento y apoyo que les ha dado el PARE (Programa para Abatir el Rezago Educativo).⁵

Como no hay preescolar, la escuela acepta como oyentes a niños de cuatro y cinco años de edad y pueden permanecer en la escuela hasta los 13 años. Por lo

⁵ El PARE es un Programa creado para atender a los Estados con mayor índice de pobreza y, dentro de ellos apoya particularmente a las escuelas y comunidades más marginadas. El Programa tiene como objetivo reducir la inasistencia de los alumnos, su reprobación y deserción y elevar la calidad de su aprendizaje, al fomentar la participación social, mejorar las condiciones materiales de las escuelas, apoyar a la supervisión, incentivar y capacitar a los maestros y proveer de materiales educativos. (Tomado de Ezpeleta y Weiss. Idem. 1994.)

tanto encontramos niños de 10 y 11 años en los tres grados. Hay niños que llegan a faltar meses enteros a la escuela o que desertan a los pocas semanas de haberse iniciado el ciclo escolar y regresan el último mes o hasta el siguiente ciclo. La mayoría de los niños ha repetido más de una vez el primer año. El grado de ausentismo del alumnado va desde un 20 hasta un 30 por ciento diario, es uno de los problemas más graves de la escuela y los profesores se quejan constantemente de este fenómeno como el principal causante de la reprobación y calidad de los aprendizajes de los niños. La matrícula de inscripción de esta escuela al inicio de las actividades fue de 93 alumnos: 37 en primer año, 26 en segundo y 30 en tercero.

Es importante considerar algunas de las características tanto de algunos profesores como de sus aulas, dado que hay diferencias que influyeron directamente en las intervenciones y acciones realizadas a lo largo del proyecto de promoción de la lectura, por lo que expondremos a continuación algunos rasgos que nos parece pertinente dar a conocer.

El director (maestro de segundo año) es particularmente un personaje muy interesante. Durante tres años trabajó en la jefatura de zona en el departamento de cultura haciendo teatro guiñol con diversos temas y contenidos escolares. Conoce a la mayoría de las escuelas del municipio de San Juan Chamula y a muchas de otros municipios. Este nos parece un antecedente que influyó mucho en la forma de trabajo que tiene con sus alumnos. El aula donde imparte sus clases está tapizada de producciones y trabajos hechos por los niños y algunos letreros escritos por él tales como: "Prohibido escupir dentro del salón", "No faltes a la escuela aquí te necesitamos", "Atrévete a leer un libro de la biblioteca".

Además tiene otros materiales escritos: listas de asistencia, explicaciones de sus clases escritas en cartulinas, abecedarios, definiciones, calificaciones y el

programa semanal de sus clases. Trabaja constantemente en equipos y sus clases son muy dinámicas. Una de las características que nos sorprendió mucho es el uso constante de los espacios abiertos, la cancha de baloncesto, el pequeño jardín y visitas constantes por el campo que rodea a las viviendas de la comunidad.

Es interesante observar cómo da sus clases. Para empezar sus clases son en tzotzil y sólo usa el español para explicar algún tema de esta asignatura. A pesar de ello, antes de nuestra intervención, nunca se escribió nada en tzotzil. Por lo tanto cuando se trataba de escribir, se hacía en español a pesar de que todas las explicaciones se hubieran hecho en tzotzil.

Fragmentos del registro de observación en el aula del 13 de enero de 1993.

Los niños están en silencio sentados en sus mesa bancos. Tienen abierto su libro de texto de la SEP (Mi libro de segundo. Parte II) en la página 182 y en la lección "A compartir" Todos observan con atención a su maestro, tienen un libro por mesa banco, es decir, lo comparten dos o tres niños.

"Maestro (M): (Toma de su escritorio una bolsa de plástico que contiene azúcar y, señalando la palabra [COMPARTIR] escrita en el pizarrón, les dice muy despacio a sus alumnos en español) El maestro va a compartir azúcar.

Niños (Ns): (Observan a su maestro pero parecen no entender lo que dijo)

O: (El maestro abre la bolsa y saca con sus manos un puño de azúcar, se la come y con gestos muestra que le gustó. Se acerca a uno de los niños y le da un poco de azúcar)

Ns: (Todos los varones se dirigen al maestro corriendo y le extienden la mano para que también a ellos les de azúcar)

M: (Señala la palabra del pizarrón mientras la lee en voz alta y empieza a repartir el azúcar. Cada vez que le entrega un puño a los niños repite:) El maestro va a compartir azúcar.

O: (Como las niñas no se levantaron de sus lugares, el maestro se acerca a ellas y a cada una les da un puño de azúcar. Una vez que todos los niños probaron el azúcar el maestro pregunta)

M: (En español) ¿Qué cosas comparten con otras personas?

Ns: (No contestan y se miran unos a otros)

M: (En español vuelve a repetir la pregunta) ¿Qué cosas comparten con otras personas?

Ns: (Hablan en tzotzil entre ellos pero no le hacen caso a M)

M: (Se dirige a los niños en tzotzil, supongo que les traduce la pregunta)

Niño (N): (grita en español) ¡Juguete!

Varios: (Gritan en tzotzil y en español) pera, canica, pelota ...

O: (Los cuatro objetos mencionados en español están dibujados en la página de su libro con su nombre escrito)

M: (Toma un peine del filo de una de las ventanas y camina para colocarse frente al grupo y dice en español) Si el maestro pone el peine en la bolsa del pantalón ¿está compartiendo?

O: (El maestro va haciendo lo que dice, es decir muestra el peine y después lo mete en la bolsa de su pantalón)

Ns: (Gritan a coro) ¡Si!

M: (En español) No

O: (Se dirige a los niños en tzotzil, supongo que para explicarles lo que antes había preguntado en español)

M: (Escribe en el pizarrón) [Yo comparto _____]

Ns: (Sacan sus cuadernos y copian lo que M escribió en el pizarrón)

M: (Se dirige a los niños primero en tzotzil y luego en español) Escriban qué cosas comparten (habla en tzotzil, supongo que les traduce la indicación)

O: (Algunos, la mayoría, escriben en español así : [yo comparto una lápiz] [yo comparto un manzana] [yo comparto con juguete] [yo comparto con rábano] [yo comparto con elote])

M: (Toma el cuaderno de un niño y lee en voz alta) Yo comparto con elote

O: (parece que el maestro no hace ninguna aclaración con respecto al uso del artículo y la preposición, ya que siguió leyendo los enunciados escritos por los niños sin hacer ningún otro comentario)

Ns: (Se acercan a su maestro para que les revise sus enunciados)

M: (Se sienta en su escritorio y revisa niño por niño los cuadernos)

Tanto la maestra de primero como de tercer año tienen una dinámica de trabajo diferente y con rutinas fuertemente establecidas, por ejemplo: pasar lista, revisar tareas, explicar (en tzotzil) un tema (a partir del libro de texto) del cual obtienen un ejercicio que escriben en el pizarrón para que sea copiado y resuelto por los niños, volver a revisar los cuadernos y, dejar tarea. A partir del trabajo con la biblioteca así como de la intervención del equipo que conformaba el trabajo y las acciones del programa de Rincones de Lectura, las maestras fueron modificando sus rutinas, desgraciadamente no es posible en este espacio profundizar dichas intervenciones y sus resultados, sin embargo a través del análisis de los datos que expondré en el siguiente apartado así como el ejemplo que a continuación se presenta, es posible dar un panorama un poco más amplio del tipo de propuestas que se llevaron a cabo.

Aunque más adelante hablaremos particularmente de los niños y su relación con la biblioteca escolar, es conveniente mencionar que el director y maestro de segundo año, fue uno de los que más participó en la promoción del uso de los libros tanto a niños como a adultos (padres de familia y maestros). Desde que se hizo contacto con esta escuela, se confirmó que ya habían recibido uno de los paquetes del programa Rincones de Lectura (con 80 libros), sin embargo y debido

a distintos obstáculos tales como las condiciones expuestas por el supervisor sobre el manejo de estos materiales (pagos bastante significativos por la pérdida o maltrato de uno de los libros), no lo habían abierto. Fue después de ciertas intervenciones así como la llegada del segundo paquete que los libros empezaron a circular entre los salones y fuera de ellos.

En esta escuela se optó por repartir en partes iguales todos los libros de tal manera que a cada salón le tocarían unos 40 aproximadamente durante tres meses para después intercambiarlos entre los salones.

El director de esta escuela fue uno de los maestros que mayor iniciativa tuvo en relación al uso de los libros. Por ejemplo, decidió que era necesario probar varios lugares en donde pudieran estar los libros y elegir aquel que captara más la atención de sus alumnos; finalmente los libros se ubicaron en la parte central posterior del salón acomodados de tal manera que todas las portadas de los libros estuvieran a la vista y los niños pudieran seleccionar el que quisieran o necesitaran, sin necesidad de que el director tuviera que intervenir; fue también en este salón donde más préstamos a domicilio hubo; aquí surgió, por ejemplo, la idea de elaborar piñatas para Navidad gracias a la sugerencia de un niño que las vio en uno de los libros.

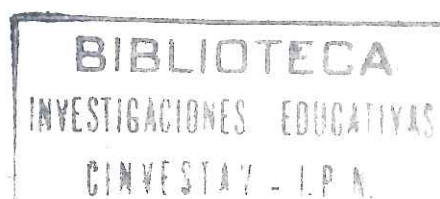
ESCUELA 2: Valentín Gómez Farías.

Pertenece a la comunidad de Tzabalhó del municipio de Chenalhó. Además de tener asentamientos dispersos, dicha comunidad se ubica en una zona geográfica muy accidentada debido a sus enormes cañadas. La escuela se encuentra en la cima de una de estas cañadas y aunque cuenta con un camino de terracería es muy difícil que circulen vehículos, por lo que se llega más bien a pie. La escuela tiene dos grupos de preescolar, dos de primer grado y un grupo para cada uno de

los grados de segundo a quinto. Sólo el director, que es también el profesor de quinto grado, y el maestro de uno de los primeros grados son originarios de la cabecera municipal y hablan el tzotzil; el resto de los maestros provienen de otros municipios. Cuatro de estos últimos tienen como primera lengua el tzotzil y dos el tzeltal (la maestra de segundo y la de cuarto grado, que ya dominaban el tzotzil cuando se visitó la escuela por primera vez).

La escuela fue construida con el apoyo de los padres de familia que a diferencia de la comunidad de Ichintón, son bastante unidos y colaboran más en asuntos comunitarios razón por la cual las condiciones físicas son un poco mejores aunque sigue habiendo escasez de recursos para darle mantenimiento a las instalaciones o para pagar ciertos servicios como el de luz eléctrica. Cuenta con un depósito de agua potable que utilizan tanto para beber como para el aseo de los salones y la cancha de baloncesto. Algunas veces los maestros llevan a este depósito a los niños para su aseo personal, pero parece ser una costumbre de la comunidad no asearse todos los días puesto que los niños sólo se lavan los pies (la mayoría están descalzos) y las manos, argumentando que en sus casas es lo único que les permiten. Al igual que en Ichintón los niños sufren de enfermedades respiratorias y gastrointestinales aunque no tan severas. El mobiliario de los salones está en mejores condiciones que el de Ichintón. Cada uno cuenta con un pizarrón, un escritorio para el maestro y mesa bancos suficientes para todos los alumnos. Antes de nuestra llegada a la escuela los únicos materiales escritos que se observaban en las aulas eran libros de texto de la SEP, calendarios, los cuadernos de los niños y en los primeros años, algunas palabras escritas en cartones por los maestros.

Al preescolar pueden asistir niños de dos años cumplidos y en el caso de la primaria encontramos jóvenes, en quinto grado, hasta de 17 años de edad. En todos los grupos hay niños de varias edades, debido a que los niños repiten el



grado o dejan de asistir por varios años a la escuela para después regresar y cursar tanto el grado que dejaron incompleto como el resto de la primaria. El grado de ausentismo es mayor que en Ichintón: según datos del director va de 40 a 50 por ciento diario. Hay que aclarar que los maestros faltan también mucho. La matrícula de inscripción de esta escuela al inicio de las actividades fue: preescolares (A y B) 35, primero (A y B) 64, segundo 42, tercero 28, cuarto 20 y quinto 15 niños.

En general, los maestros de la primaria tienen una práctica cotidiana basada en rutinas establecidas. La mayoría del tiempo efectivo de clases, se dedican a revisar los cuadernos ya sea por la tarea del día anterior o por uno o dos ejercicios puestos durante la mañana. Uno de sus principales problemas es el desconocimiento de los maestros en las formas en que pueden llevar a cabo la enseñanza del español como segunda lengua, ya que los niños y niñas de esta comunidad son prácticamente monolingües en tzotzil. Al igual que los maestros en Ichintón, no escriben en tzotzil y tampoco alfabetizan en esta lengua. En general, se escribe en español y se habla en tzotzil. Más adelante analizaremos esta situación.

ESCUELA 3: Rosario Castellanos.

A diferencia de las dos escuelas anteriores, la escuela Rosario Castellanos pertenece al municipio de San Cristóbal de las Casas y se encuentra ubicada en el Barrio Las Hormigas. Dicho Barrio es parte de los asentamientos que ocupan las familias que fueron expulsadas de sus comunidades indígenas por problemas de carácter religioso y político. Estos asentamientos se han establecido en la periferia de la ciudad y son considerados marginados debido a la inexistencia de servicios públicos así como a su condición social y política.

La mayoría de los señores y jóvenes varones trabajan como albañiles, choferes de microbuses, jardineros, y personal de limpieza en los restaurantes, hoteles y negocios comerciales. En el caso de las mujeres son dos las principales fuentes de trabajo: el mercado y el servicio como trabajadoras domésticas en casas particulares. A pesar de vivir en una zona urbana, conservan tanto su lengua como algunas tradiciones y costumbres. La mayoría de los adultos habla el español (aunque rudimentariamente), mientras que en el caso de muchos niños (y en particular las niñas), el conocimiento que tienen de esta lengua (español) no es aun suficiente como para comprender y mantener una conversación. Esto sucede porque en los hogares la lengua que se usa de manera privilegiada es la indígena. Las madres se dirigen a sus hijos en lengua indígena y los niños adquieren el español fuera del hogar, es decir, en la escuela, la calle, el mercado, la plaza y otros lugares que frecuentan con regularidad. La mayoría de los niños de este Barrio entran a la escuela primaria sin dominar el español.

La escuela es multigrado, de organización completa y de doble turno. Cuenta con siete profesores -cuatro que laboran en el turno matutino y tres en el vespertino- y un director. Como pertenece al servicio educativo formal, el personal docente no es indígena y la educación no es bilingüe. Las clases son impartidas en español.

A pesar de ser una escuela cercana a las oficina de las autoridades educativas, paradójicamente, no cuenta con muchos apoyos. Los maestros afirman que no son invitados a las capacitaciones para docentes, que se llevan a cabo en San Cristóbal de las Casas, debido a que la escuela no tiene la categoría de urbana, pero como tampoco tiene la categoría de rural, no tienen los apoyos que especialmente se destinan a las escuelas con esta categoría. Esta escuela es considerada como "semirural". Sin embargo, la escuela cuenta con los libros de texto para los alumnos y los libros destinados a los maestros. Todas las aulas tienen un pizarrón, un escritorio para los maestros y mesa bancos para los niños.

Las aulas tienen las paredes vacías, es decir, no tienen portadores de texto. Los maestros afirman que no tienen ningún material en el salón porque como la escuela tiene doble turno, éstos se pierden en el turno en que no están presentes.

Algunos de ellos, sobretodo el maestro de primer grado, llevan su propio material que es elaborado en cartulinas y que, como los tiene que cargar, no los lleva todos los días. Los libros del Rincón de Lectura fueron proporcionados por nuestro equipo de trabajo y fueron bien aceptados por los niños y los maestros. En relación al problema del ausentismo, podemos decir que no es muy diferente al de las escuelas indígenas, tanto los niños como los maestros faltan continuamente a la escuela, por las mismas razones que ya antes explicamos.

La forma en que trabajan los maestros de esta escuela, no es muy diferente a la de los maestros de las escuelas ya descritas. Tienen rutinas establecidas en donde las actividades relacionadas al dictado, la copia, el resumen, las planas, algunas operaciones básicas y algunos problemas aritméticos son privilegiadas; mientras que la reflexión, el intercambio de ideas, la comparación entre trabajos producidos, etc. son actividades menos privilegiadas. Al igual que los maestros de las comunidades indígenas, los maestros de la escuela Rosario Castellanos desconocen la manera en que pueden realizar la enseñanza del español como segunda lengua. Sin embargo, como no hablan la lengua indígena de sus alumnos e imparten todas sus clases en español los niños, a partir de segundo año, empiezan a tener conversaciones (pocas y cortas) en esta lengua y en sexto grado puede afirmarse que ya lo dominan lo suficiente como para entablar una conversación.

En el siguiente apartado analizaremos algunas de las situaciones de intervención que se hicieron durante el trabajo de promoción de la lectura en las tres escuelas.

Los datos que presentamos a continuación se obtuvieron de los registros que se utilizaron para ilustrar dichas situaciones y son, en su mayoría, de esta última escuela (Rosario Castellanos) debido a que estuvo personalmente a mi cargo. En todas las escuelas se hicieron dichas situaciones bajo la responsabilidad del promotor indígena a cargo de cada escuela, quien dirigía las actividades y elaboraba sus registros. Como no contaban con una preparación previa los promotores para realizar ambas tareas tuvieron que ir aprendiendo durante el desarrollo del proyecto. Muchos de los errores cometidos en los registros se deben a la dificultad, por parte de los promotores, para escribirlos en tzotzil y traducirlos al español lo que en muchas ocasiones, resultó una tarea, aunque muy interesante e instructiva, muy difícil de resolver.

PRIMERA PARTE

II. LOS NIÑOS Y SU RELACIÓN CON UNA BIBLIOTECA ESCOLAR

PRESENTACIÓN

En el siguiente apartado daremos a conocer el análisis de cuatro situaciones de intervención que se llevaron a cabo durante el proyecto de promoción de la lectura. Aunque ya explicamos en la introducción las etapas que se desarrollaron durante dicho proyecto, consideramos importante describir brevemente, pero con mayor detalle, las condiciones en que se desarrolló la primera etapa del proyecto. Es decir, la etapa en que se realizaron las situaciones de intervención dentro de las escuelas y en particular con los niños. En todas las situaciones se generaron discusiones y opiniones entre el equipo encargado del proyecto y los niños, maestros y adultos que participaron en el mismo.

El proyecto contemplaba un proceso de intervención orientado a:

1. Fomentar el uso del acervo dentro de las aulas.

Para llevarlo a cabo se diseñaron diversas situaciones de intervención (dirigidas tanto a los niños como a los docentes) que tenían entre otros objetivos:

- Producir actos de lectura y escritura. Por ejemplo la producción de guiones para radio, de cancioneros y de obras de teatro; la lectura en voz alta de cuentos, leyendas, adivinanzas, poemas, historias, relatos; actividades dirigidas a descubrir las semejanzas y diferencias entre los títulos, las portadas, las imágenes y los textos de distintos libros; actividades con tarjetas dibujadas y tarjetas con textos escritos.
- Abrir espacios para que niños y maestros pudieran estar en contacto directo con distintos tipos de libros (algunas veces con total libertad y otras con objetivos determinados).
- Generar comentarios, opiniones y expectativas respecto a los libros y los textos que contienen, y respecto al uso que se les puede dar; vincular los títulos del acervo con necesidades del maestro, por ejemplo la planeación de sus clases;

necesidades del niño, por ejemplo la construcción de juegos de patio y juguetes y la elaboración de un libro hecho a mano con los relatos e historias de su comunidad: necesidades del adulto, por ejemplo el diseño de dibujos en los telares usados por las mujeres la solución con remedios caseros a ciertas enfermedades.

2. Generar el préstamo a domicilio de algunos títulos del acervo.

Para lograrlo fue necesario intervenir en algunas circunstancias tales como:

- Definir las formas de control y mantenimiento de los libros para evitar que se perdieran o se dañaran.
- Discutir la ubicación del acervo (dentro o fuera de las aulas) y los responsables del mismo: un comité conformado por padres de familia, maestros y niños; el director de la escuela; los niños de los grados más avanzados; los maestros; etcétera.
- Determinar a quiénes se les prestarían los libros: a todos los niños, sólo a los que ya saben leer, a los maestros, sólo a los padres de familia, a todos los adultos de la comunidad, a personas ajenas a la comunidad (tales como los adultos de otras comunidades y los supervisores de la escuela), etcétera.
- Dar a conocer el acervo a los padres de familia y a las autoridades indígenas de la comunidad.

3. Apoyar los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Se crearon situaciones para intervenir en:

- Las dinámicas y prácticas escolares de los maestros. Se discutieron diferentes maneras de llevar a cabo prácticas como el dictado, la copia y el resumen; se compartieran experiencias en relación a dichas prácticas así como las ventajas y desventajas de sus usos.
- La planeación y programación de contenidos y su probable vinculación con la biblioteca escolar.

- Las posibilidades de escribir en tzotzil y en español; los errores y aciertos en traducción de los libros del acervo escritos en español.
- La producción e interpretación de textos escritos en tzotzil y en español por parte de los niños.
- La creación de actividades dirigidas a los niños para comparar y corregir producciones y lecturas de textos.
- La apertura de espacios para reflexionar sobre las formas en que se puede escribir el tzotzil y sobre las semejanzas y diferencias que tiene dicha lengua con el español.

El desarrollo de estas situaciones de intervención tuvo aciertos y desaciertos que están relacionados con las características de cada población, con el promotor responsable de cada escuela, con la coordinación del proyecto y con los asesores del mismo. Algunas intervenciones resultaron oportunas y tuvieron éxito, otras no. Sin embargo los datos obtenidos en ambos casos nos permiten analizar y reflexionar sobre diferentes procesos relacionados a las experiencias con los libros en las comunidades indígenas con las que trabajamos.

Es importante resaltar que a pesar de ser un proyecto de promoción de la lectura, el uso de los libros no se restringió a la lectura en voz alta y en silencio de los mismos, no obstante la consigna de generar actos de lectura y escritura durante todo el desarrollo de dicho proyecto.

En este proyecto la lectura no estaba separada de los libros y materiales escritos del Programa Rincones de Lectura, no era concebida como un conjunto de habilidades que el niño debe aprender en una clase. Si consideramos a la lectura como un proceso constructivo en donde el lector (en este caso un niño) reflexiona, interpreta, anticipa, pregunta, compara, etcétera; y si consideramos al libro como uno de los lugares privilegiados de la lengua escrita, podemos decir con toda

seguridad que al usar los libros, los niños leyeron de muchas maneras y pusieron en juego tanto las experiencias como los conocimientos que tenían sobre la escritura, generándose así las posibilidades no sólo de descubrir ciertas propiedades de los textos sino también de construir ideas acerca de lo que son los libros y los usos que se les puede dar en tanto pueden ser reconocidos como tales.

Sublet y Preteur (1988) a partir de los datos que obtuvieron de la investigación que llevaron a cabo en Francia, relacionada con los procedimientos didácticos referentes a la lectoescritura (utilizados por docentes de primer grado), y sobre ciertas conductas reflexivas frente a los libros en niños de 5 y 6 años de edad, afirman:

“Leer libros supone primero reconocerlos entre otros objetos escritos o no-escritos, darles otros usos (elaborar significaciones a partir de imágenes y textos presentados en la tapa, luego en las páginas). Es, por lo tanto, esperar de ellos funciones diferentes a las de otros objetos, pero también comprender que ellos mismos pueden tener diversas funciones (contar una historia, describir, inventar a jugar, a hacer, etc....)”.

Es en este sentido en que algunas de las situaciones de intervención del proyecto -en particular las cuatro que analizamos en este aparato-, fueron diseñadas. Situaciones en donde se tenía como objetivo central poner en contacto a los niños con los libros de tal manera que empezaran a relacionarse con ellos a partir del descubrimiento de características que los hacen diferentes a otros materiales también escritos.

Los mismos autores de la investigación referida anteriormente citando a Reuchlin, M. (1977), afirman que: “La comprensión del libro implica, en efecto, una

interacción entre el lector y el libro, una percepción activa en la que *el objeto percibido es una construcción, un conjunto de informaciones estructuradas en función de la experiencia anterior de las necesidades, de las intenciones del organismo implicado activamente en una determinada situación*... “Los libros son realmente lo que está en juego y objetos de ‘pactos’ de lectura. Estos ‘pactos’ o *maneras en las que se toma un mensaje* están ligados a las actitudes, relaciones con el mundo, condiciones de vida del individuo social”. (Idem 1988, pag.15).

Uno de los objetivos centrales del proyecto fue buscar estrategias y crear situaciones para intervenir a favor del uso de los libros de una biblioteca escolar que a partir de 1992 obtendrían (quisieran o no) gratuitamente las escuelas públicas indígenas, rurales y urbanas marginadas de todo el país. Por esta razón es que se diseñaron situaciones de intervención que permitieran conocer, por un lado el impacto que causaría una biblioteca de 150 libros escritos en español en comunidades donde hay un alto índice de personas monolingües en lengua indígena, y por otro lado los posibles usos que se les podían dar a dichos libros.

Sabemos, sin embargo que aún sin tener mucho acceso a la lengua escrita en general y a los libros en particular los niños, los maestros y los adultos de las comunidades indígenas en las que trabajamos tenían expectativas alrededor de lo que es un libro, de sus usos y funciones, de las prácticas (entre ellas las de la escuela) con ellos. Por eso nos parece sumamente interesante poder hacer por lo menos el análisis de algunas situaciones que nos permitan ir conociendo el tipo de relación que los niños tzotziles de la población que seleccionamos pueden establecer con los libros.

Las situaciones de intervención que presentamos a continuación son sólo cuatro de las muchas que se llevaron a cabo durante el proyecto de promoción de la lectura y que tratamos de resumir al inicio de esta presentación. Dichas

situaciones son: (A) Clasificación de libros, (B) Identificación de textos, (C) Exploración de libros y textos, y (D) Lectura en voz alta.

Gracias a las investigaciones que se realizaron de 1990 a 1994 en comunidades CONAFE, bajo la dirección de la Dra. Emilia Ferreiro (idem 1994), teníamos desde el inicio y a lo largo del trabajo, algunos conocimientos acerca de la relación del maestro y los niños rurales con una biblioteca escolar (Ferreiro y Rodríguez, 1994). A través de los registros de observación relativos al trabajo con la biblioteca en estas comunidades CONAFE, observamos algunas de las dificultades así como algunos alcances que el niño y el maestro tienen al enfrentarse a los textos escritos.

Por ejemplo sabemos que en algunas comunidades el material de la biblioteca no forma parte de la vida cotidiana del maestro y el niño, en especial de los niños que cursan los primeros grados. Sabemos que el maestro utiliza los libros de la biblioteca preferentemente (y en algunos casos siempre) para abordar contenidos escolares y como material de recreación en los tiempos libres; que tiende a imponer a sus alumnos tiempos de lectura a partir de sugerencias de lecturas específicas; que tiene cierto temor de que sus alumnos pregunten sobre el contenido de un libro que desconoce o no maneja lo suficiente, etc.

En lo que respecta al niño, sabemos que necesita de un tiempo prolongado para conocer los materiales de la biblioteca; que tiene dificultades para organizarlos y encontrarlos; que en muchas ocasiones no sabe como manejarlos; que les resulta difícil leer algunos textos; que hay textos que aunque se lean varias veces no son comprendidos, etc. En algunos de estos problemas se intervino directamente con los maestros y los niños, logrando superar algunas dificultades en beneficio de ambos.

Los siguientes fragmentos de registros (de las situaciones de intervención) pretenden ilustrar, por un lado, las dificultades y estrategias que los niños de estas escuelas tienen para: identificar las semejanzas y diferencias entre varios materiales escritos con el objeto de clasificarlos; las resistencias para manipular los libros; las estrategias que utilizan en la identificación e interpretación de textos y en la lectura en voz alta. A cada uno de los fragmentos seleccionados se le anexan algunos comentarios que permitirán ir apuntando los resultados de la intervención.

Hay que aclarar que las cuatro situaciones de intervención (clasificación, exploración, identificación de textos y lectura en voz alta) se llevaron a cabo en todos los grados y escuelas en las que se trabajó. No pretendemos mostrar la gran cantidad de datos que se obtuvieron de ellas y sus respectivos análisis; más bien elegimos los registros que consideramos ilustran con mayor claridad algunas de las primeras dificultades a las que se enfrentaron estos niños con los libros.

Situaciones de intervención

A) Clasificación de los libros.

La situación que presentamos a continuación se enmarca dentro de otras actividades del proyecto de promoción de la lectura, en particular con las que se llevaron a cabo con los maestros. Esta situación resulta muy significativa ya que es en la escuela Rosario Castellanos donde los maestros manifestaron su preocupación por definir "el lugar" , es decir, la ubicación de los libros. Sin embargo, tuvieron que pasar varios meses y realizar no pocas sesiones de discusión con los maestros para que los libros empezaran a circular por los salones de clase (además del tiempo que se llevó conseguir la autorización del supervisor y el director para realizar el proyecto de promoción de la lectura en esta escuela).

Los niños que participaron en esta situación no habían tenido contacto directo con los libros. El conocimiento que tenían de estos libros sólo fue a partir de algunas lecturas (fragmentadas) elegidas y hechas por el maestro muy esporádicamente. Por primera vez se presentaba la oportunidad de tener entre sus manos más de un libro diferente al de texto.

Registro

Fragmentos del registro de observación del día 21 de enero de 1993, quinto grado escuela Rosario Castellanos.

- El entrevistador forma un círculo con cuatro niños alrededor de los 20 títulos seleccionados para su salón y los coloca al azar sobre la plataforma de cemento construida para el asta bandera ya que no se pudo conseguir un aula. Invita a los

niños a tomar los libros y a observarlos para que después busquen todas las formas en que ellos creen que se pueden ordenar.

Entrevistador (E): ¿Cómo le podemos hacer para ordenar estos libros?

Genoveba (G): Ponerlos en un librero y acomodarlos.

E: Sí, pero a la hora de ponerlos en el librero ¿cómo los vamos a colocar?

(G): Ordenados.

Alejandra (A): Parados.

E: Bueno, vamos a suponer que los ponen parados ¿cuál ponemos primero?

(G): Creo que los que se necesitan más.

E: ¿Cuáles son los que se necesitan más? (señala los libros que están delante de los niños y que no han tocado).

Todos: (Observan los libros, los toman, los hojean, toman uno lo dejan y vuelven a tomar otro en señal de que buscan los que piensan se necesitan más).

E: (Dejando que exploren los libros unos minutos) ¿Ya?... a ver, pónganse de acuerdo cómo le vamos a hacer, ¿cuál ponemos primero?

Todos: (Están concentrados en la exploración de los libros, dos de los niños incluso leen algunas páginas, los otros dos observan ilustraciones).

E: Bueno ¿cuál ponemos primero?

(A): (Sin decir una sola palabra toma algunos libros y los recarga sobre el escalón que hace la plataforma, quedando los libros parados con las portadas a la vista).

E: Si los vas a poner parados ¿cuál va a ser el primer libro y cuál el último?

Miguel (Mi): Primero los grandes.

Marcelino (Ma): (Concentrado en la lectura de algunos libros, aparentemente no participa en las decisiones del equipo).

Comentarios:

Fue importante el contacto simultáneo con diferentes tipos de libros para conocerlos y tomar finalmente decisiones sobre cómo ordenarlos.

Al comienzo de la situación, los niños se centran más en los aspectos físicos de los libros que en el contenido o su función. Esto se debe, entre otras razones al poco contacto que han tenido con estos títulos y el desconocimiento de sus contenidos. Sin embargo, ésto no impidió que a lo largo de la situación los niños modificaran su actitud inicial.

En este fragmento podemos observar cómo, al inicio de la tarea, los niños tienen diferentes ideas acerca del orden que se le puede dar a los libros y que pueden cambiar a lo largo de la situación.

Genoveba, por ejemplo, aunque en un inicio estaba centrada en aspectos físicos, basta con una pregunta "-¿cuál ponemos primero?"- para que empiece a considerar otros aspectos tales como "los (libros) que se necesitan más". Ella introduce un nuevo aspecto que tiene que ver más con el uso que con las características físicas de los libros y el espacio en donde se pueden colocar. Para ella, lo lógico es que "los que se necesitan más" deben estar en primer lugar. Sin embargo cuando se le pregunta cuáles son esos libros no puede responder porque no conoce lo suficiente dicho material, así que decide acercarse a ellos y explorarlos.

Pero esta exploración ya no es la misma a la que hizo cuando se acercó por primera vez a mirar los libros, porque ahora Genoveba tiene una pregunta en la cabeza ¿cuáles de estos materiales son los que se necesitan más?

Alejandra, a diferencia de Genoveba, está centrada más en la forma que se pueden colocar los libros que en los usos que se les pueda dar. Por eso, Alejandra decide probar a colocarlos siendo la primera que intenta darle un orden a los libros. Sin embargo, toma libros al azar y los va colocando sin ningún otro criterio que el que estén parados uno junto al otro. La propuesta de Alejandra es

inicialmente aceptada, pero Miguel introduce un nuevo criterio: además de que los libros estén parados, pueden estar ordenados por tamaños.

Marcelino, en este momento, se concentró en conocer el contenido de algunos de los libros por lo que puede observarse la mayor parte del tiempo leyendo en silencio. Más adelante su actitud será de mucha importancia para la relación que Marcelino empieza a establecer con los libros y que puede ser contagiada hacia los demás compañeros

Cuando los niños están en contacto con los libros empiezan a pensar en más de una alternativa para clasificarlos, por eso es importante darles a los niños un tiempo para explorar los libros aunque no los lean.

- Los niños empiezan a mover los libros y a medirlos para formarlos por tamaños. Sin embargo hay dos opiniones acerca de cómo acomodarlos por tamaños. Una, la de Miguel, es recargando los libros con la portada visible, otra, la de Alejandra, es uno pegado a otro de tal manera que sea el lomo del libro lo que queda a la vista.

La situación de clasificación resulta un buen "pretexto" para observar cómo los niños, al descubrir características particulares de los libros, se relacionan con ellos.

E: A mi se me hace que no te han entendido Miguel. A ver, explícales bien a Genoveba y Alejandra qué es lo que quieres hacer.

(Mi): Lo que quiero hacer ... este... primero éste aquí, empieza éste (toma el libro "Los viajes de Marco Polo" que es el más grande, y lo coloca del lado izquierdo, recargado al escalón con la portada visible) y después éste (coloca junto al anterior el libro "El fascinante mundo de las matemáticas"), después éste ("La

tumba misteriosa de la colección Colibri”), luego éste acá (“Arte ciencia y técnica IV”), después éste (“Estructuras”) y éste (“Guadalupe Victoria”, todos los libros seleccionados van de mayor a menor tamaño).

- Miguel sigue acomodando los libros y los demás niños le ayudan -.

(Mi): Ya no caben.

E: ¿Sabes que pasa?

(Mi): ¿Qué?

E: Que sólo tenemos un librero en el salón... así que tenemos que pensar en un espacio chiquito para ordenar los libros.

(Mi): (Sigue acomodando de la misma manera los libros) para que vean los... éste después (se refiere a un libro que acomoda en la fila que ya tienen hecha).

(Ma): O los nuevos acá.

(Mi): ¿Cuál queremos ver pues?

E: (Refiriéndose a la forma en que están acomodados los libros) así se pueden ver las portadas.

(G): Se puede parados seguiditos (refiriéndose a que se vea el lomo del libro y no la portada).

(Mi): Que se vean ¿no?, desde aquí atrás (señala el lomo del libro).

Comentarios:

En la medida en que los niños empiezan a manipular los libros, surgen dificultades que van permitiendo pensar en nuevos elementos. Esto, a su vez, genera una mayor participación. Los niños empiezan a dar opiniones y a considerar las de los demás.

No sólo los niños aportan información sobre los libros, también los propios libros la dan. Por ejemplo, a pesar de que Miguel utiliza el criterio de "tamaño" de los libros

para ordenarlos, llega el momento en que ya no puede sostener este criterio, porque los libros no caben en el espacio en donde se están colocando, por lo que tiene que pensar en nuevos criterios. Genoveba, interviene entonces para decir que si se colocan uno junto a otro, contraportada con portada, se recupera espacio. Esta última aportación no se contrapone con la Miguel, quien en un principio no la consideró, sin embargo ahora si la toma en cuenta y finalmente se aceptan ambas propuestas: colocar los libros "paraditos" y "por tamaños".

Es importante resaltar que a pesar de ser de quinto grado ninguno de los niños ha considerado la lectura de los títulos o de otros textos escritos, tanto en la portada como al interior de los libros, como una estrategia para clasificarlos. Es probable que esto se deba a que los niños no han "sentido" la necesidad de "ubicar" y "buscar" los libros. Es probable que al surgir esta necesidad se incorpore la lectura de ciertos textos de los libros (como los títulos) como una estrategia para clasificarlos por temas.

Incluso en el caso de Miguel, quien aunque lee algunos contenidos no se le ocurre que "lo que dicen los libros" puede ser un buen indicador para decidir donde ubicarlos.

En este sentido aunque haya intentos de lectura para conocer los contenidos de un libro, esta situación no genera (en este momento) ideas respecto a cómo clasificar un paquete de libros.

- El entrevistador introduce un nuevo problema para que los niños sigan reflexionando sobre las formas en que pueden ordenar los libros.

E: Oigan, ¿saben qué?, yo le veo una desventaja ponerlos por tamaño porque, y si quisiera un libro que hable sobre las plantas ¿cómo lo voy a encontrar? tengo

que buscar en todos. ¿Qué opinan? ¿cómo le hago para encontrar el libro de las plantas?

(A): (Después de un largo silencio) Apartar los libros.

E: Bueno, hay que apartarlos, entonces apártenlos.

Todos: (Se voltean a ver unos a otro en señal de duda y empiezan nuevamente a tomar los libros).

E: A ver, piénsenle, ¿cómo podemos arreglar la biblioteca?. Miguel ya dijo que por tamaños, está bien por tamaños pero tendríamos que tener una repisa grande y no la tenemos ¿cómo le hacemos entonces?

(Ma): (Se queda mirando fijamente a los libros y se lleva la mano a la cabeza en señal de estar tratando de encontrar una solución).

E: A ver Marcelino, cuéntanos ¿qué estás pensando?

(Ma): (No contesta).

E: ¿Creen que se pueden acomodar los libros de otra forma que no sea por tamaños?

(Mi): (Toma la colección Itacate que son del mismo tamaño y color) a ver, todos los de este tamaño...

Comentarios:

Cuando el entrevistador introduce nuevos elementos, los niños empiezan a centrar su atención en otros aspectos de los libros. La exploración tiene ahora un sentido más específico, los niños no sólo observan los libros sino que están buscando en ellos información para poder dar respuesta a los nuevos problemas que se van presentando. A pesar de todo, no les es fácil dejar los argumentos anteriores, por eso Miguel sigue pensando en el tamaño (color, forma, etcétera) de los libros. El reconocimiento de otro tipo de semejanzas (y diferencias) entre los materiales, permitiera ir incorporando a la clasificación nuevos criterios tales como: la colección a la que pertenecen, la utilidad que se les puede dar (libros para jugar, para construir juguetes, etc.) . En el siguiente fragmento, observamos

sin embargo, que es Miguel quien trata de incorporar a la tarea las preguntas hechas por el entrevistador.

E: Oye Miguel, ¿por qué todos esos libros (colección Itacate) serán negros? Fíjate, son casi iguales ¿tendrán que ver uno con el otro?

(Mi): (Toma uno de los libros y lo observa con cuidado).

E: ¿Tú que opinas Marcelino?

(Ma): (Toma dos de los libros y los observa).

(Mi): Son todos amigos.

E: ¿Qué otros libros se parecen? a ver, búsqúenle.

(G): Estos dos (colección Colibrí).

(Mi): Éste y éste se parecen ("Tres enamorados miedosos" y "Más barato por docena"; son del mismo tamaño).

(A): Estos tres ("Cuentos para jugar", "Mejoremos la organización de nuestro grupo" y "Más barato por docena"; sólo coinciden en el tamaño).

(Mi): Éste ("Cuentos para jugar") con éste no ("Mejoremos la organización de nuestro grupo").

E: Entonces cuáles se parecen.

(A): Estos ("Mejoremos la organización de nuestro grupo" y "Más barato por docena"; ambos del mismo tamaño, con el mismo formato y de la misma colección: "Los libros del maíz").

Comentarios:

Poco a poco los niños van explorando nuevos elementos de los libros. Cuando establecen semejanzas y diferencias entre los materiales, pueden modificar el tipo de relación con los libros a la que tenían cuando empezaron a clasificarlos. Los libros -en este momento de la situación de intervención- resultan más interesantes, porque para clasificarlos comienzan a aparecer nuevos elementos e informaciones que se pueden considerar al mismo tiempo (no sólo características

físicas sino también su contenido, sus imágenes, la utilidad que se les puede dar la diversidad de temas tratados etcétera), aunque algunas informaciones a veces logran coordinarse y a veces no. Veamos cómo finaliza nuestra intervención.

E: Bueno ¿hay algunos otros libros que se parecen además de los que ya encontraron?

(Mi): Estos se parecen (lee en voz alta los títulos) "Cuentos y leyendas de amor para niños" y Cuentos para jugar".

E: ¿En qué se parecen?

(Mi): Cuentos, pues son cuentos los dos... para jugar... Cuentos y leyendas.

E: Muy bien, se parecen en que son cuentos.

(G): Este es otro cuento ("La cuerda floja"; en efecto, es un cuento).

E: Otro cuento, ¿dónde lo ponemos?

(G): (Lo coloca con los que Miguel acomodó en un montoncito).

E: ¿Cómo supiste que era cuento?

(G): (Observa el libro pero no dice nada).

E: Tú qué opinas Marcelino, es cuento o no.

(Ma): No.

E: ¿Cómo sabes que es o no un cuento?

(Ma): (Silencio).

E: ¿Habrá otro cuento?

(G): Éste ("El jaguar y el Chapulín").

E: ¿Cómo podemos saber que es un cuento?

(G): Porque aquí dice (señala la palabra "cuento" que viene en la portada).

E: Ahí dice "cuento", muy bien, entonces ¿dónde lo ponemos?

(G): En los cuentos.

(Mi): Aquí... para que... son cuentos (se refiere a la colección de Itacate que lleva largo tiempo explorando y se decide a ponerlo en el montón que hizo para los cuentos).

E: ¿Esos también son cuentos? (Colección Itacate).

(Mi): No.

E: Entonces, ¿dónde los ponemos?

(Mi): Pues los ponemos aparte...éstos (Colección Itacate) para que veamos rápido si son cuentos o no.

E: Bueno, muy bien. ¿Qué hacemos con el resto de los libros?

(Ma): (Tiene en sus manos los libros "El haragán y el zopilote" y "Xantón y el zorro", ambos escritos por autores indígenas. Le dice a Miguel) Sí se parecen.

(Mi): (Contestándole a Marcelino) No se parecen.

(Ma): (Después de haber leído algunas páginas del libro) Éste lo quiero leer.

Comentarios:

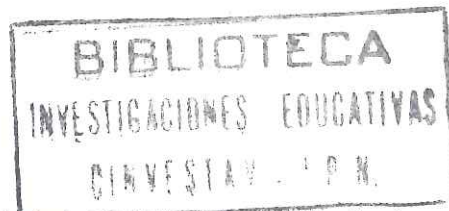
Cuando los niños van encontrando cada vez más semejanzas y diferencias entre los libros, clasificarlos resulta más complejo y requiere por parte de los niños una concentración mayor para utilizar simultáneamente la información que obtienen de las características particulares de cada libro.

En ocasiones, la lectura puede resultar una estrategia que facilite la clasificación de algunos libros (como los cuentos) pero en otras puede complicarla (por ejemplo cuando un niño no tiene la seguridad de que "Colibrí" no es el nombre del libro sino el nombre de la colección a la que pertenece).

La coordinación simultánea de los diferentes tipos de información extraídos de un libro exige sin duda un intercambio y contacto prolongado con él. Habrá que seguir analizando en qué momento la lectura de un texto puede llegar a consolidarse como una estrategia privilegiada que permita organizar toda la información que está a disposición

La búsqueda de información a través de la lectura puede ser tan fructífera que Marcelino (por ejemplo) espontáneamente se da cuenta de lo interesante que puede ser un libro independientemente de su forma, tamaño o color. Parece ser que en este momento a Marcelino le interesa más leer el libro que saber cómo clasificarlo. Tal vez después de su lectura cuente con más elementos para clasificarlo.

La tarea de clasificación de los libros implica una en particular: ordenarlos. Al comprender la consigna los niños hacen intentos por ordenar los materiales utilizando la información más evidente (tamaño, color y forma de los libros). Sin embargo en la medida que observan y exploran los libros empiezan a surgir otras preguntas que orientan y motivan una clasificación diferente: ¿y si queremos este libro en particular cómo lo podemos encontrar entre otros?



B) Identificación de textos

Los niños que participaron en esta actividad ~~tenían~~ serias dificultades para comunicarse en español, sin embargo habían tenido un mayor contacto con los libros de la biblioteca que los que participaron en la situación anteriormente descrita. Entre otras razones porque una de las primeras actividades que se hicieron al llegar a la comunidad de Ichintón fue una exposición de todos los libros dirigida a los padres de familias y a todas las personas de la comunidad, en la que los niños participaron. Aunque ciertamente esta situación fue de las primeras que se llevaron a cabo en el proyecto de promoción de la lectura (durante la exploración de los libros), es claro que no fue suficiente para que los niños se familiarizaran con los libros. Por otro lado, los niños tampoco estaban acostumbrados a trabajar fuera del salón en pequeños grupos.

Registro

Identificación de textos (adivinanzas, recetas de cocina, coplas, texto informativo de Ciencias Sociales y de Naturales) a partir de la lectura en voz alta de un fragmento.

Fragmentos del registro de observación del 23 de noviembre de 1992, tercer grado, escuela Moctezuma (Municipio: San Juan Chamula).

- El entrevistador hace un medio círculo con cinco niños y coloca enfrente de ellos los libros: "Adivinanzas indígenas", "De rechupete", "Los mayas". Serie Colibrí, "Amapolita", "De los pescados" y "Libro de texto Ciencias Sociales de tercer grado". Después de asegurarse que los niños pueden ver todas las portadas de los libros, les pide a los niños que abran y exploren el libro que más les guste.

Salvador: (Toma el libro de "Adivinanzas indígenas" y con mucho cuidado pasa las hojas una por una deteniéndose en las que encuentra dibujos).

Luis: (Toma el libro "De Rechupete" y lo empieza a mirar empezando por la mitad del libro y dice en tzotzil). Yo no entiendo la lectura., ¿qué viste en tu libro? (pregunta a Roque)

Roque: Muchas cosas pero no comprendí el diálogo. (Toma el libro "De los pescados" , lo abre en la primera página y empieza a deletrear las primeras palabras del texto, después comenta en tzotzil). Qué bonitos dibujos trae.

Domingo: (Toma el libro "Amapolita" y empieza a leer en voz alta la primera página).

Santos: (Toma el libro de "Los mayas" y observa los dibujos, hoja por hoja y comenta en tzotzil). Yo no lo termino, me tocó un libro muy grueso. (Nadie elige el libro de Ciencias Sociales tercer grado).

Comentarios:

Las primeras reacciones de los niños al tener la posibilidad de acercarse a los libros libremente son diferentes. Mientras Salvador se centra en las imágenes, Luis y Roque se preocupan por el contenido, es decir, por tratar de comprender lo que ven escrito. Domingo, a su vez, reacciona leyendo la primera página del libro. Santos parece estar más preocupado en la posible petición que hará el entrevistador, es decir, parece que tiene la idea de que cuando se tiene un libro hay que leerlo completo y dado su grosor, le preocupa que sea ésta la tarea que solicite el entrevistador.

- El entrevistador interrumpe la exploración para continuar con la actividad.

E: (Después de 15 minutos de explorar los libros) ¿Quieren poner los libros en el centro para que continuemos?

Ns: (Colocan en el centro del círculo los libros)

E: Fíjense bien, tomé algunas notas de estos libros pero ya se me olvidó de dónde las saqué, por eso les pido que se fijen muy bien lo que les voy a leer y ustedes me ayudan a saber en qué libro podrá estar escrito ¿sí?

Salvador (Sl): ¿Qué dijo el profesor? (pregunta en tzotzil)

Santos (Sa): Dice que vamos a buscar en los libros las frases que nos diga (explica en tzotzil).

Ns: Sí.

E: A ver, en qué libro podrá estar escrito:

"Yo tenía mi conejito
y un perro me lo mató
no quiero que me lo paguen
mi conejo quiero yo". (Amapolita).

O: (Los niños se ven y hablan entre sí en tzotzil).

(Sa): (En tzotzil) Hay que buscar un conejo.

(Sl): (Dice en tzotzil) ¿Encontraron eso? Leamos todas las frases.

Luis (L): No, mi libro no lo trae.

(Mr) (Mr): Ya se me olvidó ¿cómo dijo el profesor?

Domingo (D): Yo también.

(Sa): Que nos repita otra vez.

E: (Repite la copla).

Roque (R): (Toma el libro "Adivinanzas indígenas" y todos los demás se le acercan, discuten en tzotzil entre ellos y señalan algunas imágenes del libro. Parece que están buscando el dibujo de un conejo. Después de mirar las primeras paginas del libro, lo dejan).

(Sl): (Toma el libro de "Amapolita" y encuentra la página en donde está el texto leído, lo lee en voz baja y cuando se da cuenta que sí es el texto comienza a leer casi gritando).

Ns: (Se acercan con Salvador y observan el texto que éste va leyendo).

E: ¿Si es el libro que buscamos?

Ns: ¡Sí!

E: A ver, voy a leer el que tengo y ustedes leen el suyo para ver si es el mismo. "yo tenía mi..." (Continúan solos la lectura poniendo mucha atención al texto y tratando de seguir en él cada una de las palabras que dice el entrevistador).

Ns: "Conejito y un perro me lo mató, no quiero que me lo maten mi conejo quiero yo" ¡sí, es igual!

Comentarios:

En este fragmento del registro, pueden observarse algunos aspectos muy interesantes que surgen al contacto con libros escritos en español y bajo consignas en la misma lengua y cuyo dominio, por parte de los niños, aún no es suficiente. Cuando el entrevistador da una consigna en una lengua que no es la de los niños suceden situaciones de confusión entre diferentes aspectos: por un lado la posibilidad o no de comprender lo que en otra lengua dice el entrevistador y lo que la consigna en sí significa, por otro lado la posibilidad o no de traducir a otra lengua lo que dijo el entrevistador y la propia interpretación que el traductor hace de la consigna. Por ejemplo, Salvador claramente explicita que no entiende lo que dice el profesor cuando le pregunta a Santos "¿Qué dijo el profesor?" y éste le traduce al tzotzil no lo que dijo el entrevistador sino lo que entendió de la consigna. A pesar de que Santos tiene mayor dominio del español, tiene dificultades para explicar en tzotzil lo que el entrevistador está solicitando. Sin embargo, Santos traduce la consigna con bastante precisión "Vamos a buscar en los libros las frases que nos diga". Esta acción de Santos y la actitud de los niños de apoyarse entre sí, hace posible que trabajen en equipo e intercambien lo que piensan, lo que convierte a la actividad en una tarea en donde todos pueden participar con lo que saben y conocen por lo que les resulta interesante.

Otro aspecto es el que se refiere a las implicaciones de la consigna, puesto que ella supone que los niños, para identificar el texto a partir de su lectura en voz

alta, comprendan de lo que se trata (copla), o bien que encuentren el texto con su propia lectura (lo cual es difícil si no dominan el español) o que identifiquen en el texto una palabra clave que esté relacionada con un dibujo (por ejemplo "conejo"). Por ejemplo puede observarse en el anterior registro, como Santos hace el intento de cumplir con la consigna a partir de sus propias expectativas y posibilidades. El hecho de que Santos no traduzca el texto leído por el entrevistador puede interpretarse de la siguiente manera: Por un lado, el texto es una rima lo que dificulta la traducción en general pero en el caso de Santos la hace extremadamente más difícil puesto que no domina lo suficiente el español como para encontrar aquellas palabras que le permitan, sin cambiar el sentido del texto, traducir la copla al tzotzil; por otro parte, el texto está escrito en español así que aunque Santos lograra traducirlo muy bien, si los otros compañeros no dominan el español ¿cómo van encontrar lo que él tradujo al tzotzil? Quizá es esta dificultad lo que lleva a Santos a buscar otra estrategia que no requiera de muchos conocimientos acerca de la estructura del texto (copla) ni de la traducción del mismo pero que permita buscar el texto en los libros.

Santos decide buscar el texto a través de una imagen, pero no busca cualquier imagen elige la que tiene que ver con el contenido de la copla: un conejo. Esta estrategia permite que entre todos los compañeros resuelvan la tarea, de este modo no recae toda la responsabilidad en Santos.

Los demás niños parecen reconocer que Santos tiene más información que ellos, pero lejos de que esto provoque apatía, los niños se apoyan entre sí y aportan lo que saben para que sea utilizado por sus compañeros. Estos niños, a diferencia de los del registro anterior, comparten sus opiniones entre sí espontáneamente. Constantemente se acercan unos a otros para observar los dibujos de los libros y verificar si lo que está escrito es el texto que se leyó. Quizá esto se deba a que tienen la certeza de que unos conocen más el español que otros y a que saben

que no tienen los mismos libros por lo que puede suceder que en el suyo no se encuentre el texto solicitado por el entrevistador.

Parece ser que a excepción de Santos, los demás trataron de aprenderse de memoria lo que leyó el entrevistador. Es probable que lo que escucharon haya sido una cadena sonora sin mucho significado para ellos y no una copla, razón por la cual los niños no pueden recordar lo que "dijo" el entrevistador.

Los niños pueden reconocer algunas letras o palabras y repetir lo que dijo el entrevistador, incluso pueden seguir el texto escrito cuando éste lo lee. Sin embargo, eso no quiere decir que los niños lean el texto, porque leerlo implica construir su significado lo cual no están en posibilidad de hacer mientras no comprendan lo que se lee. Mientras no dominen el español oral es muy difícil que comprendan la lectura en voz alta de un texto en español.

A pesar de lo anterior, uno de los usos que se le puede dar a esta "memorización" del texto (o parte de él) leído por el entrevistador, es precisamente la de verificar si el texto observado (más que leído) es el mismo que se está leyendo. Ésto le sucede a Salvador quien finalmente encuentra el texto, pero no se da cuenta de que lo es hasta que lee algunas de las palabras ahí escritas, puede ser que entonces haya recordado lo leído por el entrevistador. Salvador descubre con gran alegría que sí es el texto leído, y quizá sin darse cuenta descubrió que su propia lectura fue lo que le permitió encontrarlo.

Es interesante observar que al verificar si el texto leído por el entrevistador es el mismo que está en el libro, los niños reaccionan con gran emoción e incluso interrumpen su lectura para continuarla ellos, como si estuvieran descubriendo que lo que está escrito es exactamente lo que está leyendo el entrevistador.

- El entrevistador pide que encuentren el libro de donde extrajo un texto informativo.

E: A ver, otro (lee en voz alta) "Desde el mes de abril, los peces empiezan a anidar".

(D): (Rápidamente observa los libros, toma el "De los pescados" y lo abre en la primera página).

Ns: (Todos se acercan a Domingo, se juntan y leen en voz alta la página, en donde viene el texto solicitado).

Observador: (En realidad sólo están pronunciando sílabas porque no entienden la mayoría de las palabras que están escritas en español)

(S1): (En tzotzil) ¿Qué quiere decir eso?

(Sa): (En tzotzil) Vamos a buscar allí donde trae un dibujo de peces.

(L): (En tzotzil) Creo que no lo encontraremos.

(S1): (En tzotzil) Si, porque si no tuviera esa frase, no nos la hubiera dicho el profesor.

(D): ¡Aquí está! ¡es éste! (grita en español)

(S1): ¡Sí! ¡es el mismo que leyó!

Comentarios:

Es importante resaltar que en ningún momento utilizan la lectura del título del libro para encontrar el texto solicitado, a pesar de que en él aparecen -como en este caso- referentes muy claros. Sin embargo sí observan las portadas y en este caso eligen el libro en cuya portada aparece el dibujo de unos peces, elección que no es al azar ya que esta palabra (peces) fue una de las que leyó en voz alta el entrevistador.

Encuentran más rápido este texto, aunque aparentemente puede ser más difícil de localizar utilizando la lectura de "frases" (estrategia utilizada por los niños en el

anterior fragmento), ya que podría venir en cualquier página del libro. Esto se debe a que por un lado, los "peces", (palabra que está en el texto leído) vienen dibujados en la portada del libro y, por otro lado comprenden con mayor claridad lo que tienen que hacer, es decir, la consigna dada por el entrevistador.

A pesar de lo anterior vuelve a presentarse un problema de comprensión en lo "dicho" (leído) por el entrevistador desde dos lugares: el vocabulario del texto y el dominio del español. Luis duda en encontrar el texto quizá no por las razones que expresa Salvador -"Si, porque si no estuviera, no nos la hubiera dicho el profesor"- sino porque quizá no entendió lo que dijo el entrevistador. La respuesta de Salvador cuando encuentra el texto es interesante porque parece que más que comprender el significado del texto, compara a partir de lo oral (porque no se les dio el texto leído por el entrevistador) que "es el mismo", "es igual." El asombro que demuestra también puede deberse a que empieza a descubrir de una manera muy agradable nuevas cualidades en el texto, tales como su lectura y el lugar (o la parte del contenido del libro) donde se encuentra.

- El entrevistador pide que encuentren en alguno de los libros una adivinanza.

E: Ahí les va otro "¿Qué es, qué es, dos negritos tapan diez?"

(R): (Toma el libro "De rechupete", todos se acercan a él, quien empieza a leer en voz alta los primeros renglones de varios párrafos en todas las hojas del libro. Al terminarse el libro, lo dejan en el pasto, Domingo toma el libro "Los mayas" y vuelven a hacer lo mismo que con el otro libro, sin embargo desisten de la lectura después de cuatro páginas elegidas al azar. Siempre están hablando en tzotzil entre ellos, parece que comparten muchas opiniones).

(L): (Toma el libro de "Adivinanzas indígenas" y empieza a explorarlo él solo).

E: (Repite la adivinanza y casi al mismo tiempo Luis empieza a leerla).

O: (Al escuchar a Luis todos se apresuran a rodearlo y juntos vuelven a leer la adivinanza).

Ns: (Leen fuerte, despacio y silabeado el texto) "Qués, qué-es-di-ez-ne-gri-tos-ta-pan...diez"

E: Y ¿qué es?

Ns: (Silencio, observan detenidamente el texto que acaban de leer)

E: ¿De qué es este libro? ¿De qué trata?

Ns: (Silencio).

E: Son adivinanzas

Ns: (Se ven unos a otros, parece que no entienden lo que es una adivinanza)

E: Si yo digo "qué es, qué es, dos negritos tapan diez" ustedes tienen que imaginar cuáles son los negritos y qué tapan.

O: (Parece que los niños no entienden nada, además el único que trae zapatos y son color café -respuesta de la adivinanza- es el entrevistador, tres niños tienen huaraches y dos están descalzos).

E: A ver (señala sus zapatos, al mismo tiempo que comienza a contarle los dedos de los pies a Santos, hasta llegar a diez)

Ns: (Empiezan a reírse) Sí

(R): (En tzotzil) Acá (observa el dibujo del libro con los zapatos), ya lo sé, son los zapatos negros, porque cuando te los pones tapan los diez dedos de los pies.

(D): (Señalando los zapatos de E) ¡Ya entendí!

Comentarios:

En este fragmento puede observarse con mayor claridad el problema de comprensión tanto del vocabulario como del español oral. Explicarles a los niños que no hablan bien el español qué es una adivinanza usando esta lengua, resulta bastante complicado para el entrevistador.

Por otro lado, los niños tienen que coordinar de manera simultánea distintas cosas: la consigna dada por el entrevistador (qué es lo que tienen que hacer con la información del texto); lo que dice (en español) el entrevistador durante la

situación (por ejemplo, comprender qué es "adivinar"); la información que aporta el texto leído; las diferencias y semejanzas entre los libros (particularmente entre los tipos de libros por ejemplo si son de cuentos, historias, etcétera); la identificación del texto leído en uno de libros; la distancia de la información que les aporta el texto de la que ellos deben deducir. A pesar de todo lo anterior los niños van enfrentado la tarea aún cuando -al principio de la situación- no siempre logran resolverla.

Además resulta que lo que tienen que adivinar -en este caso los zapatos- no les es tan familiar como para dar con la respuesta lo más rápido y fácilmente posible. Sin embargo los niños llegan a la respuesta correcta de una manera muy interesante ya que no es a partir sólo de la información que da el entrevistador cuando trata de explicar la adivinanza (señalando sus zapatos y contando los dedos de los pies de Santos) lo que permite que los niños lleguen a la respuesta esperada. Es Roque quien tratando de comprender lo que hace el entrevistador, observando el dibujo de la página posterior a la adivinanza (dos zapatos negros y rotos de las puntas en donde se pueden ver diez dedos), y utilizando toda la toda la información que está a su alcance, lo que le permite responder a la adivinanza.

Es importante comentar que una de las ventajas de contar con libros variados en contenidos y formatos, es dar acceso a estos niños a nueva información. Los niños, como observamos en este registro, reaccionan positivamente a la nueva información la cual no sustituye a la que ya manejan, sino que contribuye a darles mayores posibilidades para interpretar lo que sucede y cómo sucede además de posibilitarles la búsqueda de varias estrategias para resolver una tarea específica.

C) Exploración de un libro

Esta situación, como ya dijimos en el inciso B, fue la primera que se realizó en pequeños grupos y fuera del salón. Como podrá notarse en el registro siguiente, los niños estaban muy poco familiarizados con los libros y nunca habían visto uno cuyas ilustraciones eran fotografías de dibujos. Esta característica resulta muy importante puesto que particularmente en la comunidad las fotografías tomadas a indígenas están estrictamente prohibidas y se penaliza a la persona que rompa esta norma. Sin embargo, no eran fotos de personas y objetos reales sino de pinturas por lo que los niños parecen aceptarlas aún tomando cierta distancia.

Registro

Fragmentos del registro de observación del 11 de marzo de 1993, segundo grado escuela Valentín Gómez Farías (Municipio Chenalhó).

- El entrevistador trabaja con cuatro niños debajo de un árbol ya que no hay otro lugar disponible para trabajar. Hace un medio círculo con ellos y les muestra la portada del libro titulado "El k'ox"¹. Estos niños casi no hablan español y a diferencia de los que participaron en la situación B (Identificación de textos), sus maestros son indígenas y hablan, al igual que los niños, el tzotzil.

Entrevistador (E): A ver, qué tenemos aquí.

Niños (Ns.): (Sin acercarse mucho al libro y con cierto temor, guardan silencio).

E: (Señalando la portada del libro) ¿Qué hay aquí? ¿qué ven?

Eduardo (Ed): (muy tímidamente y con voz muy baja en español) Niño.

¹ El Kóx es un libro elaborado a mano (con papel ilustración) con una tipografía muy semejante a los libros del Rincón e ilustrado con fotografías de pinturas en acuarela. Fue elaborado por un grupo de investigadores del CIMECH (Centro de Investigaciones de Meso América y Chiapas) que tiene como una de sus funciones recuperar cuentos y leyendas indígenas orales y probar cuál de las variantes escritas es más aceptada, en este caso, por los tzotziles. Es un cuento corto de ocho páginas. Cada página tiene un mismo texto, primero escrito en tzotzil y después en español.

E: Un niño, muy bien. ¿Cómo está ese niño? ¿está contento o enojado?

Observador (O): (traduce al tzotzil)

Eduardo y Catarina: (Contestan en español) Contento (no se atreven a acercarse al libro para mirarlo mejor).

E: Y qué trae este niño, a ver Catarina ¿qué trae el niño?

O: (traduce al tzotzil)

Catarina (C): K'u (que en español significa ropa).

E: K'u, bien y ¿qué más tiene?

Ns: (se acercan un poco para poder identificar en la foto de la portada la ropa del niño, lo hacen con recelo y cuidando no tocar el libro).

(C): Su bolsa (dice en español en voz muy baja y tapándose la cara con el rebozo).

E: Su bolsa, ¿dónde está su bolsa, Catarina?

(C): (señala desde el lugar en donde está, sin tocar el libro) Ahí.

E: A ver no me fijé bien, ¿en dónde?

Ns: (Aunque acercan más su dedo a la fotografía para señalar la ropa, no tocan el libro).

El entrevistador sigue preguntando a los niños lo que observan en la fotografía y los niños van contestando y señalando sin tocar el libro, hasta que por fin Eduardo se arriesga y lo toca.

E: ¿Y dónde están los ojos del niño?

Observador (O): (Traduce al tzotzil).

(Ed): (Por fin se decide a tocar el libro ya que los ojos del niño son tan pequeños que si no lo señala tocándolos resulta muy difícil distinguir lo que está señalando) Aquí.

E: Eso, muy bien, a ver los demás ¿dónde están los ojos?

Ns: (Todos tocan el libro) Aquí.

Flor (F): (Al tocar el libro pasa muy despacio su mano por toda la portada, como acariciando la hoja y se ríe).

Ns: (Al ver a Flor haciendo ésto, todos deciden tocar el libro aunque sólo la portada, como que les da miedo abrirlo).

E: Muy bien, a ver por qué no lo toman y lo tocan y lo abren, a ver qué encuentran.

O: (Traduce al tzotzil).

Ns: (Todos tocan el libro, lo acarician pero ninguno se atreve a tomarlo en sus manos ni tampoco a abrirlo).

E: (Les ofrece el libro para que lo tomen en sus manos, pero los niños se hacen para atrás y no permiten que E se los ponga en sus manos).

Comentarios:

Es evidente, a través del fragmento anterior, que los niños no tienen contacto con este objeto denominado "libro". Lo que es importante resaltar es que el contacto implica respuestas y actitudes muy variadas y a veces muy diferentes a las que cualquier persona familiarizada con los libros puede tener. Acariciar la portada o resistirse a tenerlo entre las manos no son actitudes previsibles, pero expresan bien la extrañeza delante del objeto desconocido.

Para estos niños, el libro resulta ser un objeto extraño y raro al que le atribuyen características y propiedades que generan una actitud distante. Quizás no se atreven a tocarlo por miedo a maltratarlo o ensuciarlo. También es probable que realmente desconozcan lo que ese objeto puede contener por lo que guardan cierta distancia hasta tener la seguridad de que al manipularlo las consecuencias no serán desagradables.

La resistencia a tocar un libro parece ser bastante fuerte ya que, a pesar de la insistencia del entrevistador en que señalen los objetos que observan en la fotografía, no lo tocan sino hasta después de un buen rato de estar trabajando con él.

Es importante aclarar que este fenómeno no fue exclusivo de estos niños ni de un tipo especial de libro. Se dio con muchos libros de diferentes características. En todos los casos en que por primera vez se trabajó la exploración de los libros con niños pequeños (preescolar, primero y segundo grado), la resistencia a tocarlos apareció como una de las primeras reacciones en la relación entre los niños y los libros.

A partir de este momento en que se logra que toquen el libro, tanto la exploración como las actitudes de los niños cambiaron mucho, como lo veremos en los siguientes fragmentos.

- El entrevistador intenta dirigir la atención de los niños hacia el contenido del libro.

E: Oigan, y este niño (el que aparece en la portada) ¿tendrá un nombre?

O: (Traduce al tzotzil).

Ns: (Guardan silencio).

E: ¿Cómo podemos saber el nombre del niño?, a ver Armando.

Armando (A): (No contesta).

O: (Traduce al tzotzil)

(Ed): Si abrimos el libro... tal vez ahí esté su nombre (contesta en tzotzil).

(F): (Dirigiéndose a Catarina en tzotzil) ¿Por qué no le pregunta? (refiriéndose al niño de la fotografía, que siendo indígena de su zona le resulta muy familiar)

Catarina (C): (Dirigiéndose a Flor en tzotzil) Porque no habla.

E: Tú qué opinas Flor ¿me contestará el niño si le pregunto cómo se llama?

(F). (En tzotzil) No se le puede preguntar porque no habla.

(C): No contesta (dice en español seriamente).

E: Entonces ¿cómo podemos saber cómo se llama el niño?

O: (Traduce al tzotzil).

(A): Aquí (señala el lomo del libro indicando que es adentro en donde se puede obtener esa información).

Comentarios:

En este fragmento podemos observar como los niños tienen diferentes expectativas respecto al libro. Eduardo sabe que en la portada no se encuentra la información que le está solicitando el entrevistador pero no está muy seguro sobre lo que puede contener el libro. Quizá por eso abre muy despacio el libro como si, al igual que una caja, "adentro" pudiera haber cualquier cosa.

El caso de Catarina es similar, ella sabe que el niño dibujado en la portada "no habla" y quizá por eso no puede "contestar".

Lo que hace Flor es realmente asombroso. Ella si explicita sus dudas acerca de la posibilidad de que el niño dibujado no hable aunque rápidamente acepta las afirmaciones de Catarina. Esto quizá se debe a que Flor supone que el niño del dibujo es un niño como ella a quien se le puede buscar y preguntar. Después y con la información aportada por Catarina re-contextualiza su pregunta. Parece que de los cuatro niños es Flor la que menos contacto ha tenido con los libros (recordemos que es ella quien acaricia inicialmente el libro).

Armando coincide con Eduardo en que la respuesta a la pregunta del entrevistador está dentro del libro, sin embargo es probable que se pregunte bajo qué modalidad está la respuesta: escrita o dibujada. Como veremos en el siguiente fragmento es él quien finalmente se decide a abrirlo aunque con muchas reservas.

- Los niños, junto con el entrevistador exploran la primera página del libro y a partir de los dibujos se genera un intercambio de palabras en tzotzil y español.

E: A ver Armando ¿qué tal si abres el libro?

(A): *(Muy despacio y con sumo cuidado abre el libro).*

Ns: *(Se quedan mirando atentamente el libro y lo que hace Armando, como si esperaran que al abrirse algo pasaría).*

(A): *(Abre el libro en la primera página y se dirige a los demás niños en tzotzil) ¡Mira! ¡qué lindo!*

(F): *(Lo primero que hace es acariciar toda la hoja y dice en tzotzil) ¡Niños y árboles y casas! ¡que suavcito! (refiriéndose a la suavidad del papel de la fotografía).*

E: Flor, ¿dónde está la casa?

O: *(Traduce al tzotzil).*

(F): *Aquí (dice en tzotzil y señala rápidamente con su dedo la casa que se observa en el dibujo).*

E: Y cómo se dice casa en tzotzil.

Ns: Na *(responden todos juntos).*

E: Na, muy bien... bueno hay unos niños, una casa y ¿éste qué es? *(se refiere a un árbol).*

(A): Flor *(dice en español).*

(Ed): *Árbol (dice en español).*

E: ¿Cómo se dice árbol en tzotzil?

(Ed): Te'.

E: Y flor ¿cómo se dice en tzotzil?

(F): Nichim.

E: Nichim, bueno entonces qué es, te' o nichim *(señala el árbol).*

(Ed): Te', árbol.

E: Bueno, hay un árbol, una casa, unos niños ¿y aquí qué hay? *(señala el texto en tzotzil y español)*

(A): *(Con una amplia sonrisa de satisfacción contesta en español) Son sus nombres de los niños.*

Comentarios:

El abrir el libro parece ser todo un acontecimiento y de hecho las exclamaciones de los niños indican que les resulta muy grato encontrar en los dibujos objetos conocidos o familiares para ellos.

Las respuestas de los niños (pre-alfabetizados) ante esta página del libro son muy diferentes a las del principio de la actividad. Ahora espontáneamente los niños comentan entre sí lo que observan y tocan el libro con mayor seguridad. Es interesante como a pesar de que el entrevistador no domina el tzotzil ellos hablan en esta lengua. Quizá porque el propio entrevistador hace intentos por aprender algunas de las palabras que los niños van diciendo.

Los niños están centrados en las imágenes (al igual que lo estuvieron los niños de 5ª y 3ª), el texto parece no cobrar mucha importancia al principio. Sin embargo, Eduardo parece acordarse de la duda planteada al inicio de la entrevista sobre cómo saber el nombre del niño dibujado en la portada descubre que "eso" (el texto, que no son los nombres de los niños) que sabe que no es una imagen puede ser el nombre del niño. Quizá es la propia extensión del texto y la cantidad de niños (4) que aparecen en la fotografía de esta primera página lo que hace que diga: "son sus nombres de los niños", ya que son demasiadas letras para que sea sólo un nombre.

Lo que hace Eduardo con el texto bajo la imagen, es decir, interpretarlo como "son sus nombres de los niños", es una respuesta que muchos niños dan en cierto momento de su evolución en el proceso de adquisición de la escritura. Ferreiro (1982) explica que una de las primeras hipótesis que los niños hacen con respecto a ciertos textos (por ejemplo, aquellos que están acompañados de imágenes), es aquella que supone que en los textos están los nombres de los objetos o personajes representados.

" Antes de que los textos sean realmente objetos sustitutos son los textos *de* alguien o algo, son *para* ese algo o alguien, es allí donde el objeto o personaje se *llama* de cierta manera, porque allí está su nombre. Pero nos equivocaríamos si pensáramos que *ése su nombre* es ya la representación de la pauta sonora correspondiente al objeto o personaje en cuestión... El nombre es solamente el conjunto de letras, el texto que es puesto en relación con un objeto o imagen. Nombre, es lo escrito, y no la interpretación de lo escrito. Nombre, en este momento de la evolución, remite a una categoría ^{de} lo escrito (que se diferencia de letras o su equivalente)" (página 139-140).

Aunque en el siguiente apartado, haremos un análisis más profundo y detallado de las hipótesis que los niños construyen en relación a algunas características y elementos del sistema de escritura, es importante mencionar que muchas de las respuestas de estos niños tzotziles al ponerse en contacto con los libros y sus textos, no son diferentes a las respuesta de los niños estudiados en las investigaciones sobre la psicogénesis de la lengua escrita, particularmente de las investigaciones dirigidas por Ferreiro desde 1979 a la fecha. Por eso, nos parece importante ir destacando aquellas que, en los registros de observación, hemos identificado.

Registro

Fragmentos del registro de observación del 2 de diciembre de 1992, primero y segundo grado (pre-alfabetizados), escuela Rosario Castellanos (Municipio: San Cristóbal de las Casas).

- El entrevistador forma un medio círculo con cuatro niños, Mateo y José de segundo grado y; María y Josefa de primero. Coloca a la vista de todos el libro "El agua" de la colección Libros del Rincón, UPE/SEP. Explora con ellos la portada

en donde van señalando y nombrando las imágenes. Después el entrevistador pregunta a los niños lo siguiente:

E: Muy bien, ¿y ahora qué hacemos con este libro?

José (J): Vamos a leer.

E: ¿Lo leemos?

Ns: Sí (contestan a coro).

E: Y cómo lo leemos

Ns: (Silencio)

E: ¿Qué es lo primero que tenemos que hacer para leerlo?

Ns: (Silencio)

E: A ver, quién quiere abrir el libro.... ¿de qué tratará el libro?... ¿del agua, de los animales?

Ns: (Silencio)

E: ¿Lo quieres abrir María?

María (Ma): (Se acerca al libro y con cierto temor lo abre en la primera página donde hay un texto sin imágenes).

E: ¿Qué ven ahí? (señala el texto)

(J): Números

E: ¿Dónde están los números José?, señálamelos.

(J): Ahí están (señala algunas palabras en general).

E: ¿Esos son números? (señala las mismas palabras).

(J): Sí.

E: Y qué más ven.

Mateo (Mt): (Sin habérselo pedido pasa a la siguiente hoja).

Comentarios:

A través de este fragmento pueden observarse ciertas resistencias a manipular los libros. Sin embargo, a diferencia del grupo de niños del registro anterior (de este

mismo apartado C), no son tan marcadas. Los niños de esta escuela tienen mayor contacto con materiales escritos ya que viven en los alrededores de la Ciudad de San Cristóbal y diariamente circulan por sus calles, mercados y parques. Quizá por esta misma razón pueden observarse adelantos importantes como en el caso de José quien ante la pregunta "¿Qué hacemos con este libro?" responde: "Vamos a leer".

El que José sepa que el libro puede leerse no quiere decir que él lea y comprenda toda la información que el texto presenta. Por eso tanto José como el resto de los niños se enfrentan a ciertas dificultades cuando se les pregunta ¿qué es lo primero que se tiene que hacer para leer el libro?. Es probable que los niños -a pesar de vivir en los alrededores de la ciudad- no hayan presenciado con frecuencia actos de lectura y escritura de textos medianamente largos, por lo que desconocen qué se obtiene de dichos actos. Cabe aclarar que la pregunta hecha por el entrevistador es compleja y está orientada a identificar el tipo de conocimiento que los niños tienen respecto a ciertos saberes de carácter formal: de qué lado se abre un libro, por dónde se empieza a leerlo (por arriba, por la izquierda, etcétera) y qué, de lo que se observa en la página, puede leerse (los dibujos, los números de la página, etcétera). El hecho de que no se les ocurra abrir el libro puede deberse a la resistencia a tocarlo o bien a una confusión provocada por la ambigüedad de la pregunta.

- Después de explorar las imágenes de la página el entrevistador centra la atención de los niños en el texto (es importante aclarar que en este fragmento Mateo no estuvo presente).

E: Bueno aquí hay unos montes, unos nopales con sus tunas y unas piedras, y acá ¿qué hay? (señala el texto de la página cuatro).

(J): Números.

E: ¿Dónde están los números?

(J): Acá (señala con su dedo el texto),

E: ¿Todos esos son números?

(J): Sí

E: ¿Están de acuerdo? (pregunta al resto de los niños).

Ns: (Contestan que sí con la cabeza).

E: Y éste de acá qué es (señala el número de la página que es el cuatro).

(J): El número cuatro.

E: El número cuatro, y éstos cómo se llaman (se refiere a las letras que antes había identificado José como números).

Ns: (Silencio).

E: Este es el número cuatro (lo señala) ¿y éstos? (señala el texto).

(J): ¡Sabe! (se refiere a que no sabe cómo se llaman).

E: Tú Josefa ¿qué opinas? ... José dice que este es el número cuatro y éstos también son números... ¿estás de acuerdo en que son números?

Josefa (Jf): Sí.

E: ¿Cómo se llaman?

(Jf): No se.

E: María ¿tú qué opinas? ¿son todos números?

(Ma): (Contesta que sí con la cabeza).

- Llega Mateo-

E: A ver Mateo, ¿qué hay en esta hoja?

(Mt): Letras.

E: Letras... y qué más.

(Mt): (Silencio).

E: ¿Dónde están las letras?

(Mt): Aquí (señala el texto).

E: Ahí están las letras... y esto que está acá abajo qué es (señala el número 4).

(Mt): El número cuatro.

E: El número cuatro... fijate Mateo que dicen José, María y Josefa que éstos de acá (texto) son números ¿tú qué opinas?

(Mt): (Silencio).

E: Serán números o no serán números.

(Mt): Sí, son números.

E: ¿Todos éstos son números? (señala el texto).

(Mt): Esas son letras.

E: Los demás qué opinan ¿serán letras?

Ns: Sí.

E: Y ¿éste (4) qué es?

Ns: Número cuatro.

E: A ver, ¿para qué sirven las letras? (señala el texto).

(J): Para leer.

E: Para leer, muy bien y ¿sirven para otra cosa más?

(Mt): Para aprender.

E: Para aprender qué Mateo.

(Mt): Las letras.

E: Tú María, para qué crees que sirven las letras.

(Ma): Para leer.

E: Y éste (señala el número 4) para qué sirve.

(Mt): Para contar...

Comentarios:

Distinguir en una hoja el texto y los números no parece ser una tarea fácil para estos pequeños, sin embargo parecen hacer la diferencia entre lo que sirve para leer y lo que sirve para contar, aunque no están muy seguros cuáles llevan el nombre de letras y cuáles el nombre de números.

muy probable que ambas estén aprendiendo de la información que sus compañeros están aportando al grupo.

El trabajo en equipo y la posibilidad de compartir diferentes opiniones sobre una misma tarea, a pesar de tener diferentes niveles de conceptualización, no impide a los niños resolver la actividad y les abre la posibilidad de obtener mayor información sobre el libro que se están explorando.

- El entrevistador lee en voz alta y señala el texto de la página seis y después, usando la ilustración de la página siete (que se puede observar mientras lee en voz alta), pide a los niños que identifiquen algunas de las palabras leídas en el texto.

E: Bueno, ¿quién quiere leer esta página?

(Mt): ¿Dónde?

E: Aquí (señala la primera palabra de la página seis).

(Mt): En... ti-em-po de-a...agua... todo es...va...verde...el....agua... co-rre..y-se res-ba-la... ha-ci-a... el ma..mar (lee despacio y silabeando).

E: Muy bien Mateo, ahora vamos a leerlo todos juntos ¿sí?

Ns: Sí.

E: (Va señalando el texto mientras se lee en voz alta y después pregunta) ¿dónde dice "En"?

(Ma): Aquí (señala "En").

E: Muy bien María, y dónde dice mar Josefa.

(Jf): Aquí (señala "mar").

E: Muy bien, y ¿"agua"?

(Mt): Aquí (señala "agua").

E: María ¿donde dice "mar"?

(Ma): Aquí (señala mar).

E: Oigan, y ¿con cuál empieza "mar"?

(J): María

E: Con la de María, José, muy bien. Mar empieza con la de María.

Comentarios:

La exploración del libro que se ha hecho hasta el momento permite que ahora los niños se acerquen al contenido del libro no sólo para conocerlo sino para trabajar desde lo escrito. Aunque la lectura de Mateo todavía no es fluida, esta posibilidad de leer en voz alta es lo que hará que vaya mejorándola. El ofrecerse a leer en voz alta delante de sus compañeros y el preguntar dónde empieza a leer, indica que Mateo sabe ya que los textos pueden leerse y que la lectura sirve, entre cosas, para conocer y dar a conocer lo que está escrito.

Además de leer el texto completo de la página, los niños son capaces de leer algunas de sus partes. Es María quien responde a la solicitud de encontrar dónde dice la palabra "En", quizá porque ella sabe que con esta palabra empieza la lectura. Está tan segura de que ahí (al inicio del texto) dice "En", que a pesar de las resistencias a tocar el libro y a compartir sus opiniones con el grupo que tenía al inicio de la actividad, es la primera en identificar la palabra solicitada. Aunque María -al igual que Josefina y José- todavía no está en posibilidad de leer todo el texto, empieza a identificar algunas de sus partes tales como el inicio y el final. Además, María puede leer algunas palabras que tienen que ver con algo que tiene sentido para ella y que conoce muy bien: su propio nombre. Por eso puede leer la palabra "mar" y de esto da cuenta José cuando responde a la pregunta del entrevistador "¿con cuál empieza mar?" y responde "María".

D) Lectura en voz alta.

Uno de los objetivos en esta forma de llevar a cabo la lectura del libro era generar la participación de los niños, ya que este grupo en particular estaba "etiquetado" como "el grupo de los poco cooperativos", es decir, no participaba en clase, era indisciplinado con los maestros y no ponía atención, etcétera. Por esa razón y teniendo la certeza de que los niños de este grado escolar ya sabían leer, se consideró crear un ambiente en donde pudieran reirse, participar e intercambiar puntos de vista. Además se pensó que era una manera diferente de leer en voz alta delante de los niños, puesto que las lecturas que anteriormente habían presenciado por parte siempre de un adulto (el maestro) tenían de antemano un fin determinado por el docente: preguntas de comprensión, copia o resumen de algún texto, lista de palabras (para reforzar ortografía). Que los niños tuvieran la oportunidad de dar opiniones y corregir al "maestro" y "pasarla bien" con la lectura de un libro, fueron algunas de las razones por las que se hizo la siguiente lectura en voz alta del libro La Maestra.

Registro

Fragmentos del registro de observación del 4 de marzo de 1993, tercero y cuarto grado, Escuela Rosario Castellanos (Municipio San Cristóbal de las Casas).

- El entrevistador entra al salón del tercero y cuarto grado para trabajar con los niños el libro "La maestra" de la colección de los Libros del Rincón. Los niños están sentados en mesa bancos delante del pizarrón. Saca el libro de la biblioteca que está dentro del salón y mostrándoles la portada inicia la actividad con 19 niños.

E: Bueno, a ver quién sabe lo que es esto que tengo aquí (muestra el libro).

Ns: Cuento, un cuento (gritan a coro).

E: Es un cuento ¿verdad?, y cómo se llama? (muestra la portada a todos los niños).

Ns: "La maestra" (Leen algunos niños en la portada del libro).

E: Y cómo supieron que se llama "La maestra".

Ana (A), Julia (Ju) y Alfonso (Al): Por las letras.

E: Cuáles letras.

(Al): Las que están ahí (señala desde su lugar el título del libro).

E: ¿Las que están aquí enfrente? (señala el título).

Ns: ¡Sí!

E: Y ¿cómo se llama ésto? (señala el título).

Reinaldo (Re): Pasta.

E: ¿Cómo se llama donde dice el nombre del libro?.

Clara (C): Hojas

E: Se llama título ¿ya sabían que así se llamaba?

Ns: Sí.

E: Bueno, ahora ¿cómo le hago para ver lo que hay adentro del libro?.

Rigoberto (Ri): Leyendo.

E: Bueno voy a leer... (lee en voz alta y de corrido la información bibliográfica que se encuentra en la contraportada en la parte inferior). "Biblioteca escolar Petra Ediciones Prohibida su venta Libros del Rincón"

Ns: (En silencio absoluto y sin dejar de observar al lector escuchan lo que éste lee sin que les cause asombro la manera en que se lee y lo que se está leyendo).

E: Ya, ya lo leí.

Ns: ¡No, no! ¡falta!.

E: ¿No?, y entonces ¿cómo le hago?.

Guillermo (G): Ábrelo (se refiere al libro).

Comentarios:

A pesar del poco contacto de estos niños con materiales escritos y con la lectura en voz alta, tres años de escolaridad y la posibilidad de explorar libros (tales como los del Rincón de Lectura) les han permitido adquirir conocimientos importantes acerca del uso de los libros. Los niños saben que no todos los libros son iguales y por ello pueden identificar "La maestra" como un cuento. Saben que no todo lo que está escrito en la portada del libro corresponde al título ni todos los textos del libro son parte del contenido del mismo. O sea, los niños ya saben identificar algunas informaciones y características del libro, pero no necesariamente pueden coordinarlas simultáneamente. Es dicha coordinación y cierto tipo de información lo que para algunos niños dificulta la tarea. Esto puede notarse cuando el entrevistador empieza a leer información que no es del contenido del cuento - "Biblioteca escolar Petra Ediciones Prohibida su venta Libros del Rincón"- y los niños aclaran que "falta", es decir, que no se ha iniciado su lectura. A pesar de que los niños no reconocen esta información como parte del contenido del cuento, parecen no comprender para qué sirve o por qué se está leyendo.

- El entrevistador continua con la actividad esperando que sean los propios niños los que den las indicaciones necesarias para poder leer el cuento.

E: Lo voy a abrir... ya lo abrí ¿y ahora?

César (Ce): Está de cabeza.

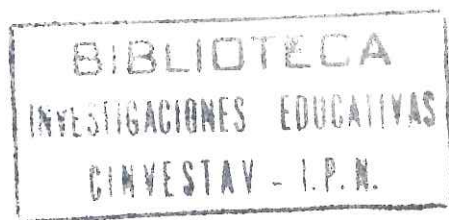
E: Bueno, lo volteo ¿y ahora por dónde empiezo a leer?

(Ri): Por las letras.

E: ¿Por las letras?, bueno (lee en voz alta de derecha a izquierda) "odnauc aes ednarg..."

Ns: (Se ríen a carcajadas) ¡estas leyendo al revés! (gritan algunos sin dejar de reírse) ¡voltéalo! (gritan otros).

E: Ya le di la vuelta ahora qué.



José Luis (J L): Hojear las pastas sin leerlo (se refiere a sólo ir pasando las páginas para ver las imágenes).

E: Bueno, vamos a hojearlo (pasa las páginas rápido pero no se las enseña a los niños).

Ns: No, no entiendes, así no se lee.

E. Bueno, ¿cómo? explíquenme.

(G): ¡Ábrelo! (en tono de orden)

E: Lo abro

(G): Ahora lo lees.

E: (Abre una hoja al azar y lee en voz alta a la mitad de un párrafo) "pero unos chamacos era muy groseros" ¿sí? ¿así le sigo?

(Ri): No, no, no

Ns: (Divertidos observan lo que hace el entrevistador y se ríen)

E: Entonces ¿qué hago?

(G): No, así (hace la mímica de estar leyendo un libro y pasando las hojas).

E: A ver, ven a enseñarme.

(G): Así (toma el libro correctamente y lo abre en la tercera página), se abre y se lee así (señala con el dedo todo el texto que aparece en esa página).

E: ¡Ah!, ¿por ahí empiezas a leer?

(G): (Mirando fijamente la hoja, guarda silencio sin saber qué decir).

(Ri): ¡No! así no.

(Ce): ¡No!, ¡en la primera! ¡antes! (le grita a Guillermo para que regrese las hojas del libro hasta la primera página).

E: En la primera hoja, ¡ah! haberlo dicho antes. Muy bien ya estamos en la primera hoja, ahora Angélica, ¿por dónde empiezo a leer?, señálame con tu dedo en dónde empiezo a leer.

Angélica (A): (Se levanta discretamente de su lugar y señala la primera palabra del texto) aquí (dice con gusto y se regresa a su lugar).

E: Muy bien, a ver Teresa ¿qué tal si me lees esta primera hoja?

Teresa (T): (Se levanta de su lugar, toma el libro y empieza a leer con voz muy bajita y silabeando).

Ns: (Ponen mucha atención a lo que lee Teresa, en silencio la observan y escuchan). "

Comentarios:

Al inicio de la actividad puede observarse como el entrevistador hace exactamente lo que le dicen los niños, con el objeto de promover la interacción y confrontación entre ellos, así como para hacerles evidentes las acciones que implica iniciar la lectura en voz alta del cuento en cuestión.

La estrategia utilizada por el entrevistador, es decir, el simular que no sabe cómo leer un libro, permite que los niños puedan mostrar lo que saben y compartirlo con los demás y al mismo tiempo, resulta ser una actividad que les permite argumentar frente a sus compañeros y el entrevistador, sus opiniones y justificaciones.

Registro

Fragmentos del registro de observación del 2 diciembre de 1993, sexto grado, escuela Rosario Castellanos (Municipio San Cristóbal de las Casas).

- El entrevistador saca el libro "Simbad el marino" de la pequeña biblioteca del salón, para leerles un cuento en voz alta a todo el grupo. Pide que se coloquen como ellos se sientan más cómodos para escuchar el cuento. Como no hay mucho espacio ni mobiliario, los niños prefieren quedarse en sus lugares y sólo algunos cruzan los brazos y recuestan un poco la cabeza.

"E: A ver, ¿quién me dice cómo se llama este libro? (les muestra la portada).

N1: Sumbandad el marino (contesta tratando de leer lo que dice el título).

E: A ver ¿cómo?

N1: Sinbandan el marino (vuelve a intentarlo pero no lo lee correctamente).

N2: Simbad el marino.

E: Simbad el marino... y ¿qué es Simbad?

N2: Es un marino.

E: Es el nombre de un marino... y qué es marino.

N3: Que navega.

E: En dónde.

Varios N: en barco, en el mar, en la playa.

E: Bueno, pues éste es el cuento de un marino que se llamaba Simbad.

Varios N: Simbad (repiten en voz alta)

E: Les voy a leer y después les enseño los dibujos ¿sí?

Ns: ¡Sí!

E: (Empieza a leer en voz alta) "Resulta que había dos Simbad: Simbad el marino y Simbad el cargador. Simbad el marino era marino y Simbad el cargador era..."

Ns: ¡Cargador! (interrumpen y gritan a coro).

E: "No se conocían, pero una noche Simbad el cargador... (sigue leyendo).

Ns: (Están en completo silencio escuchando con mucha atención el cuento, parecen muy interesados).

E: (Sigue leyendo hasta la página cuatro en donde se detiene para preguntarles a los niños qué quiere decir la palabra "arremolinar") ¿qué es arremolinar?

Ns: (Guardan silencio y no contestan).

E: ¿a qué les suena?

N2: De que... serían... serían felices.

N5: Que le ponían atención para luego empezar.

E: ¿Qué más?

Ns: (Silencio).

E: ¿No les suena a algo así como juntarse todos para escuchar el cuento, ponerse muy juntitos?

Ns: ¡Sí!, si es eso.

E: Muy bien (sigue la lectura en voz alta y se detiene en otra palabra) ¿qué es una isla?

N2: Es un lugar.

E: ¿Y qué más?

N4: Que hay mar.

E: En dónde hay mar.

N6: Alrededor.

E: Muy bien, una isla es un pedazo de tierra rodeada de agua (continúa la lectura y se detiene en la página cuatro) ¿qué será espeluznante?

N7: Algo... temible.

E: ¿Qué más?

N6: espantoso.

N2: Grande...."

E: (Continúa la lectura en voz alta mientras los niños la siguen con atención y completo silencio).

Comentarios:

Este grupo ya domina bastante bien el español, es decir, los niños entienden lo que el entrevistador pregunta y responden con cierta fluidez. El vocabulario del libro a veces les resulta desconocido sin embargo, las respuestas que dan cuando se detiene la lectura y se les pregunta sobre una palabra son bastante razonables. Esto se debe a que utilizan de referencia el propio contenido del libro, es decir, algunos de los párrafos anteriores y posteriores a la palabra para descubrir su significado. Como en el caso de N5 quien responde que "arremolinar" quiere decir: "Que le ponían atención para luego empezar" quizá porque toma en cuenta los acontecimientos del cuento.

El caso de N2 es diferente porque ante la misma pregunta (¿qué es arremolinar?) responde con una frase muy convencional de los cuentos "serían.... serían felices" que no tiene que ver con el significado de la palabra en cuestión pero sí con el tipo de texto que se está leyendo. Este niño está más centrado en el tipo de texto que en el contexto de la palabra arremolinar.

Por otro lado, la actitud de los niños ante la lectura en voz alta de un cuento, es de interés y agrado, es decir, les gusta que les lean en voz alta y en particular que les lean cuentos. Es importante resaltar que los niños de este grado y esta edad, es decir, los más grandes de la primaria, demuestran un gran interés tanto por la lectura de este tipo de textos (cuentos) como por la información que con éste se puede aprender. El impacto que causa a los niños una lectura fluida en voz alta ha sido reportada en otras investigaciones, como es el caso de la investigación dirigida por Ferreiro (1994) en escuelas rurales quien afirma lo siguiente:

"Para alguien que no ha tenido la experiencia de escuchar y ver leer en voz alta, y de ser destinatarios de esa lectura, se trata de un acto realmente mágico. ¿Cómo es posible que surjan, de la boca del lector, palabras tan diferentes a las del lenguaje cotidiano? ¿Qué relación hay entre el movimiento de los ojos y el movimiento de los labios? ¿Qué es lo que tiene la página escrita que permite hacer surgir una historia? En reiteradas ocasiones asistimos al mismo espectáculo: niños atentos, silenciosos, cautivados frente a un texto leído en voz alta por un lector inexperto" (p.92).

Las actitudes que toman los niños de este grupo de sexto grado ante la lectura en voz alta no son diferentes a las descritas por Ferreiro (idem). A pesar de algunas dificultades con el vocabulario, comprenden el contenido del texto y siguen cuidadosamente la lectura del entrevistador. Para estos niños la lectura en voz alta, de todo tipo de textos, sigue generando actitudes de atención e interés y,

además sigue siendo un momento y un espacio donde pueden reflexionar, por ejemplo: en la vinculación entre la lengua escrita de los libros y lo que aprenden en la escuela sobre la lectura y la escritura; en las funciones de los libros; en la relación que tiene la lectura en voz alta de un texto en español con la adquisición de esta lengua.

Comentarios finales de la primera parte

Antes de iniciar el proyecto de promoción de la lectura teníamos ciertas dudas sobre el impacto que causaría el Programa Rincones de Lectura (de aproximadamente 150 libros) en comunidades indígenas como en las que trabajamos y ésto, por varias razones: todos los libros del Programa estaban escritos *sólo* en *español*; estas comunidades tienen un escaso contacto con libros y en general con la lengua escrita; los maestros no habían trabajado en el aula simultáneamente con muchos libros y todos diferentes; la lectura en voz alta de libros distintos a los de texto no era una práctica común en el salón de clases y mucho menos la lectura de libros que están escritos en una lengua diferente a la que dominan sus alumnos; los niños tzotziles, en general, muy pocas veces presencian actos de lectura y escritura; los niños, por un lado no dominaban lo suficiente el español como para comprender los textos de los libros y, por otro lado tenían las mismas dificultades de interpretación y manejo de los contenidos que otros niños, en tanto que estaban en proceso de alfabetización.

Sin embargo, después de analizar los datos presentados en los registros de observación podemos decir que, en el caso de los niños, las cuatro situaciones de intervención resultaron espacios privilegiados para observar no sólo las diversas maneras en que estos niños se relacionan con los libros, sino también cómo y cuándo son utilizadas ciertas informaciones y estrategias (tales como la comparación de textos e imágenes, la anticipación de contenidos y la lectura) para resolver tareas específicas.

Uno de los resultados obtenidos a través de estas situaciones y que resulta muy interesante es el hecho de que los niños utilizan sus conocimientos y experiencias previas sobre los libros.

Como pudimos constatar, estos niños, al igual que todos los demás, se encuentran en diferentes momentos del proceso de adquisición de la lengua escrita. Por eso es que no responden de la misma manera ni en los mismos tiempos a las distintas tareas que se les presentaron.

Sin embargo encontramos que ante ciertas situaciones relacionadas con la lengua escrita, los niños tzotziles con los que trabajamos se hacen las mismas preguntas que los niños con los que se ha trabajado en investigaciones sobre los distintos momentos de evolución del proceso de adquisición de la lengua escrita. Por ejemplo, en ciertos momentos de su evolución, los niños de dichas investigaciones como los tzotziles, tienen ciertas dificultades en lo que se refiere a la diferencia entre las letras y los números. También encontramos niños tzotziles que, de acuerdo al momento de evolución en que se encuentran y ante ciertos textos (acompañados de imágenes) construyen hipótesis similares a las de los niños -con los que se trabajó en otras investigaciones- que suponen que en los textos están los nombres de los objetos o personajes dibujados.

Los niños de nuestra población, al igual que los demás, responden con interés y agrado a los actos de lectura en voz alta. Como ya explicamos, parece ser que ante dicha lectura los niños reaccionan de la misma manera: "niños atentos, silenciosos, cautivados frente a un texto leído en voz alta por un lector experto" (idem p.92).

Por otro lado, a pesar de que estos niños reaccionan y se hacen ciertas preguntas en relación a los libros y sus textos de manera similar a otros niños hay algunas diferencias interesantes. Por ejemplo, todos los niños con los que trabajamos mostraron resistencias para tocar y manipular los libros, aunque en algunos dicha resistencia fue menor que en otros. Pareciera que ante objetos que les resultan "extraños" o que consideran propiedad de otros, responden con una actitud

distante la cuál, en el caso de los libros, es superada a través de la observación, la exploración y el acercamiento cuidadoso a los mismos. Esto también puede deberse al desconocimiento de formas de vinculación entre la escritura con la que estos niños han tenido contacto en la escuela (y que es fragmentada y descontextualizada) y la que se presenta en los libros.

La resistencia que observamos se presentó con mayor frecuencia en los niños de primero y segundo grado. Para los niños más grandes (de tercero a sexto grado) la resistencia a tocar los materiales no fue difícil de superar, sin embargo lograr que centraran su atención en algo más que las características físicas del libro (tamaño, color, forma, etc.) no fue fácil y mucho menos lograr que intentaran leerlos. La clasificación de algunos de los materiales hizo evidente que la lectura, incluso de los títulos de los libros, no era utilizada al inicio de las situaciones de intervención por niños que ya sabían leer; su interés inicial estaba en las imágenes y las características físicas del libro.

Dadas las anteriores condiciones resulta necesario seguir promoviendo tareas tales como la clasificación y exploración de los materiales que contiene el acervo bibliográfico entregado a las escuelas, con el fin de continuar abriendo espacios en donde los niños empiecen a tener un contacto directo con los libros. De esta forma podemos continuar investigando cómo los niños van estableciendo ciertas relaciones con los libros en la medida en que utilizan ciertos conocimientos para resolver necesidades (por ejemplo ¿dónde ponemos los libros?, ¿cómo encontramos el que queremos? ¿en qué libro viene cómo construir juguetes?, etcétera).

Aunque es necesario seguir estudiando el impacto de dichos acervos en escuelas indígenas e ir construyendo estrategias que posibiliten su uso, creemos que el

trabajo presentado en esta primera parte responde a algunas de las interrogantes que nos planteamos al inicio del proyecto de promoción de la lectura.

Como podemos observar los niños se enfrentan a muchas y diferentes situaciones con los libros, y aunque hay ciertos problemas que requieren de ser investigados y analizados a fondo, los niños interactúan con los libros de varias maneras. En este trabajo pueden identificarse con claridad dos:

- a) Como objeto en sí, en tanto ciertas características físicas que el libro tiene y ciertas características que los propios niños le atribuyen;
- b) Como objeto de conocimiento, en tanto que puede clasificarse, explorarse, e interpretarse.

Como afirma Sublet y Prêteur (1988): "Cada vez más desde la tierna infancia (ciertamente de manera muy variable según el medio sociocultural) los niños tienen acceso a los libros. Gracias a su frecuentación mediatizada por lectores mayores y/o adultos, estos objetos escritos son la base de cuestionamientos y conocimientos privilegiados no sólo en lo que se refiere al reconocimiento y funciones de objetos escritos particulares (...) El niño puede construir conocimientos en relación con los libros. Por ejemplo, el niño puede aprender: a identificar el objeto en la diversidad de sus formas; a imaginar lo que está dicho en las imágenes y el texto; a descubrir que tal libro cuenta historias; que otros están hechos para jugar con ellos, manipularlos; a comprender el funcionamiento de los libros: anticipar qué hay en un libro según la tapa, comprender los principios de alineación, direccionalidad, segmentación y de correspondencia en los diversos niveles, puede identificar algunas formas para cierto tipo de textos como canciones, poesía..." (pag. 15 - 16).

Ante estas circunstancias nos resulta clara la necesidad de diseñar situaciones de intervención que permitan conocer el punto de vista del niño respecto a los libros y particularmente el punto de vista de un niño que es miembro de una cultura oral.

Aunque no podemos responder en su totalidad a los cuestionamientos antes mencionados, si podemos afirmar que estos niños con los que trabajamos pueden dar al libro usos distintos incluyendo la lectura a fin de descubrir en él un objeto de conocimiento.

Por ejemplo, la situación de exploración de los libros resultó oportuna ya que permitió que los niños se acercaran al libro y lo manipularan de la misma manera en que lo hacen con otros objetos que también les son familiares.

Pero a su vez, este acercamiento al libro a partir de su exploración permitió que los niños fueran reconociéndolo como un objeto particular, descubriendo poco a poco ciertas características que, además de ayudarles a superar estas resistencias a tocarlos, abrieron la posibilidad de relacionarse con él desde otro espacio: el de la lengua escrita. Es decir, una vez exploradas ciertas características físicas, los niños pudieron acercarse al contenido de los libros de tal manera que mostraron una reflexión diferente entre las imágenes y los textos.

Esto resulta muy interesante puesto que pocos son los momentos en la escuela, donde se les permite a los niños acercarse a los libros libremente y sin ninguna otra intención que la de manipularlos, explorarlos y conocerlos. Por lo tanto sería conveniente plantearse la posibilidad de introducir estas situaciones u otras parecidas como actividades permanentes y necesarias dentro del aula. En particular cuando se trabaja con niños que -como los nuestros- han tenido poco o ningún contacto con libros.

Otra característica particular de estos niños es la que se refiere al acercamiento a través de muchos libros, con una lengua que no es la suya. Lejos de rechazar los libros del programa Rincones de Lectura por estar escritos en español (es decir, por no estar escritos en su lengua materna), los niños tzotziles -una vez superada la resistencia a tocarlos- empezaron establecer una relación con ellos que les permitió disfrutarlos y empezar a conocerlos. Tampoco se observaron actitudes que reflejaran inconformidad por estar todos ellos escritos en español. En general, y como ya aclaramos en varias ocasiones, los libros fueron bastante bien aceptados sin embargo no podemos asegurar, con los datos que tenemos, si dicha aceptación fue sólo del propio libro (con sus características físicas) o de la lengua en que estaban escritos.

Por último, queremos resaltar el gran trabajo que llevaron a cabo los niños en las situaciones de intervención, lo que confirma nuevamente que los niños indígenas, al igual que todos los demás, llegan a la escuela con muchos conocimientos relacionados a sus formas de vida, a sus costumbres, tradiciones y, particularmente a su lengua.

" Se reconoce cada vez más que, lejos de llegar a la escuela como *tábula rasa* listo para formarse, el niño trae consigo muchos y variados conocimientos que necesariamente sirven como punto de partida para su aprendizaje escolar. Estos conocimientos no son sólo de contenidos específicos... algunos de ellos se relacionan con la previa experiencia que tiene el niño como miembro de un grupo sociocultural particular y como participante de su vida social cotidiana" (Paradise, 1991, p.82).

Haría falta investigar cuáles son las hipótesis que los niños construyen acerca de la posibilidad de escribir libros en su lengua (tzotzil), y cómo se elaboran. En la medida en que se vayan respondiendo a estas interrogantes y en la medida en

que se vayan generando otras nuevas podremos proponer alternativas que le permitan al niño indígena acceder a los libros de otras culturas al mismo tiempo que crear las condiciones para producir y compartir los propios libros.

Como afirma Pellizzi (1981): "Si los indios han de entrar definitivamente en la civilización del libro, es preciso que ésta se halle en condiciones de ser, *también*, la civilización de *su* libro".

Trabajar dentro de la escuela con libros -como los del acervo utilizado en estas situaciones- posibilita que el niño elabore vínculos entre la información que la escuela le ofrece y el mundo real donde circula y se usa la escritura.

En los siguientes apartados haremos un análisis que aunque no responde en su totalidad los planteamientos anteriores, si permite empezar a indagar sobre algunos de ellos.

SEGUNDA PARTE

III. DATOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE LOS CRITERIOS DE "LEGIBILIDAD" EN GENERAL Y EL CONTRASTE ESPAÑOL/TZOTZIL.

1. Presentación.

La psicogénesis de la lengua escrita ha sido investigada en niños hablantes de diversos idiomas: español, portugués, italiano, inglés, catalán, hebreo, francés.

En todos los casos se trata de lenguas con larga tradición escrita, y las investigaciones pudieron mostrar que, desde edades muy tempranas, los niños elaboran ideas sobre las marcas escritas que ven en su entorno inmediato. En un trabajo reciente sobre niños de comunidades rurales aisladas (Ferreiro y Rodríguez, 1994) y durante el transcurso de una intervención pedagógica, también se puso de manifiesto que la progresión de etapas en tareas de producción e interpretación de escrituras es similar a la de niños urbanos, a pesar de la escasa presencia de escrituras en el ambiente.

En este trabajo queremos responder a la siguiente pregunta: ¿será posible que también los niños pre-alfabetizados de una cultura oral con difícil acceso a materiales escritos construyan ideas específicas sobre la escritura?

Gracias a las investigaciones sobre la psicogénesis de la lengua escrita sabemos que los niños hablantes de las lenguas mencionadas al inicio de esta presentación, construyen hipótesis sobre la lengua escrita, que se ponen de manifiesto tanto en los procesos de producción como de interpretación de textos.

Obviamente, no era posible estudiar todos los aspectos vinculados con la psicogénesis de la lengua escrita. Una de las tareas más fáciles de administrar y más fáciles de comparar con datos ya disponibles es la de clasificación de tarjetas

utilizada por varios autores (Lavine, 1977; Pick et al., 1978; Ferreiro y Teberosky, 1979; Freemand et al. 1985; Stacciolo et al. 1989; Canean, S. 1990) con diferentes consignas y propósitos.

Ferreiro y Teberosky (1979, cap. II) pudieron mostrar que niños pre-alfabetizados pueden decidir si una serie de grafías presentadas fuera de contexto, sirven o no "para leer". Es lo que Ferreiro (1986) ha llamado "condiciones de legibilidad", que se organizan en función de dos criterios principales:

- * requisito de cantidad mínima de grafías (hace falta un mínimo de dos grafías, y de preferencia tres, para que las letras "se puedan leer");

- * requisito de variedad interna (la misma letra repetida no constituye una serie "legible", aunque la cantidad sea adecuada).

Como explica Ferreiro (1979) "Los criterios sobre condiciones formales para que algo pueda leerse, comienzan a integrarse a título de recurso necesario para expresar significados distintos: exigencia de cantidad constante de grafías y variedad de grafías. Es decir, la necesidad de distinguir los significados aparece expresada en la diferencia de los significantes." (p. 338).

Estos criterios, descubiertos inicialmente en una tarea de clasificación, se pusieron luego de manifiesto en otras tareas de interpretación y de producción de escrituras. Su importancia en la psicogénesis ha sido enfatizada por Ferreiro en varios trabajos (por ejemplo: Ferreiro y Gómez Palacios, et al., 1979; Ferreiro, 1985).

La tarea de clasificación de tarjetas tiene una ventaja sobre otras tareas: puede aplicarse sin que el niño deba verbalizar. Basta con que clasifique (dicotomía) un

conjunto de tarjetas que se le presentan. En un segundo momento, se vuelve sobre la clasificación realizada, haciendo comparaciones específicas (¿por qué ésta la pusiste con las que sí se pueden leer y ésta no?) para suscitar justificaciones verbales. Pero, incluso si estas verbalizaciones no se obtienen, la primera clasificación suele ser dato suficiente de por sí.

Como ya hemos visto, los niños tzotziles hablan poco con los adultos extraños. Afortunadamente, habíamos tenido un tiempo prolongado de interacción con ellos, antes de aplicar la tarea de clasificación, lo que nos autorizaba a esperar una actitud de colaboración por parte de ellos. Inclusive, habiendo utilizado con ellos previamente los conjuntos de naipes o barajas que forman parte de Los Libros del Rincón, podemos asegurar que ya estaban habituados a manipular tarjetas y encontrar semejanzas y diferencias entre ellas. Está claro que una cosa son tarjetas con dibujos y otra muy distinta son tarjetas con letras o números. Pero, de todos modos, no se trataba de una actividad totalmente extraña con respecto a otras que ya habíamos desarrollado con estos niños.

La gran ventaja de esta situación es, además, que contamos con datos de niños pre-escolares mexicanos (específicamente de Monterrey), de clase media (CM) * y de grupos urbanos marginados (CB), lo que nos ofrece de inmediato un parámetro de comparación interesante para interpretar las respuestas de los niños, inclusive en ausencia de justificaciones explícitas.

Aplicamos, entonces, la situación de clasificación de tarjetas para indagar criterios de legibilidad, utilizando el mismo material que se había utilizado en Monterrey (Ferreiro et al., 1979).

* El contraste indicado como CB/CM en la investigación de Monterrey corresponde a: niños de grupo urbano marginado (población de reciente inmigración) y niños hijos de profesionistas, asistentes a escuela particular.

Sin embargo, introdujimos otra situación, sobre la base de principios similares, pero para responder a otra pregunta: ¿pueden estos niños distinguir, fuera de contexto, y antes de saber leer convencionalmente, entre escrituras en español y escrituras en tzotzil?

La respuesta a estas dos preguntas (sobre criterios de legibilidad y sobre posibilidad de distinción gráfica entre español y tzotzil) es lo que vamos a presentar a continuación.

2. Antecedentes

En el apartado anterior expusimos el trabajo de promoción de la lectura que durante un periodo de dos años y medio se llevó a cabo con niños tzotziles que asisten a escuelas indígenas. El contacto permanente con ellos, a través de las diversas actividades con los materiales de la biblioteca escolar, permitió una relación de familiaridad entre estos niños y el investigador, creando así las condiciones mínimas necesarias para levantar datos sobre los procesos de aprendizaje de niños indígenas. En recientes investigaciones sobre este campo en el medio rural (Ferreiro y Rodríguez 1994) se afirma la necesidad de asegurar un periodo prolongado de estancia en las comunidades rurales para obtener datos en "positivo" de estos niños:

" El conocimiento acumulado sobre los procesos de desarrollo de los niños rurales es aún rudimentario. Parte de las dificultades surge del hecho de que, con estos niños, no son válidos los datos recogidos por investigadores que llegan a la comunidad, levantan los datos y se van..." "...Hace falta un tiempo prolongado de permanencia para obtener datos en positivo de esos niños, es decir, datos que permitan establecer con claridad lo que ellos realmente pueden hacer" (pag. 9).

En comunidades indígenas la permanencia prolongada se vuelve indispensable porque, además de ser comunidades rurales aisladas, tienen tradiciones y costumbres muy diferentes a las de los investigadores mestizos y urbanos. Los miembros de las comunidades, a sí mismo, hablan una lengua extraña para el investigador, quien necesita recurrir a un intérprete.

El contacto permanente con libros diversos, la exploración de los mismos, lecturas en voz alta y producciones de adivinanzas y relatos, entre otras acciones, hicieron posible que (en la mayoría de los casos) los niños se acercaran a la lengua escrita con curiosidad e interés. El investigador logró ser identificado como "el maestro de los libros", ganándose así la confianza tanto de los niños como de la comunidad.

En este sentido el trabajo sobre la promoción de la lectura en las escuelas indígenas (descritas en la primera parte) posibilitó levantar los datos que analizamos en esta segunda parte por las siguientes razones:

* Porque el contacto permanente tanto con los libros como con el tipo de acciones alrededor de los mismos hizo posible el trabajo individual y directo(o en parejas) con cada niño. Al levantar los datos de investigación los niños ya conocían esta forma de trabajo y no había necesidad de crear dinámicas para propiciar un ambiente de confianza entre los niños y el investigador, es decir, para "romper el hielo".

* Porque tuvimos la suerte de contar con el invaluable apoyo de Petrona de la Cruz Cruz*, quién participó como intérprete tanto en las entrevistas como en las distintas actividades que se llevaron a cabo con los niños. Ella es tzotzil al igual que los niños con quienes trabajamos, lo que facilitó el contacto permanente con

* Recientemente ganó el concurso organizado por el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA) para otorgar Becas para Escritores en Lenguas Indígenas (1996 - 1997).

ellos y su comunidad. Petrona comprendía el objetivo de la investigación, ya que formaba parte del equipo que desempeñó el trabajo de promoción de la lectura.

* Porque los niños estaban trabajando con materiales escritos al mismo tiempo que se recogían los datos, facilitando así la comprensión de la consigna en tanto que las marcas escritas no les eran totalmente desconocidas. O sea, eran capaces de comprender que además de poder trabajar con los libros como objetos de lectura, se podía trabajar específicamente con los textos como objetos que se comparan, ordenan, y cuyas partes se analizan.

Las situaciones experimentales que diseñamos comprenden situaciones de interpretación y se refieren solamente a las condiciones previas a una lectura. Es importante aclarar que no pretendemos indagar cuál es el significado atribuido al texto, lo cual implicaría el diseño de situaciones totalmente distintas a las que presentamos.

Las propiedades cuantitativas y cualitativas del texto son descubiertas por el niño, es él quien se las atribuye. En este sentido es que no corresponde a lo esperado por un adulto. Por ejemplo, la exigencia de una cantidad mínima de grafías para permitir un acto de lectura lleva al niño a clasificar las cadenas gráficas en sirven o no sirven para leer. Esta exigencia de cantidad mínima de grafías corresponde a un hipótesis construida por el niño a partir de ciertos aspectos cuantitativos del texto. Otra de las propiedades exigidas por el niño para que un texto sea considerado como legible es la variedad de grafías que, a diferencia de la anterior esta hipótesis se construye basándose en aspectos cualitativos del texto.

Ambas propiedades (cuantitativas y cualitativas) que el niño descubre en el texto y que se exige para dar lugar a un acto de lectura, son compatibles y coexisten a lo largo de los periodos de evolución.

Más adelante haremos una descripción detallada de cómo los niños tzotziles de nuestra muestra, utilizan estos modos de diferenciación en las situaciones experimentales que diseñamos, y compararemos el análisis de los datos obtenidos en estas situaciones con los que se analizaron particularmente en la investigación coordinada por Ferreiro et al., 1979.

3. Diseño Experimental

En este apartado se analizarán los datos obtenidos de las dos situaciones experimentales que se diseñaron. La primera situación, denominada "Clasificación de tarjetas con escrituras decontextualizadas", se realizó con 47 niños mientras que la segunda, "Clasificación de tarjetas con escritura de palabras en español y en tzotzil", se llevó a cabo con 50 niños.

La primera situación tiene que ver con las condiciones generales de legibilidad (Situación I); y la segunda, con un contraste específico entre lenguas y representación escrita (Situación II). Esta secuencia fue la misma en que se presentaron las situaciones a los niños, en un intervalo de 2 a 7 días hasta cubrir toda la muestra (mínimo 2 y máximo 7 días).

En el análisis de los datos hicimos primero el correspondiente a la Situación I. Una vez terminado dicho análisis (que creímos sería el único posible), hicimos varios intentos de análisis con los datos de la Situación experimental II, descubriendo que aportaba interesante y nueva información que servía para explicar (entre otras cosas) por qué la clasificación hecha por los niños en la situación I no nos resultaba tan clara. Sin embargo, no hubiéramos llegado a los resultados obtenidos en la Situación II, sin el análisis de los datos de la Situación I. Debido a esto, y a sabiendas que es en la Situación II en donde encontramos mayor claridad y coherencia en la clasificación hecha por los niños, decidimos presentar sólo una parte del análisis de los datos de la Situación I para después presentar el análisis completo de los datos de la segunda situación.

Situación I: Clasificación de tarjetas con escrituras fuera de contexto.

1.1. Muestra.

La muestra estuvo constituida por 47 niños hablantes del tzotzil, 20 que cursaban el primer grado de primaria y 27 que cursaban el segundo. De estos niños, 24 (10 de primero y 14 de segundo) asistían a la escuela Moctezuma y 23 (10 de primero y 13 de segundo) a la escuela Valentín Gómez Farías, ambas descritas en el primer apartado.

En el siguiente cuadro se muestra la distribución de los niños por escuela y grado.

Esc/grado	Moctezuma	V. Gómez Farías
Primer grado	10	10
Segundo grado	14	13

Para definir qué niños comprenderían la muestra, se determinaron las siguientes condiciones:

- a) Que su lengua materna fuera el tzotzil
- b) Que asistieran a una de las escuelas primarias bilingües en las que veníamos trabajando con la promoción de la lectura y el uso de las bibliotecas escolares.
- c) Que cursaran el primer grado unos y el segundo otros, y que fueran capaces de discriminar en un conjunto de tarjetas aquellas que tenían características comunes en el trazo del dibujo (juego de memoria) o aquellas que compartían características en el campo semántico (animales, vegetales, juguetes, etc.).

Ninguno de los niños dominaba lo suficiente el español a nivel oral como para entablar una conversación y la mayoría no lo "entendía". Puede afirmarse que al inicio de la investigación ningún niño leía y escribía en tzotzil y sólo algunos de segundo año descifraban y copiaban algunas palabras y frases aisladas (por lo general del tipo que se utilizan en la escuela) en español.

Las edades de los niños son aproximadas dado el desconocimiento por parte de los padres de la fecha de nacimiento de sus hijos. Esto se debe a que no había la costumbre de registrarlos oficialmente por lo que no se contaba con acta de nacimiento o quienes si la tenían, daban una fecha aproximada puesto que los registraban después de varios años de nacidos y ya se les había olvidado el año y el mes de nacimiento. Las edades van de 6 a 9 años en primer grado , y de 8 a 10 años en segundo. Se entrevistaron a siete niñas y trece varones de primer grado, así como a 15 niñas y 12 varones de segundo.

1.2. Descripción del material (Idem a Monterrey).

Se utilizó el mismo material que en la investigación de Monterrey, se elaboraron 18 tarjetas del mismo tamaño, 3 cm. x 6 cm. en cartulina blanca con grafías escritas a mano y en medio de la tarjeta. A continuación describimos las características de las tarjetas, las cuales organizamos en tres grupos: A) Letras, B) Grafías próximas a letras y C) Números. (Las tarjetas originales pueden consultarse en el Anexo I).

A) Letras




Mayúsculas (a.1)	Script (a.2)	Cursiva manuscrita (a.3)
PATO	situación	<i>situación</i>
KWYZ	dos	<i>ps</i>
RA	te	<i>aaaa</i>
AAAA	\$d+m?	<i>mmmm</i>
Aaa		

(a.1) Mayúsculas: Palabra, consonantes, sílaba con letras mayúsculas, letra repetida con las mismas grafías y letra repetida con diferentes grafías.

(a.2) Script: Una palabra con muchas letras, una palabra monosílaba con tres letras, una sílaba con letras minúsculas y mezcla de letras con otros caracteres.

(a.3) Cursiva manuscrita: Palabra con muchas letras, sílaba de dos letras y letras repetidas.

B) Grafías próximas a letras

	(b.1)
	(b.2)
	(b.3)

(b.1) Grafías próximas a la mayúscula de imprenta. Para facilitar la lectura del texto representaremos esta tarjeta, a partir de ahora, de la siguiente manera: [Cyz]

(b.2) Grafía parecida a una letra. A partir de ahora: [R]

(b.3) Grafía próxima a escritura cursiva manuscrita. A partir de ahora: [O/PN]

C) Números: uno sólo y tres.

4
193

1.3. Técnica y consigna.

Tomando en cuenta la técnica utilizada en Monterrey (op.cit.) presentamos a los niños, de manera individual, las 18 tarjetas colocadas al azar sobre la mesa en donde se trabajó. Debido a que el entrevistador desconocía la lengua materna de los niños y éstos no dominaban lo suficiente el español, se solicitó a un intérprete (Petrona de la Cruz) quien comprendía la importancia de dar a los niños una consigna clara e igual para todos, tanto como traducir fielmente al entrevistador lo que los niños iban diciendo.

Los niños, al igual que los adultos de su comunidad, no tienen la costumbre de dar a conocer lo que piensan y mucho menos cuando se lo pide una persona (en este caso el investigador) ajena a su cultura y que no habla su lengua.

Por lo tanto fue necesario probar varias formas de dirigirse a los niños para encontrar aquélla que con pocas palabras permitiera la comprensión de la tarea a realizar. Surgieron, entonces, las siguientes preguntas:

- ¿Cómo llevamos a cabo una entrevista con los niños tzotziles sin necesidad de estar constantemente traduciendo al español o del español al tzotzil?

- ¿Cómo aseguramos que los niños comprendan las consignas?

Se decidió trabajar con un grupo de niños dos juegos de memorama: uno con pares de imágenes y otro con pares de nombres escritos de frutas y animales. Dichos juegos tenían como finalidad familiarizar a los niños con el manejo de tarjetas y probar distintas maneras de dirigirse a ellos sin necesidad de hablar mucho.

Los juegos se llevaron a cabo de la siguiente manera: Primero se utilizaron las tarjetas con imágenes y después las de nombres escritos. Dichas tarjetas se colocaron al azar sobre una mesa. El investigador tomaba una tarjeta delante de los niños y buscaba el par que le correspondía. Una vez encontrado el par de tarjetas, le daba al niño otra tarjeta haciendo la seña de que le tocaba el turno de buscar la necesaria para formar el par. Se continuaba de la misma manera hasta que no hubiera más tarjetas en la mesa.

Todos los niños con los que se hicieron estos juegos comprendieron lo que tenían que hacer y no hubo necesidad de "decir" la consigna, evitando de esta manera las traducciones. Estos juegos resultaron relativamente sencillos de comprender, quizá porque las tarjetas pertenecían a los materiales de la biblioteca y se estaban utilizando en el trabajo de promoción de la lectura.

Los niños que lograron realizar correctamente estas actividades, es decir, que pudieron discriminar de un conjunto de tarjetas el par correcto, fueron seleccionados para la muestra definitiva.

La consigna primero se dijo en español y después en tzotzil, y con base a las pruebas anteriores se ajustó y definió. Debido a que no se contaba con la seguridad de que los niños entendieran la consigna probamos, en primer lugar, la

siguiente: "Fíjate muy bien en estas tarjetas y coloca de este lado (izquierda) las que te parecen que sirven para leer y de este lado (derecha) las que no sirven para leer".

Ante esta consigna los niños se equivocaban con facilidad, por ejemplo, colocaban del lado derecho las que consideraban que servían para leer y del lado izquierdo las que no servían, es decir, hacían exactamente lo contrario de lo solicitado; otros niños colocaban todas las tarjetas de un sólo lado, y otros más no entendieron lo que tenían que hacer por lo que se quedaban en silencio mirando las tarjetas sin tocarlas. Debido a estas confusiones (tanto por la consigna en sí como por su traducción) se simplificó la consigna de la siguiente manera: "Mira, aquí hay unas tarjetas que sirven para leer y otras que no sirven. Fíjate bien y dame todas las que sí sirven para leer". Con esta consigna se obtuvieron los datos de lo que llamaremos la clasificación inicial, es decir, sin ningún tipo de justificación por parte de los niños.

Posteriormente se pidió a los niños que dieran justificaciones generales y sólo 8 niños (6 de primero y 2 de segundo) de los 47 del total de la muestra se negaron a darlas. A pesar de resistirse a hablar con adultos extraños, y tener un español incipiente, los niños dieron justificaciones, a veces en tzotzil y a veces en español, del tipo siguiente:

E: ¿En qué te fijaste para saber qué ésta (*aaaa*) no sirve para leer?

Antonia: Pura /a/.

La posibilidad de reflexionar que se dio a los niños, a partir de solicitarles justificaciones, sobre la clasificación inicial hizo que éstos cambiaran de opinión con respecto a algunas tarjetas. Consideramos los datos de reclasificación en lo que denominamos clasificación final (CF).

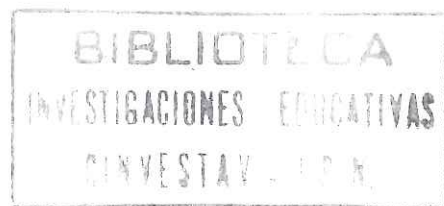
Situación II: Clasificación de tarjetas con palabras escritas en español y en tzotzil.

2.1. Muestra

La muestra estuvo constituida por 50 niños, 25 de primero y 25 de segundo grado. Cuarenta niños del total de la muestra hicieron la situación I y II, mientras que diez niños sólo hicieron la situación II y 7 niños (2 de 1° y 5 de 2°) respondieron a la situación I. Las razones por las que no se pudieron realizar ambas situaciones a todos los niños fueron problemas internos de la comunidad, tales como las expulsión de familias completas de la comunidad debido a problemas de carácter religioso. Se entrevistaron a 11 niñas y 14 varones de primer grado, así como a 12 niñas y 13 varones de segundo.

En el siguiente cuadro se muestra la distribución de los niños por escuela y grado.

Esc./grado	Moctezuma	V.Gómez Farías
Primer año	14	11
Segundo año	15	10



2.2. Descripción del material.

Se utilizaron 14 tarjetas en caracteres tipo script, todas de las mismas dimensiones (8 cm. de longitud por 4 cm. de ancho). En medio de cada tarjeta se escribieron siete palabras en español y siete en tzotzil.

Los ejes de variación que se introdujeron fueron los siguientes:

- Variación en la longitud de la cadena de letras (2,3....6 y 8).
- Inicios de palabras con combinaciones poco frecuentes en español.

- Presencia de letras poco frecuentes en español (k,x,z).
- Presencia de marcas diacríticas en dos palabras escritas en tzotzil.

En la siguiente tabla presentamos las palabras escritas en las tarjetas. Es importante considerar que las tarjetas en español no son traducciones del tzotzil:

Español	fantasma	camote	yema	pato	que	en	la
Tzotzil	xjaxomaj	xve'bon	yuxub	tzpoj	sbi	ik'	xa

Aunque ya aclaramos en el apartado que no pretendemos indagar cuál es el significado que el niño atribuye al texto, consideramos oportuno hacer una traducción de las palabras escritas en tzotzil, sin dejar de advertir que los criterios con los cuales se seleccionaron dichas palabras nada tienen que ver con su significado. Además, advertimos que como son palabras fuera de contexto, la traducción no puede ser exacta.

xjaxomaj: cardar xve'bon: asco/nausea yuxub: cuernos tzpoj: quitar
sbi: (marca de nombre propio) ik': viento xa: (artículo gramatical).

2.3. Técnica y consigna.

Al igual que en la situación anterior, estuvo presente el intérprete quien se encargó de decir a los niños la consigna en tzotzil para tener la seguridad de que ésta sería comprendida por ellos. La consigna se dijo primero en español y después en tzotzil, y antes de la muestra definitiva, se hicieron algunas pruebas para ajustar el material. Una vez seleccionado el material definitivo presentamos a los niños, de manera individual, las 14 tarjetas. Debido a que los niños preferían trabajar acompañados decidimos aceptar a un compañero como observador durante el tiempo que duró la entrevista.

Se colocaron las catorce tarjetas al azar sobre la mesa en donde se trabajó con cada niño. El entrevistador dijo la siguiente consigna en español y el intérprete la tradujo al tzotzil: "Aquí hay unas tarjetas escritas en tzotzil y otras en español. Fíjate muy bien y dame las que están en tzotzil". Después de que los niños hicieron su primera clasificación, se les presentaron algunos pares de tarjetas con el fin de obtener justificaciones explícitas que posibilitaran un análisis más fino. Sin embargo no se hizo ni con todos los niños ni con las mismas tarjetas, por lo que no las consideramos en el análisis.

IV. ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES EXPERIMENTALES

Situación I: Clasificación de tarjetas con escrituras fuera de contexto.

El análisis de esta situación se hará de dos maneras: por el porcentaje de aceptaciones y rechazos de cada tarjeta y, por el tipo de respuestas de los niños.

a. Análisis por el porcentaje de aceptaciones y rechazos de cada tarjeta.

En este análisis daremos cuenta de las razones por las que cada tarjeta tuvo un determinado porcentaje de aceptación y rechazo. Es decir, cuál fue el porcentaje que alcanzó cada una y por qué, en tanto que fue aceptada por los niños como "sirve para leer" ó en tanto que fue rechazada.

En el siguiente cuadro se presentan los porcentajes de aceptación que tuvo cada tarjeta tanto en la clasificación inicial (CI) como en la final (CF) en el total de la muestra (47 niños). Entre paréntesis, se indica el total de respuestas obtenidas en cada caso, sobre un máximo de 47 (a los niños de primero y segundo grado juntos).

CUADRO 1: Porcentaje de Aceptación del total de las tarjetas*

Tarjeta	CI	CF
situación	96% (45/47)	98% (46/47)
RA	94% (44/47)	94% (44/47)
PATO	91% (43/47)	100% (47/47)
dos	87% (41/47)	98% (46/47)
Aa <i>a</i>	87% (41/47)	89% (42/47)
te	83% (39/47)	81% (38/47)
AAAA	79% (37/47)	76% (36/47)
193	66% (31/47)	68% (32/47)
KWYZ	55% (26/47)	55% (26/47)
4	47% (22/47)	42% (20/47)
\$d+m?	42% (20/47)	36% (17/47)
<i>espacio</i>	40% (19/47)	42% (20/47)
<i>so</i>	32% (15/47)	15% (7/47)
<u>O/PNI</u>	32% (15/47)	25% (12/47)
<u>R</u>	25% (12/47)	4% (2/47)
<i>aaaa</i>	19% (9/47)	8% (4/47)
<i>mmmm</i>	13% (6/47)	4% (2/47)
<u>Cyz</u>	13% (6/47)	2% (1/47)

En el **CUADRO 1** podemos observar que en 9 tarjetas los porcentajes de aceptación para la clasificación inicial y la clasificación final, son idénticas o con

* Las tarjetas originales pueden consultarse en el anexo I.

variaciones mínimas. Son las tarjetas que se encuentran en los límites de aceptación, (es decir alrededor del 50%) y las menos aceptadas las que resultan con un mayor margen de variación. Esto puede explicarse porque es en la CF donde los niños tienen la oportunidad de hacer comparaciones específicas para decidir si lo que está escrito en la tarjeta "sirve para leer". Es precisamente en las tarjetas donde los niños modificaron sus criterios para clasificar, donde podemos obtener mayor información sobre las razones que motivaron la decisión tomada.

Es interesante observar, en el CUADRO 1, que las variaciones de una clasificación a otra, son tanto para aumentar como para disminuir los porcentajes de aceptación de algunas tarjetas. Sin embargo el aumento o disminución de estos porcentajes, no ocurre en cualquier tarjeta:

- Las tarjetas cuyo porcentaje de aceptación aumentó en la CF son: [situación], [PATO], [dos], [Aa a], [193], [*espacio*]. Todas ellas comparten ciertas características comunes: tienen por lo menos tres grafías que no son idénticas ni se repiten. Además, cuatro de ellas son palabras, una tarjeta tiene letras repetidas pero gráficamente diferentes y otra tiene tres números; a excepción de la tarjeta [*espacio*], todas tienen grafías separadas.

- Las tarjetas cuyo porcentaje de aceptación disminuyó en la CF son: [AAAA], [4], [\$d+m?], [O/NP\], [*po*], [R], [aaaa], [mmmm], [Cyz], [te]. Como puede observarse, en este grupo de tarjetas se encuentran: dos que tienen el tipo de letra cursiva manuscrita repetida, las que son próximas a letras y las que tienen una sola grafía.

Las tarjetas que no tuvieron ninguna variación en los porcentajes de aceptación en la CF, son: [RA] y [KWYZ]. Estas tarjetas tuvieron más del 50% de aceptación

y comparten las siguientes características: tienen más de una letra, las cuales son mayúsculas diferentes y separadas entre sí.

Tomando en cuenta los porcentajes de aceptación de las tarjetas, presentamos en el siguiente cuadro (2), por un lado, aquellas que tuvieron más del 50% de aceptaciones y, por otro lado, las que tuvieron menos del 50% en la CF. Elegimos esta clasificación para hacer el análisis por tarjeta, debido a que es en CF en donde los niños explicitan las razones por las que deciden aceptar o rechazar las tarjetas.

CUADRO 2: Lista de porcentaje de aceptación (> 50% o < 50%).

Tarjeta	Mas del 50%		Tarjeta	Menos del 50%
PATO	100%		4	42%
situación	98%		<i>despacio</i>	42%
dos	98%		\$d+m?	36%
RA	94%		<u>O/PN\</u>	25%
te	81%		<i>po</i>	15%
Aa <i>a</i>	89%		<i>aaaa</i>	8%
AAAA	76%		<i>mmmm</i>	4%
193	68%		<u>R</u>	4%
KWYZ	55%		<u>Cyz</u>	2%

Como podemos observar en el cuadro anterior, son nueve tarjetas en cada grupo (exactamente la mitad). A continuación presentamos el análisis del primer grupo, es decir, de las tarjetas que tuvieron más del 50% de aceptaciones.

En este primer grupo, las tarjetas que tuvieron más del 90% de aceptación (cuatro tarjetas) comparten las siguientes características: todas tienen por lo menos dos grafías, se trata de letras tipo imprenta y diferentes entre sí.

La tarjeta [Aa *a*] tuvo 89% de aceptación. Para reconocer que se trata de la misma letra repetida hace falta reconocer las equivalencias entre mayúsculas, minúsculas y cursivas. Resulta muy aceptada precisamente por tener diferencias entre las grafías, lo cual implica desconocimiento de las equivalencias.

La tarjeta [AAAA] resulta un caso particular, ya que es bastante aceptada a pesar de tener la misma letra repetida. Sin embargo dicha letra no es cualquiera, es una de las primeras letras que aparece en el contexto escolar. Más adelante explicaremos cómo el reconocimiento de esta letra influye de manera determinante en las aceptaciones.

La tarjeta [193] es la única tarjeta del grupo cuyas grafías son números, y también fue aceptada por más del 50%,.

La tarjeta [KWYZ] se encuentra en los límites de aceptación, es decir, es una de las tarjetas en donde los niños parecen dudar más. Las grafías que tiene esta tarjeta, son, a diferencia de las demás, poco usadas en el español.

A pesar de las diferencias entre las tarjetas de este grupo (de más del 50% de aceptación), éstas comparten por lo menos dos características: hay más de dos grafías (números o letras) y las grafías están separadas unas de otras. Más

adelante veremos cómo se manifiestan estas consideraciones en los niños.

Aunque las tarjetas proveen información tanto de tipo cuantitativo como de tipo cualitativo, es el niño quién la utiliza o no según los criterios que pone en juego para clasificarlas. Por eso no puede considerarse el porcentaje de aceptación de cada tarjeta de manera aislada, es decir, sin tomar en cuenta los criterios que utilizaron los niños para clasificarlas.

Por ejemplo, [PATO], [situación], [dos] y [RA] (que tienen 2 o más grafías) son las tarjetas que alcanzan el más alto porcentaje de aceptación. Sin embargo no es el criterio de cantidad mínima el único que utilizaron los niños para aceptarlas, ya que si así fuera deberían tener un mayor porcentaje de aceptación las tarjetas [Aa *ø*], [AAAA], [193], [KWYZ], que cuentan también con 3 o más grafías.

Las tarjetas [PATO], [situación], [dos] y [RA] cumplen simultáneamente con cuatro criterios de aceptación utilizados por los niños en la clasificación: cantidad mínima (mínimo dos grafías), distinción grafías separadas versus ligadas (son letras separadas), distinción letra versus no letra (todas sus grafías son letras) y, variedad interna (las grafías no se repiten).

La tarjeta [AAAA], a diferencia de las anteriores es la única que cuenta con cuatro letras idénticas, es decir, no cumple con la exigencia de variedad interna. Sin embargo cumple con los criterios de cantidad mínima, distinción grafías separadas versus ligadas, distinción letra versus no letra. Es aceptada como "sirve para leer" por un alto porcentaje de niños (76%), porque el reconocimiento de la letra A, predomina sobre el criterio de variedad interna.

En el grupo de tarjetas que alcanzaron menos del 50% de aceptación, se encuentran las que tienen el tipo de letra cursiva -dos de las cuales (*aaaa* ,

mmmm) tienen cuatro letras repetidas-, las que presentan grafías próximas a letras, la tarjeta que mezcla letras con otros caracteres y, la tarjeta con el número cuatro.

Analizaremos entonces las tarjetas de este grupo, que coinciden con los casos particulares en donde los niños utilizaron los criterios de: distinción letra versus número y, distinción letra versus no letra.

La tarjeta [4], a pesar de no ubicarse en el grupo de tarjetas que tienen más del 50% de aceptaciones, tuvo un 42% (20 de 47 niños la aceptaron como "sirve para leer") y un 68% de rechazos. Las razones por las que fue aceptada o rechazada son las siguientes:

- Algunos niños tratan a [4] como número y consideran que los números en su conjunto se pueden leer, razón por la que aceptan esta tarjeta. En este caso la tarjeta [193] también es aceptada.
- Otros niños tratan a [4] como número pero no aceptan que los números se puedan leer y la rechazan. La tarjeta [193] también es rechazada.
- Finalmente, otros niños tratan a [4] como a cualquier otra grafía y la rechazan porque "sólo es una", es decir, necesita por lo menos dos grafías para que se pueda leer. En presencia de los mismos criterios, la tarjeta [193] es aceptada.

CUADRO 3. 2: Porcentaje de Aceptación de las tarjetas con números en primero y en segundo grado.

	Trata a los números como un subconjunto.	Tratan a los números como cualquier grafía.
1° grado	70% (14/20)	30% (6/20)
2° grado	78% (21/27)	22% (6/27)

Como se puede observar en el cuadro anterior, 70% de los niños de primer grado trata a los números (4 y 193) como un subconjunto, es decir o aceptan ambos o los rechazan, mientras que sólo un 30% los trata como cualquier grafía, es decir, acepta uno y rechaza el otro. En el caso de los niños de segundo grado, el 78% trata a los números como un subconjunto mientras que sólo un 22% los trata como cualquier grafía. Son los niños de segundo grado quienes tienden a considerar que los números "no sirven para leer".

Esto quiere decir que en este grado (2°) los niños empiezan a dar un status diferenciado a los números y de alguna manera también empiezan a comprender que son diferentes a las letras. Sin embargo, en ambos grados los números son tratados de diferente manera, es decir, a veces como cualquier grafía y a veces en conjunto como números.

En el siguiente cuadro se observan los porcentajes de aceptación y rechazo del grupo de tarjetas que denominamos "grafías próximas a letras" (véase Descripción del material 1.2.).

CUADRO 4: Concentración de porcentajes de Aceptación de tarjetas con grafías próximas a letras.

	Aceptan seudoletas			Rechazan seudoletas		
	O/PN\	Cyz	R	O/PN\	Cyz	R
1° grado (20)	40% (8/20)	0 (0/20)	10% (2/20)	60% (12/20)	100% (20/20)	90% (18/20)
2° grado (27)	15% (4/27)	4% (1/27)	8% (2/27)	85% (23/27)	96% (26/27)	92% (25/27)
Total (47)	25% (12/47)	2% (1/47)	4% (2/47)	75% (35/47)	98% (46/47)	96% (45/47)

En este cuadro se puede observar que la mayoría de los niños rechaza las grafías que no son propiamente letras, lo que quiere decir que han estado aunque sea escasamente, en contacto con escritura convencional, puesto que esta información sólo puede conocerse a través de materiales escritos. Este parece ser un dato muy importante, ya que estos niños viven en comunidades muy aisladas donde casi no hay circulación de materiales escritos y los que hay, están escritos en español. Además puede notarse que en segundo grado hay un porcentaje mayor de rechazo de este grupo de tarjetas, lo que quiere decir que la estancia de por lo menos un año en la escuela favorece el contacto con la escritura y de este modo, permite elaborar criterios más sólidos de legibilidad.

Como veremos en el análisis por niño, quienes aceptan algunas o todas las tarjetas del cuadro anterior, lo hacen porque utilizan un único criterio para clasificar las tarjetas o bien, uno de los criterios predomina sobre los demás. Por ejemplo, el caso de Sebastián que exige por lo menos tres grafías como mínimo para que "algo" se pueda leer; razón por la que, a excepción de la tarjeta [R], las demás son aceptadas. Otro ejemplo es Cristóbal de primer grado (escuela

Moctezuma), quién acepta [OIPN] porque reconoce como letras las grafías O, I, P y por ellas es que esta tarjeta "sí sirve para leer". No es casual, entonces, que sea ésta la tarjeta que alcance mayor porcentaje que las otras, porque además, cumple con el criterio de cantidad mínima (3 grafías) y las grafías están separadas.

La tarjeta [Cyz] es la más rechazada de este grupo porque sus grafías no están separadas, porque los niños no reconocen las grafías como letras y, porque es probable que los materiales escritos con los que los niños tienen contacto, sean aquellos en donde predomina la letra de imprenta y no la ligada.

El único niño que acepta esta tarjeta es Sebastián (de segundo grado), quién utiliza como único criterio para clasificar las tarjetas la cantidad mínima de tres grafías y, en esta escritura, identifica esta cantidad.

En el caso de la tarjeta [R], queda muy claro que es rechazada (96%) por dos razones: porque le faltan grafías ("está solita no sirve", "le falta", etcétera) y porque no es letra ("tiene cola, no sirve"; "le sobra la patita", etcétera).

La tarjeta [R] tiene un 25% de aceptación en la CI, mientras que sólo un 4% en la CF. En este caso fueron dos los argumentos que provocaron la variación. Uno de ellos se refiere al criterio de cantidad mínima y, el otro tiene que ver con el hecho de si es o no una letra. La mayoría de los niños utiliza más de un criterio para clasificar las tarjetas, por lo que a veces uno predomina sobre los otros. En el caso de [R], la mayoría de los niños la rechazan por dos razones: no cumple con el criterio de cantidad mínima y consideran que para que sea letra, hay que quitarle la "patita". A pesar de lo anterior, hay niños que sí aceptan esta tarjeta y son, precisamente, quienes utilizan un sólo criterio para clasificar las tarjetas: grafías ligadas versus grafías separadas. Se trata de dos niños de primer grado y,

ambos rechazan todas las tarjetas con grafías ligadas: ([*aaaa*], [*mmmm*], [*despacio*], [*oo*], [Cyz].) y aceptan todas las que no tienen este tipo de letra, entre ellas la tarjeta [R].

El siguiente cuadro pretende ilustrar el caso particular del grupo de tarjetas cuya escritura corresponde al tipo cursiva manuscrita, y que tiene que ver con el criterio "distinción entre grafías separadas versus grafías ligadas" utilizado por los niños en la clasificación.

CUADRO 5.1: Porcentaje de aceptación de las tarjetas con grafías ligadas.

	<i>mmmm</i>	<i>aaaa</i>	<i>despacio</i>	<i>oo</i>
1° grado (20)	0 (0/20)	5% (1/20)	40% (8/20)	15% (3/20)
2° grado (27)	7% (2/27)	11% (3/27)	44% (12/27)	15% (4/27)
Total (47)	4% (2/47)	8% (4/47)	42% (20/47)	15% (7/47)

Puede observarse, en el cuadro anterior, como tanto la tarjeta [*aaaa*] como la [*mmmm*] son más aceptadas en segundo grado que en primero. Recordemos que [Cyz] es aceptada por un niño de segundo y ninguno de primero (CUADRO 4.). Esto significa que los niños de segundo empiezan a considerar como aceptable otro tipo de letra -en este caso la ligada- para que una escritura se pueda leer, mientras que en primer año el tipo de letra cursiva manuscrita es altamente rechazada.

La tarjeta [*despacio*] es un caso particular, porque a pesar de ser rechazada por la mayoría de los niños (60%), es la más aceptada de este grupo de tarjetas ya que, a pesar de tener grafías ligadas, no se repiten, son más de tres y los niños reconocen algunas de sus letras ("tiene la pa"). Aquí podemos observar como los niños utilizan varios criterios simultáneamente para aceptar o rechazar una tarjeta. En algunos casos predominó la exigencia de cantidad mínima y variedad interna sobre el tipo de letra (ligada versus imprenta), lo que hizo que esta tarjeta se aceptara. En otros casos predominó el tipo de letra sobre los demás criterios, haciendo que esta tarjeta fuera rechazada.

b. Análisis por el tipo de respuestas de los niños, según los criterios de clasificación utilizados.

En este análisis tomamos en cuenta el número de criterios que sistemáticamente utilizaron los niños para rechazar las tarjetas que ellos consideran que "no sirven para leer". Hay que aclarar, sin embargo, que los niños utilizan varios criterios simultáneamente. Al clasificar las tarjetas y tener oportunidad de compararlas, los niños no siempre son sistemáticos en el uso de los criterios que ponen en juego. A veces una tarjeta podría ser rechazada por no contar con la cantidad mínima de grafías exigidas, pero la misma tarjeta podría ser aceptada porque tiene grafías separadas.

Los niños clasifican las tarjetas con criterios, a veces, muy diferentes de los que espera un adulto, en este caso el investigador. Es probable que el investigador espere que un niño que rechaza [R] por no ser una letra, rechace también [Cyz] y [OIPN] por las mismas razones, sobre todo porque el investigador sabe que este grupo de tarjetas es el que contiene grafías próximas a letras. Sin embargo los niños no actúan de esta manera en la clasificación de tarjetas, ya que pueden rechazar [R] porque "tiene una pata atrás" y aceptar [OIPN] porque reconocen

como letra alguna de las grafías. Por lo tanto, aunque en el siguiente análisis consideremos los criterios utilizados por los niños de manera sistemática, es decir en todos los casos sin excepción, sabemos que los niños utilizan ciertos criterios sin una clara sistematización para clasificar algunas tarjetas y por esta razón incluimos aquellos ejemplos que nos parecen evidenciar esta situación.

Los niños dudan, reflexionan y piensan en más de una posibilidad de clasificar las tarjetas. La falta de jerarquización entre los criterios les lleva a veces a utilizar un criterio para rechazar algunas tarjetas y otros, diferentes, para rechazar otras. En todos los casos haremos las aclaraciones pertinentes con la finalidad de dar a conocer, tanto los criterios que los niños utilizaron de manera sistemática como aquéllos que, no siendo sistemáticos, también influyeron en la clasificación final realizada por cada niño.

Las variaciones de los porcentajes que se observan en el **CUADRO 1**, tienen que ver con la posibilidad que tuvieron los niños de modificar sus respuestas a partir de la comparación entre las tarjetas clasificadas por ellos como "sirven para leer" o "no sirven para leer". En algunos casos, los niños utilizaron un criterio o dos en la CI, pero incluyeron en la CF un tercero y, a veces un cuarto criterio, que no habían considerado antes. Sin embargo, todos los niños utilizaron al menos un criterio para clasificar las tarjetas, y en la mayoría de los casos conservaron los mismos criterios para aceptar y para rechazar. En este análisis, al igual que en el análisis anterior, sólo consideramos la CF.

Todos los niños de la muestra lograron realizar la tarea propuesta de clasificación. Los niños utilizaron al menos uno de los siguientes criterios (para rechazar o aceptar las tarjetas): Cantidad mínima, variedad interna, distinción letra/no letra (pseudoletra), distinción número versus letra y, distinción grafías separadas versus ligadas.

Antes de empezar con el análisis por el tipo de respuestas de los niños, es importante aclarar algunos de los problemas con los que nos enfrentamos al hacer este análisis. Uno de ellos tiene que ver con el criterio de cantidad mínima de grafías exigidas por los niños para que una tarjeta sea aceptada o rechazada como "sirve para leer". Las tarjetas con las que definimos este criterio son [R] y [4], porque sólo cuentan con una sola grafía. Sin embargo estas dos tarjetas tienen otras características importantes. La tarjeta [4] es un número y cuando los niños lo reconocen aceptan o rechazan esta tarjeta precisamente por ser número y no por tener sólo una grafía; en el caso de la tarjeta [R], los niños la rechazan más por "tener una patita" que por ser una sola grafía. Son pocos los niños que explícitamente rechazan estas tarjetas porque no cuentan con más de una grafía. Por lo tanto, a pesar de que la mayoría de los niños (98% 46/47) rechazan al menos una de ambas tarjetas, no podemos afirmar, con seguridad, que sea porque exigen un mínimo de dos grafías para que una tarjeta se pueda leer. En el siguiente análisis hemos incluido este criterio en todos los niños que rechazaron por lo menos la tarjeta [R] y aquellos que aunque aceptan [4], explícitamente afirman que hace falta más de una o dos grafías para que se pueda leer. Estos niños también justifican la aceptación de [4] porque es un número, es decir porque los números son diferentes a las letras, criterio que para ellos predomina sobre el de cantidad mínima.

Otro criterio que nos parece importante aclarar es el de "distinción letra versus número". Este criterio es utilizado por los niños, o bien para aceptar las tarjetas, o bien para rechazarlas. El 74% de los niños trata a estas tarjetas como un subconjunto es decir, aceptan o rechazan [4] y [193] porque reconocen como números esas grafías. El 42% de los niños utiliza el criterio "distinción letra versus número" para aceptar ambas tarjetas (es decir, los números sirven para leer), y el 32% de los niños utiliza el mismo criterio para rechazarlas (es decir, los números

no sirven para leer). Por lo tanto cuando los niños aceptan o rechazan ambos [4] y [193] consideramos que están utilizando el criterio "distinción letra versus número".

En el siguiente cuadro observamos la distribución de niños según el número de criterios que utilizaron sistemáticamente para clasificar las tarjetas. Como se podrá observar la mayoría de los niños utiliza más de dos criterios para clasificar las tarjetas.

CUADRO 6: Número de criterios utilizados por los niños de primero y segundo grado.

% criterio	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco
1° grado	1	5	11	3	0
2° grado	0	6	9	8	4
TOTAL	2%	23%	42%	23%	8%
	(1/47)	(11/47)	(20/47)	(11/47)	(4/47)

Como puede observarse, la mayoría de los niños de primer grado utilizan dos criterios simultáneamente para clasificar las tarjetas, mientras que en segundo el número de niños que utilizan más de dos aumenta considerablemente. De hecho, sólo los niños de segundo utilizan cinco criterios simultáneamente.

Es importante aclarar que a pesar de que en ambos grados hay niños que utilizan más de dos criterios para clasificar las tarjetas, puede notarse una diferencia en la coordinación de los mismos. En primer grado parece haber más dificultad en la coordinación de criterios, ya que la mayoría de los niños agregan o sustituyen criterios durante el trabajo de clasificación o en el interrogatorio. En segundo grado no sucede lo mismo, la mayoría de los niños mantiene la coordinación de

estos criterios durante el trabajo de clasificación aunque durante el interrogatorio son menos los que logran mantener dichos criterios de manera simultánea.

Por lo tanto, el número de criterios utilizados simultáneamente por los niños de segundo es mayor que en los de primero y la coordinación entre ellos es más eficaz. Como resultado el conjunto de tarjetas que sí sirven para leer resulta ser más homogéneo.

Por último, damos a conocer el porcentaje que obtuvo cada criterio según el número de veces en que fue utilizado tanto por los niños de primero y segundo grado, como por la totalidad de la población. En el siguiente cuadro pueden observarse dichos porcentajes.

CUADRO 7: Porcentaje en que fueron utilizados los criterios de clasificación por los niños de primero y segundo grado, en el total de las tarjetas.

	Cantidad	Variedad	letra vs. número	letra vs. no letra	separada vs. ligada
Primer grado	90% (18/20)	10% (2/20)	65% (13/20)	60% (12/20)	55% (11/20)
Segundo grado	100% (27/27)	30% (8/27)	78% (21/27)	78% (21/27)	52% (14/27)
TOTAL	95% (45/47)	21% (10/47)	72% (34/47)	70% (33/47)	53% (25/47)

Tomando en cuenta los datos del cuadro anterior, nos parece oportuno hacer algunas reflexiones con respecto al criterio "distinción letra versus no letra" utilizado por los niños, porque en el aparece un dato particular que tiene que ver con la forma en que son tratadas las escrituras de las tarjetas por niños de ambos

grupos y que por ser un análisis muy específico, no lo incluimos en el análisis antes expuesto.

La mayoría de los niños utilizó el criterio "distinción letra versus no letra" para rechazar las tarjetas. Esto quiere decir que el 70% de los niños rechazó las siguientes tarjetas: [O/PN], [R] [Cyz]. El 24% (11 niños) aceptó [O/PN], el 4% (2 niños) aceptó [O/PN], [R], y el 2% (1 niño) aceptó [Cyz]. Hilario y Josefina J. de primer grado, [son los únicos niños que aceptan dos tarjetas cuyas grafías no son letras. Esos dos niños aceptan las tarjetas [O/PN] y [R], porque hacen una distinción entre las tarjetas con grafías separadas y las que tienen grafías ligadas, por lo tanto aceptan estas dos tarjetas porque sus grafías no son del tipo de letra ligada.

Los niños que aceptaron [O/PN] fueron 7 de primer grado y 4 de segundo. Sin embargo los 11 niños aceptaron esta tarjeta porque reconocieron algunas grafías como letras. Pero el tipo de justificaciones que dan los niños de primero no son del mismo tipo que las de segundo grado.

En el caso de los niños de primero las justificaciones se refieren al reconocimiento de una o varias grafías de manera aislada, es decir, se centran en una o varias partes de la cadena gráfica y no necesariamente en su totalidad, por ejemplo:

- Cristóbal dice en tzotzil "sólo sirve " y señala con su dedo: L, P, O.
- Santos, señala P y dice en tzotzil: "tiene la pa, sirve".
- Antonio dice en tzotzil: "sólo sirven éstas (sin decir su nombre señala L, P) y ésta (señala O) sin ombligo".

En el caso de los niños de segundo, las justificaciones son relativas a la totalidad de las grafías, es decir, tratan de dar una interpretación a la escritura completa de la tarjeta, por ejemplo:

- Lorenzo: "Si se puede leer (dice en tzotzil) oipul " (pronuncia en voz alta).
- Catarina P.P.: "Sirve dice (aclara en tzotzil) oipul " (pronuncia en voz alta).
- Virginia: "Sirve dice oipul " .

No sólo con la tarjeta [O/PN\] encontramos esta situación, en el caso de los niños de segundo, sucede algo semejante con la tarjeta [*despacio*], por ejemplo:

- Catarina: "Si sirve dice (aclara en tzotzil) deapacio" (dice en español).
- Eduardo. (Observa la tarjeta y dice en español) "¡ Despacio! (después en tzotzil dice) si sirve".
- Paulina: "Sirve, dice (aclara en tzotzil) teapacio " (pronuncia en español).

Como podemos notar en los ejemplos anteriores, todos estos niños hacen serios intentos por descifrar las escrituras de las tarjetas [O/PN\] y [*despacio*]. Sin embargo no podemos afirmar que están leyendo en sentido convencional ya que en el caso de [O/PN\] se trata de grafías que no son letras, por lo que esta cadena gráfica no tiene significado. A la escritura de la tarjeta [*despacio*] los niños le dan el mismo tratamiento que la anterior, es decir, intentan descifrar la escritura que contiene la tarjeta, a pesar de que en ella si está escrita una palabra que tiene significado. Por ejemplo, tomemos el caso de Eduardo. El acepta como sirven para leer las tarjetas: [situación], [PATO] [dos] y [*despacio*] y podría pensarse que está leyendo. Sin embargo, también acepta como sirven para leer las tarjetas [Aa *a*], [RA] y [te] lo que indica que Eduardo no está centrado exclusivamente en

atribuir significado a estas escrituras. Acepta esas tres tarjetas ([Aa z] [RA] y [te]), porque cumplen con los criterios de: cantidad (más de dos grafías) variedad (ninguna de las grafías es idéntica a las otras) grafías separadas (ninguna tiene el tipo de letra manuscrita) y formas reconocidas como letras.

Es importante aclarar que a pesar de que Eduardo no está atribuyendo significado a las cadenas gráficas (que de hecho están fuera de contexto) si puede hacer intentos por descifrar su contenido. Pero para poder definir si Eduardo es capaz de leer tendríamos que diseñar otra situación experimental con materiales distintos. Como ya aclaramos, estas situaciones no pretendían que el niño atribuyera significados sino que tenían como finalidad investigar si estos niños utilizan los criterios -evidenciados en estudios previos- que debe poseer un texto para que pueda generar un acto de lectura independientemente de que la cadena gráfica sea una palabra y tenga significado.

c. Análisis comparativo entre los resultados obtenidos en la investigación realizada en Monterrey con niños hablantes del español, y los resultados obtenidos en el presente trabajo.

Dadas las características de la muestra tanto de la investigación realizada en Monterrey como en la presente con niños tzotziles, consideramos conveniente hacer un resumen de los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos según la edad y el grupo social (clase baja CB y clase media CM) de la investigación realizada en Monterrey, para después compararla con los resultados obtenidos a partir del análisis en la investigación con niños tzotziles. Organizamos este análisis comparativo según los criterios involucrados en la clasificación de tarjetas, o sea: (1) Cantidad mínima (2) Variedad interna (3) Distinción letras versus números, (4) Distinción letras versus no letras y (5) Distinción grafías

separadas versus ligadas. En cada caso, hacemos la comparación de los grupos de CB y CM, y finalmente exponemos lo que hicieron los niños tzotziles.

Excluimos a los niños de 4 años de clase baja de la investigación llevada a cabo en Monterrey porque, la gran mayoría de los niños (11/15) no puede realizar ninguna clasificación, es decir, no hacen discriminaciones. Según el reporte en esta investigación, para los niños de 4 años, hacer un sólo grupo con todas las tarjetas es la respuesta más común a esta edad (aunque es importante aclarar que ésto desaparece a los seis años). Esbozar un criterio sin llegar a utilizarlo exhaustivamente es propio de los niños de cuatro y cinco años de CB.

(1) Cantidad mínima

El criterio más utilizado por todos los niños de la investigación en Monterrey, en la clasificación del material, es el de cantidad mínima. En todos los grupo y edades aparece este criterio como uno de los principales y se utiliza con una frecuencia que aumenta con la edad. Sin embargo, mientras que en CM la cantidad mínima exigida por la mayoría de los niños es de tres grafías y tiende a bajar con la edad (llegando a dos grafías como mínimo), en CB es de dos grafías y tiende a aumentar con la edad (llegando a tres grafías como mínimo). Es tan fuerte el criterio de cantidad mínima, que incluso en los niños de 6 años de CM puede primar aun cuando reconocen y nombran las letras.

En el caso de los niños tzotziles podemos afirmar que, a excepción de cuatro niños (dos que no utilizan este criterio y dos que exigen tres grafías como mínimo), todos exigen una cantidad mínima de dos grafías, lo que quiere decir que también es bastante utilizado. El hecho que la cantidad mínima sea de dos y no de tres grafías, sugiere que la presencia de modelos escolares de escritura fragmentada, (familias silábicas) aproxima al niño que no tiene otras fuentes de información a una particular manera de concebir la lengua escrita.

Los niños tzotziles aquí estudiados (de 1ª de primaria) se ubican muy por encima de los de 4 años CB (Monterrey) ya que todos pudieron clasificar las tarjetas.

A diferencia de los niños de Monterrey, no queda muy claro si el criterio de cantidad mínima es uno de los decisivos en la clasificación de tarjetas, por las siguientes razones:

(a) El reconocimiento de algunas grafías como letras o incluso los intentos de interpretación global de la escritura en las tarjetas, los lleva a rechazarlas o aceptarlas como "sirven para leer", independientemente de la cantidad de grafías.

(b) En la mayoría de los casos, los niños toman en cuenta otras características de las tarjetas que predominan sobre la cantidad mínima, tales como el de "distinción letra versus no letra" y, "distinción letra versus números". Ambos criterios, como veremos más adelante, resultan definitivos en la clasificación de las tarjetas para estos niños bilingües que no sólo reflexionan sobre las diferencias entre las escrituras de las tarjetas sino también en las diferencias de dos lenguas: el tzotzil y el español. (Ver análisis Situación II)

(c) Las únicas tarjetas con una sola grafía tienen otras características que interfieren de manera significativa en su aceptación o rechazo. Dichas tarjetas son: [R] que es una grafía próxima a letra y, [4] que es un número. En el análisis de la Situación II veremos como el criterio de cantidad mínima parece ser determinante (sobre todo en los niños de primer grado) para hacer la distinción entre palabras escritas en tzotzil y palabras escritas en español; los niños de nuestra muestra utilizan las variaciones cuantitativas sistemáticamente y con mayor coherencia que en la Situación I, cuando se explicita el contraste entre las dos lenguas.



(2) Variedad

En el caso de los niños de Monterrey, el criterio de variedad es utilizado por muy pocos niños de 6 años y por ninguno de 4 y 5 años de CB. Sin embargo, empieza a aparecer desde los 4 años en los niños de CM con una progresión regular que aumenta con la edad (54% a los 4 años, 75% a los 5 y 93% a los 6 años). Para los niños más grandes de clase media, el criterio de variedad interna resulta indispensable para que proceda un acto de lectura y es tan utilizado como el criterio de cantidad mínima.

Para los niños tzotziles el criterio de variedad no parece estar jugando un papel tan determinante en la clasificación de tarjetas, ya que es el criterio menos utilizado de manera sistemática por los niños (21%) en dicha clasificación. Sin embargo, esto no quiere decir que no toman en cuenta ciertos aspectos cualitativos de la escritura en las tarjetas sino que el criterio de variedad interna, en la mayoría de los casos, no predomina sobre otros criterios que también utilizan los niños en su clasificación. Por ejemplo, la tarjeta [AAAA] es bastante aceptada por los niños (76%) porque reconocen en ella la letra A, que parece tener la característica particular de ser el "prototipo de letra". Nuevamente el reconocimiento de ciertas grafías interfiere significativamente en la decisión de los niños para aceptar o rechazar una tarjeta como "sirve para leer". Es importante mencionar, que es a partir de segundo año cuando el criterio de variedad empieza a ser utilizado de manera más sistemática por algunos niños.

A pesar de lo anterior, nos parece que, en esta clasificación de tarjetas, hacen falta ciertos elementos para poder comprender mejor las razones por las que el criterio de variedad no es tan claramente utilizado por estos niños. Dichos elementos creemos que tienen que ver, entre otros, con el hecho de que los niños que conforman nuestra muestra son bilingües. Dado que estos niños (a diferencia de los de Monterrey que son monolingües) han estado en contacto con por lo

menos dos lenguas diferentes, pueden estar incluyendo una nueva pregunta en esta situación: la escritura presentada en las tarjetas sirve o no para leer ¿en qué lengua?. Parece ser que esta nueva pregunta provoca en los niños ciertos conflictos para utilizar sistemáticamente los criterios de legibilidad que incluye, por supuesto el de variedad interna . Dicha pregunta (¿en qué lengua?), no puede ser analizada con los datos obtenidos en esta situación experimental pero, a partir de los datos obtenidos en la situación II podemos afirmar que resulta necesario reformular los criterios utilizados para el diseño del material, cuando se trabaja con niños bilingües. Por ejemplo, sería conveniente incluir tarjetas cuya escritura tenga grafías de uso frecuente en el tzotzil (como [KKKK]) y, otras que tengan combinaciones de letras imposibles en el español (como [xjaxomaj]).

(3) Distinción letras versus números

Según el análisis hecho con los datos obtenidos en la investigación de Monterrey, este criterio de clasificación no aparece en los niños de CB. En este grupo las tarjetas con números se aceptan o rechazan con base a dos criterios: cantidad mínima y grafías separadas versus ligadas. En el grupo de niños de CM este criterio empieza a ser utilizado a partir de los 5 años. La mitad de los niños de 5 y 6 años distinguen los números de las letras y los rechazan porque consideran que sólo las letras pueden leerse.

En el caso de los niños tzotziles la mayoría (el 70% de los niños de primero y, el 78% de los de segundo grado) hace la distinción entre números y letras. Sin embargo hay una diferencia importante entre los niños de primero y los de segundo que tiene que ver con la posibilidad de que los números puedan o no leerse. Mientras que en segundo grado el 45% de los niños (que distinguen los números de las letras) considera que los números no sirven para leer, en primero sólo lo considera un 15%. Esto quiere decir que, aunque la mayoría de los niños

tzotziles utiliza este criterio para clasificar las tarjetas, el rechazo de los números aparece con mayor claridad en los niños de segundo grado.

(4) Distinción letras vs. no letras.

Al igual que el criterio de distinción letra versus número, en el grupo de los niños de CB, este criterio empieza a ser utilizado por muy pocos de 6 años mientras que ningún niño de 4 y 5 años lo utiliza en la clasificación del material. En el grupo de niños de CM, más de la mitad de los niños de 5 y 6 años hacen la distinción entre letras y grafías próximas a letras.

A diferencia de los niños de la investigación en Monterrey, la mayoría de los niños tzotziles distinguen las seudoletras de las letras, independientemente del grado en se encuentran. Sin embargo este criterio es utilizado por mayor número de niños (78%) de segundo que por los de primer grado (60%), es decir, parece haber una progresión con la edad respecto al reconocimiento del trazado convencional de las letras.

Un dato que nos parece muy interesante es el intento por descifrar las escrituras de las tarjetas que hacen algunos niños tzotziles ante algunas tarjetas con seudoletras. Por ejemplo, todos los niños que aceptan como "sirve para leer" la tarjeta [O/PN] hacen un intento por descifrar el contenido o reconocen como letras una o varias grafías (que no son letras). No es casual que los intentos de desciframiento se presenten en las tarjetas próximas a letras (seudoletras). Como ya dijimos antes, tal vez estos niños tienen presente, en el momento de realizar la clasificación del material, algunas características del tzotzil y del español lo cual puede estar interfiriendo en los criterios de diferenciación. De tal manera que la consigna: "se puede o no leer", puede ser interpretada: "no se puede leer en una lengua pero sí en otra".

En la investigación con los niños de Monterrey, los intentos por descifrar el contenido de una tarjeta, no ocurrieron en ningún caso con las pseudoletras.

(5) Distinción grafías separadas vs. ligadas.

El tipo de letra cursiva manuscrita es, en general, bastante rechazada tanto por los niños tzotziles como por los de la investigación en Monterrey. La tarjeta más rechazada en ambos grupos fue [CYZ]. Sin embargo es interesante notar que los niños más grandes (6 años CM en Monterrey y niños tzotziles de segundo) tienden a aceptar la escritura cursiva como legible. En todos los casos (Monterrey y Chiapas) las grafías separadas son más aceptadas que las ligadas.

En la investigación realizada en Monterrey, los niños de 6 años de CM aceptan más el tipo de letra cursiva, mientras que los de 6 años de CB aún no la consideran letra y rechazan tanto [CYZ] como las otras tarjetas con letra cursiva. Aunque este criterio es utilizado por la mayoría de los niños tzotziles (53%), son los niños de segundo los que aceptan como legibles las tarjetas con escritura cursiva porque en ellas reconocen algunas letras o porque hacen intentos por descifrar la escritura, como en los casos de las tarjetas: [*despacio*] y [*pe*].

Sin embargo, no sólo es en estas tarjetas donde el reconocimiento de letras predomina sobre otros criterios, también aparece como decisivo en las tarjetas con pseudoletras, en las que aparece una misma grafía repetida e incluso en las tarjetas que cuentan con menos de tres grafías. Esto quiere decir que los niños toman en cuenta algunos aspectos cualitativos de las escrituras aunque no de la misma manera en que lo hacen los niños de Monterrey que están más centrados en los criterios de cantidad mínima, variedad interna y tipo de letra.

Por último y en relación al uso de los criterios en la clasificación del material, es importante mencionar que la mayoría de los niños del grupo de CM de la

investigación en Monterrey trabaja con varios de ellos simultáneamente. El número de criterios empleados, por estos niños, para clasificar va en aumento según la edad.

En el grupo de CB, los niños que llegan a realizar alguna clasificación emplean generalmente un solo criterio. En cuanto a la coordinación de los criterios, en CM todos los niños manejan los criterios simultáneamente y los mantienen durante el interrogatorio, mientras que en CB los criterios, en algunos casos, se van agregando sin coordinarse entre sí, o bien, se sustituyen mutuamente.

En resumen los niños de 6 años de CM pueden hacer una clasificación coherente del material y pueden coordinar varios criterios simultáneamente, es decir, abordan la tarea con un alto grado de complejidad cognitivo. Los niños de 6 años de CB utilizan de preferencia un sólo criterio y manifiestan una gran inseguridad además de una dificultad marcada para ofrecer justificaciones. Los criterios de variedad y cantidad son los más frecuentemente utilizados por estos niños, en relación con otros criterios

Los niños tzotziles, a diferencia de los de Monterrey, utilizan en menor porcentaje los criterios de variedad y cantidad para clasificar las tarjetas. La mayoría exigen, como condición necesaria para que una escritura sirva para leer, la presencia de al menos una letra conocida. Dicha exigencia predomina (en la mayoría de los casos) sobre los demás criterios de clasificación. Es decir, parece ser que en la medida en que se tiene menos contacto con la lengua escrita en general, la escritura presentada en el contexto escolar adquiere gran importancia ya que para la mayoría de estos niños representa la única escritura con la que interactúan de manera regular. Ellos realizan una clasificación de tarjetas con base a varios criterios, sin embargo la mayoría evidencia una particular dificultad para coordinar dichos criterios simultáneamente.

Al igual que los niños en Monterrey, los tzotziles trabajan con los ejes cuantitativos y cualitativos. Sin embargo, parece ser que los niños de CM de 6 años de Monterrey coordinan de manera más consistente los criterios y los mantienen durante el interrogatorio.

Los niños tzotziles parecen menos consistentes en la coordinación de los criterios en esta situación de clasificación de tarjetas, pero como veremos en el análisis de la situación II la clasificación que realizan con estas otras tarjetas, tiene una mayor coherencia. Esto puede deberse a que en la consigna de esta situación (II) se explicita la presencia simultánea de palabras escritas en tzotzil y español, como veremos en el siguiente análisis.

Situación II: Clasificación de tarjetas escritas en español y en tzotzil.

Dado que el presente trabajo no es, ni pretende ser, un análisis lingüístico de la lengua tzotzil, no incluimos la descripción de su estructura y sus propiedades. Utilizamos tarjetas escritas en tzotzil con la finalidad de diseñar una situación experimental que nos permitiera investigar el tipo de criterios que los niños utilizan para clasificar las tarjetas como escritas en tzotzil o escritas en español. Los criterios que utilizamos para seleccionar estas tarjetas pueden encontrarse en el apartado que lleva el nombre de Descripción de los materiales. A pesar de lo anterior, consideramos oportuno mencionar brevemente algunos aspectos de esta lengua.

El tzotzil, llamado por sus hablantes como batz'i k'op (que quiere decir "lengua verdadera") es una lengua mayense que se habla en los Altos de Chiapas. Actualmente el tzotzil constituye una red de dialectos que tienen estrechos puntos de contacto con el tzeltal. La lengua Tzotzil tiene un número considerable de hablantes en comparación con otras lenguas indígenas habladas en México (229 203) (SEP, 1994), lo que permite clasificarla como una lengua viva.

De acuerdo con Kaufman (1972) el tzotzil se desarrolló hace 1400 años aproximadamente; sin embargo hay autores como Ruz (1988) quien, basado en distintas variaciones dialectales de una palabra en diversos poblados, sitúa el origen de esta lengua en periodos anteriores.

En la actualidad existen al menos dos maneras distintas de graficar la lengua tzotzil: a) la que está dirigida a personas familiarizadas con conceptos lingüísticos (Haviland 1981) y, b) la que está dirigida a los hablantes del tzotzil en general.

Una de las grandes diferencias entre ambas formas de graficación es la intención y el uso que le dan. Mientras el primero tiene como intención un análisis lingüístico, morfológico y fonológico de la lengua para estudiar su estructura y es utilizado principalmente por lingüistas, el segundo tiene la intención de abrir un espacio en donde los hablantes expresen su cultura y es el que utilizan, en general, los escritores indígenas. Esto tiene, entre otras consecuencias la producción de materiales escritos muy diferentes entre sí. Los lingüistas* han centrado su atención en producir gramáticas y diccionarios en tzotzil, mientras que los escritores indígenas producen textos literarios tales como: leyendas, cuentos y obras de teatro.

El material y la técnica se presentó en el apartado Descripción del material el cual está ubicado en las primeras páginas de la SEGUNDA PARTE de este documento.

Los datos que se presentan a continuación, se analizaron de dos maneras: a) Análisis por tarjeta; descripción del porcentaje que obtuvo cada una en tanto fue considerada escrita en español o escrita en tzotzil y, b) Análisis por niño; por el tipo de clasificación que cada uno de ellos hizo. En ambos análisis se trata de niños de primero y segundo grado.

*Esta situación no es exclusiva de los lingüistas que se han dedicado al estudio del tzotzil. Pellicer, D. (1983), afirma: "La tendencia común de la lingüística aplicada, cuando se trata de la primera lengua del sujeto, se ha limitado a la adaptación de las teorías generales en términos de gramáticas escolares. Es decir, la contribución de los lingüistas en el terreno educativo ha consistido, en la mayoría de los casos, en la traducción bondadosa de ciertos postulados para que sean aprovechados en la enseñanza de la lengua". (p.85).

A) Análisis por el porcentaje que obtuvo cada tarjeta en tanto fue considerada escrita en español o escrita en tzotzil.

En este análisis daremos a conocer cuáles fueron las tarjetas cuya escritura fue identificada como tzotzil y las tarjetas cuya escritura fue considerada como español, tanto para primero como para segundo grado.

En el siguiente cuadro puede observarse el porcentaje que alcanzaron las tarjetas escritas en español, cuando fueron consideradas escritas "en español" y cuando fueron consideradas escritas "en tzotzil". Los porcentajes del siguiente cuadro, se obtuvieron tomando en cuenta el total de población de cada grado: 25 niños en primero y 25 en segundo grado.

CUADRO 8: Tarjetas escritas en español (% de asignación al español o al tzotzil).

Tarjetas	PRIMERO		SEGUNDO	
	Español	Tzotzil	Español	Tzotzil
fantasma	80% (20/25)	20% (5/25)	88% (22/25)	12% (3/25)
camote	72% (18/25)	28% (7/25)	92% (23/25)	8% (2/25)
yema	72% (18/25)	28% (7/25)	64% (16/25)	36% (9/25)
pato	60% (15/25)	40% (10/25)	76% (19/25)	23% (6/25)
que	60% (15/25)	40% (10/25)	84% (21/25)	16% (4/25)
en	52% (13/25)	48% (12/25)	80% (20/25)	20% (5/25)
la	44% (11/25)	56% (14/25)	76% (19/25)	24% (6/25)

En este cuadro podemos observar que la clasificación realizada por los niños de ambos grados es bastante cercana a la correcta. A excepción de la tarjeta [la], que en primer grado fue aceptada por debajo del 50%, todas las tarjetas en español son aceptadas como tal por más del 50% de los niños en ambos grados.

También podemos observar una clara variación entre los porcentajes de primer grado y los de segundo. Por ejemplo, mientras que en segundo grado seis de las siete tarjetas fueron aceptadas como escritas en español por arriba del 70 %, en primer grado sólo tres están arriba de dicho porcentaje: [fantasma], [camote] y [yema].

Para facilitar el análisis de las tarjetas presentadas en este cuadro, las organizamos en tres grupos, según el número de sílabas que tiene cada palabra: trisílabos, bisílabos y monosílabos.

En el primer grupo, se encuentran las palabras trisílabas [fantasma] y [camote], que son las más aceptadas por los niños como escritas en español. Ambas comparten ciertas características: la longitud de su cadena gráfica es mayor que el resto de las palabras; ambas tienen letras muy familiares para los niños tales como la **a** y la **eme** (de las primeras que se trabajan en la escuela); no tienen marcas diacríticas ni letras poco frecuentes en el español tales como: **k**, **x**, **z**.

En segundo grado [camote] es la tarjeta con mayor porcentaje de aceptación (92%) y le sigue [fantasma]. Aunque más adelante, en el análisis por niño, analizaremos esta pequeña diferencia porcentual entre ambas tarjetas, es importante señalar que aún compartiendo las características anteriores, parece ser que la letra inicial de [fantasma] crea ciertas dudas en los niños de este grado, mientras que el inicio de [camote] es más reconocido como propio de las palabras escritas en español.

En primer grado sucede lo contrario, [fantasma] tiene un porcentaje de aceptación en español mayor que [camote]. Esto puede deberse a que en ese grado la longitud de la cadena gráfica predomina sobre cualquier otra consideración.

En el grupo de los bisílabos ubicamos las tarjetas [yema] y [pato]. A diferencia del grupo anterior, hay una variación muy significativa entre los porcentajes de aceptación de primero y segundo. La tarjeta [yema] es aceptada más en primero que en segundo mientras que con [pato] sucede lo contrario.

En primer grado [yema] alcanza un porcentaje por arriba del 70%, junto con [fantasma] y [camote]. En segundo grado, [yema] es la tarjeta que tuvo el menor porcentaje de aceptación de todas. Esto puede deberse a que los niños de primero parecen estar más centrados en la longitud de la cadena gráfica, o sea, en aspectos cuantitativos; mientras que los de segundo empiezan a considerar otros aspectos de tipo cualitativo: el tipo de letras y su combinación.

No es casual que sea la tarjeta [yema] la que suscita mayores dudas en algunos niños de segundo, porque esa tarjeta empieza con una letra que puede estar jugando un papel muy importante en la diferenciación entre el español y el tzotzil.

A diferencia de la tarjeta [yema], que es más aceptada en primer grado que en segundo, [pato] alcanza un 60% de aceptación en primer grado y un 76% en segundo por la importancia de los criterios cualitativos ya mencionados.

En el último grupo, el de los monosílabos, están las tarjetas menos aceptadas por los niños de primero como escritas en español. Todas ellas comparten la característica de contar con tres o menos letras, es decir, la longitud de la cadena

gráfica es significativamente menor que la de las tarjetas de los dos grupos anteriores. Además, es en este grupo donde la variación de los porcentajes de aceptación entre primero y segundo grado es más notable.

Las variaciones en dichos porcentajes se deben tanto a las características propias de las tarjetas, como a los criterios de clasificación utilizados por los niños. Sin embargo, como puede notarse en el cuadro anterior, las variaciones más significativas (entre 1ª y 2ª) empiezan a aparecer a partir de las tarjetas cuya longitud no es mayor de tres letras.

Como veremos más adelante en el análisis por niño, la longitud de la cadena gráfica es, al parecer, una de las características que predomina, en las decisiones de los niños de primer grado para considerarlas como escritas en español o en tzotzil.

Esto explica, en parte, por qué los porcentajes de aceptación de las tarjetas del grupo de monosílabos son menores en primer grado. Por ejemplo [en], es aceptada como escrita en español por el 81% de los niños de segundo, en tanto que en primer grado el porcentaje de aceptación de esta tarjeta, disminuye al 52%.

Con [la] sucede algo semejante, puesto que en segundo es aceptada por la mayoría de los niños 77%, mientras que en primero es aceptada sólo por el 44%: la mayoría de los niños de este grado consideran que [la] está escrita en tzotzil.

Del grupo de los monosílabos, [que] es la tarjeta más aceptada (60%) en primero, muy probablemente debido a la cantidad de grafías, es decir, mientras [que] tiene 3 grafías, [la] y [en] tienen sólo 2.

En segundo grado, las tres tarjetas de este grupo son aceptadas por la mayoría de los niños como escritas en español. Como veremos luego, para estos niños están predominando más los aspectos cualitativos que los cuantitativos, razón por la que [la], [en] y [que] tienen un porcentaje mayor de aceptación que la tarjeta [yema].

CUADRO 9: Tarjetas con palabras escritas en tzotzil (% de asignación al tzotzil o al español).

Tarjetas	PRIMERO		SEGUNDO	
	Español	Tzotzil	Español	Tzotzil
xjaxomaj	44% (11/25)	56% (14/25)	16% (4/25)	84% (21/25)
xve'bon	52% (13/25)	48% (12/25)	12% (3/25)	88% (22/25)
yuxub	60% (15/25)	40% (10/25)	32% (8/25)	68% (17/25)
tzpoj	52% (13/25)	48% (12/25)	12% (3/25)	88% (22/25)
sbi	32% (8/25)	68% (17/25)	16% (4/25)	84% (21/25)
ik'	16% (4/25)	84% (21/25)	4% (1/25)	96% (24/25)
xa	32% (8/25)	68% (17/25)	16% (4/25)	84% (21/25)

Es importante resaltar que a diferencia del **CUADRO 8**, donde sólo una tarjeta no fue aceptada por más del 50% de la población total (primero y segundo grado) como escrita en español, en este cuadro, en la columna de primer grado, tres tarjetas están por debajo del 50% de aceptación como escritas en tzotzil.

En este cuadro podemos notar que, tanto para primero como para segundo grado, la tarjeta [ik'] es la más aceptada como escrita en tzotzil y [yuxub] la menos aceptada. Sin embargo, como hay diferencias entre los porcentajes de aceptación de primero y segundo grado, es conveniente hacer un análisis por separado.

En primer grado cuatro tarjetas ([ik'], [xa], [xjaxomaj] y [sbi]) alcanzan un porcentaje de aceptación como escritas en tzotzil por arriba del 50%, mientras que tres ([xve'bon], [yuxub] y [tzpoj]) se ubican por debajo del 50%. Analizaremos por separado estos dos grupos.

Del grupo de las tarjetas con más del 50% de aceptación, tres tienen menos de cuatro letras. La tarjeta [xjaxomaj] con 56% de aceptación, contra [ik'], que tiene un 84% de aceptación (el más alto de todas las tarjetas). La tarjeta [xjaxomaj] es la única que cuenta con dos x y tanto su inicio como su final son poco probables en el español.

La tarjeta [ik'], que fue la más aceptada en primer grado como escrita en tzotzil (84%), tiene las siguientes características: cuenta con sólo dos letras una de las cuales es poco frecuente en el español (k) y tiene una marca diacrítica.

Las tarjetas [xa] y [sbi] tienen el mismo porcentaje de aceptación como escritas en tzotzil (68%) y, al igual que [ik'], presenta una cadena gráfica de longitud menor al del resto de las tarjetas.

Las tarjetas cuyo porcentaje de aceptación (en tzotzil) fue menor al del 50% fueron: [xve'bon], [yuxub] y [tzpoj]. Todas tienen más de cuatro letras.

Como puede observarse, los niños de primer grado parecen más centrados en aspectos cuantitativos que en los cualitativos: las tarjetas con menos de cuatro letras son consideradas "en tzotzil" por la mayoría de los niños, cualquiera sean esas letras.

En segundo, con la sola excepción de [yuxub], todas estas tarjetas fueron aceptadas como escritas en tzotzil por arriba del 80%. Esto quiere decir que la mayoría de los niños de segundo grado, tiene bastante claro cuándo una tarjeta está escrita en tzotzil. La tarjeta más aceptada por este grado fue [ik'] con un 92%. (Esta tarjeta también fue la más aceptada en primero, pero quizás por otras razones).

Las tarjetas [xve'bon] y [tzpoj] alcanzaron el segundo porcentaje más alto de aceptación (85%). El caso de [xve'bon] resulta interesante puesto que, al igual que [ik'], tiene una marca diacrítica. Además esta tarjeta cuenta con una x, letra poco conocida en español que, como veremos en el análisis por niño, parece ser un indicador frecuentemente utilizado por los niños de segundo, para definir cuándo una tarjeta está escrita en tzotzil.

La tarjeta [tzpoj], también tiene una letra poco usual en español (z), aunque no tiene "marcas", empieza con tres consonantes y sólo tiene una vocal. Es probable que la estructura de la palabra así como la letra z, estén jugando un papel importante en las decisiones de los niños para diferenciar entre el español y el tzotzil. La tarjeta [tzpoj] es la única que empieza con tres consonantes y la única que tiene la letra z,

La tarjeta [xjaxomaj] es una de las cuatro tarjetas ([xve'bon], [xa] y [yuxub]) que tiene entre sus letras la **x**, pero es la única que tiene dos. Como ya dijimos, esta letra parece ser un índice de diferenciación entre el tzotzil y el español bastante utilizado por los niños de segundo grado. Sin embargo, no es el único que utilizan, ya que si así fuera [yuxub] hubiera alcanzado un porcentaje mayor de aceptación. Lo que parece indicar que la presencia de la letra **y** al inicio de la palabra, provoca cierto tipo de dudas que no permite a muchos niños tomar la decisión acertada. Además de tener dos **x**, esta tarjeta es la que cuenta con más grafías en este grupo de tarjetas y la forma en que empieza resulta imposible en español.

La tarjeta [sbi], que obtuvo el mismo porcentaje que [xjaxomaj] (81%), resulta ser un caso interesante, ya que la longitud de su cadena gráfica es mucho menor que esta última y no cuenta con ninguna letra poco frecuente en el español. Esto quizá se explica porque, para la mayoría de los niños de segundo, la longitud de la cadena gráfica, no parece estar predominando en su clasificación, sino más bien el tipo de letras, su posición y combinación, así como la presencia o ausencia de "marcas". La tarjeta [sbi] tiene la característica de empezar con dos consonantes, inicio imposible en español.

En el grupo de segundo, la tarjeta con el menor porcentaje de aceptación (65%) es [yuxub], a pesar de que tiene una **x** y una **y**. Esta tiene ciertas diferencias con el resto de las escritas en tzotzil: es la única con más de tres letras que tiene un inicio posible en el español (yunta). Además, parece ser que la letra **y** resulta conflictiva para los niños; recordemos que en el cuadro anterior (8) la tarjeta [yema] es la que alcanza el menor porcentaje de aceptación como escrita en español en el grupo de segundo grado.

B) Análisis de la clasificación realizada por cada niño.

Luego de varios intentos de análisis de los datos logramos establecer 5 categorías (además de una residual), que vamos a presentar y ejemplificar una por una. Para establecer estas categorías es crucial no sólo la lista de las tarjetas que fueron consideradas como escritas en tzotzil, sino también el orden en el cual fueron seleccionadas.

(a) Clasificación correcta de inmediato: 11 niños (2 de 1° y 9 de 2°).

Hay una clara división por grados: tal como era de esperarse, los niños de 2° son mayoritarios en este grupo.

Con respecto al orden de elección, es interesante observar que los dos niños de 1° que terminan haciendo una clasificación correcta comienzan eligiendo la tarjeta [ik'], mientras que seis de los nueve niños de 2° empiezan por la tarjeta [xjaxomaj] o bien por [tzpoj]. Por otra parte, si consideramos cuáles fueron las tarjetas seleccionadas en último término, encontramos que [ik'], [xa] y [sbi] aparecen como la última tarjeta seleccionada también por seis de los nueve niños de 2°. Este dato tiene su importancia, como se verá al analizar el siguiente grupo.

(b) Utilización de un criterio puramente cuantitativo para clasificar las tarjetas: 16 niños (12 de 1° y 4 de 2°).

Este grupo, que es mayoritario en 1°, se divide en dos sub-grupos: (b1) los que consideran que las tarjetas con menos de cuatro letras (cualesquiera ellas sean) están escritas en tzotzil, y (b2) los que, a la inversa, consideran que las tarjetas con más de tres letras están escritas en tzotzil.

Veamos el comportamiento de cada uno de estos sub-grupos.

(b1) Están escritas en tzotzil las tarjetas con menos de cuatro letras: 11 niños (8 de 1° y 3 de 2°).

Para todos ellos las tarjetas [en] y [la] están escritas en tzotzil, y para todos ellos las tarjetas [xjaxomaj], [yuxub] y [tzpoj] están escritas en español.

Ejemplos:

Elena (2°) elige las tarjetas en este orden

1 [la] 2 [en] 3 [xa] 4 [ik'] 5 [que] 6 [sbi]

María P. (1°) lo hace en este orden:

1 [la] 2 [ik'] 3 [sbi] 4 [xa] 5 [en] 6 [que]

(b2) Están escritas en tzotzil las tarjetas con más de tres letras, es decir, el caso inverso al anterior: 5 niños (4 de 1° y 1 de 2°).

Para todos estos niños las tarjetas [xa] y [sbi] están escritas en español, y para cuatro de ellos también [ik'] está escrita en español. Para todos ellos, están escritas en tzotzil las tarjetas [fantasma], [camote], [pato] y [yema].

Ejemplos:

Juana (1ª) elige las tarjetas en este orden:

1 [fantasma] 2 [xve'bon] 3 [yuxub] 4 [yema] 5 [xjaxomaj]

6 [tzpoj] 7 [pato] 8 [camote]

Catarina (2°) las elige así:

1 [tzpoj] 2 [pato] 3 [yema] 4 [yuxub] 5 [camote]

6 [xve'bon] 7 [xjaxomaj] 8 [fantasma].

(c) Utilización de un criterio puramente cualitativo para decidir cuáles tarjetas están escritas en tzotzil: 6 niños (1 de 1° y 5 de 2°).

Este modo de clasificar parece casi exclusivo de algunos niños de 2°, que atienden de manera preferencial a los caracteres presentes en las tarjetas. La presencia del diacrítico es determinante para decidir que una tarjeta está en tzotzil, así como las letras x y k.

Para todos estos niños las tarjetas [ik'], [xve'bon], [xjaxomaj], [tzpoj] y [xa] están escritas en tzotzil. Para todos ellos, las tarjetas [en] y [la] están escritas en español.

Se acercan mucho, pues, a una clasificación correcta. De hecho, dos de ellos terminan haciendo una clasificación correcta. Las dudas se sitúan con las tarjetas que comienzan con y. En dos casos [yuxub] es considerada como escrita en español; en tres casos [yema] es considerada escrita en tzotzil. Ocasionalmente, dudan con [pato] o con [fantasma].

Ejemplos:

Virginia (2ª) elige las tarjetas en el siguiente orden:

1 [ik'] 2 [yema] 3[xjaxomaj] 4 [yuxub] 5 [tzpoj]
6 [xve'bon] 7[sbi] 8[xa]

Paulina (2ª) las elige así:

1 [tzpoj] 2 [sbi] 3 [ik'] 4 [xa]
5 [xve'bon] 6 [xjaxomaj]

(d) Oscilación entre la utilización de criterios cuantitativos y cualitativos: 7 niños (4 de 1° y 3 de 2°).

Estos casos muestran bien las dificultades en coordinar dos criterios que parecen resultarles igualmente plausibles: considerar cuántas letras están escritas (eligiendo las de menos de cuatro letras como tzotzil), y tomar en cuenta ciertas letras particulares, independientemente de la cantidad.

Cinco de estos niños oscilan continuamente entre ambos criterios, mientras que uno de ellos (Lorenzo) inicia con un criterio cualitativo y finaliza considerando sólo lo cuantitativo y el otro (Adelina) hace lo contrario, iniciando con consideraciones cuantitativas y terminando sobre consideraciones cualitativas. Veamos estos dos ejemplos:

Lorenzo (2°) tiene correctas las seis primeras elecciones. Inicia con [yuxub] y termina con [ik'] pero agrega luego [la] y [en].

Adelina (1°) inicia con las de pocas letras: [xa], [ik'] y [la], agregando luego otras tres tarjetas, todas ellas con x : [xjaxomaj], [xve'bon] y [yuxub].

Un ejemplo de oscilación continua es Sebastián (2°): inicia eligiendo [xjaxomaj], [xve'bon] y [tzpoj]; pasa luego a [ik'] y de allí a [fantasma], [yuxub], [sbi], terminando con [yema]. Su criterio cuantitativo queda más claro cuando vemos que han quedado, como escritas en español, las tarjetas de dos letras [xa], [en], [la], es decir todas ellas menos la que tiene diacrítico. El criterio cualitativo parece ser, pues, dominante sobre el cuantitativo.

(e) Utilización de criterios cuantitativos o cualitativos al inicio de la clasificación de tarjetas y, pérdida de los mismos a partir de la cuarta o quinta tarjeta: 6 niños (todos de 1°).

Este grupo, al igual que el grupo (b), se divide en dos subgrupos: (e1) los que inician su clasificación utilizando un criterio cuantitativo y consideran como escritas en tzotzil las tarjetas con tres o menos letras, (e2) los que inician su clasificación utilizando un criterio cualitativo y consideran escritas en tzotzil las tarjetas que tienen ciertas letras particulares (k, x, z).

En ambos casos, después de 4 o 5 tarjetas, tienen dificultades para mantener, a lo largo de toda la clasificación, el criterio con el cual la iniciaron.

(e1) Inician su clasificación utilizando un criterio cuantitativo: 3 niños

Dos de estos niños utilizan un criterio cuantitativo para clasificar las 5 primeras tarjetas (de las 9) consideran escritas en tzotzil las que tienen menos de cuatro letras. Los dos, aunque en distinto orden, eligen las mismas 5 tarjetas para iniciar su clasificación. A partir de la sexta tarjeta, dejan de utilizar un criterio cuantitativo.

Ejemplos:

Mariano (1°) elige las tarjetas en este orden

1	[la]	2 [ik']	3 [sbi]	4 [xa]	5 [en]
6	[yema]	7 [que]	8 [pato]		

Juan (1°) elige las tarjetas en este orden

1	[en]	2 [la]	3 [xa]	4 [sbi]	5 [ik']
6	[xajomaj]	7 [que]	8 [pato]		

Fernando (1°), el tercer niño de este subgrupo, utiliza un criterio cuantitativo para clasificar las 4 primeras tarjetas que considera, como los otros, escritas en tzotzil porque tienen menos de cuatro letras. A partir de la quinta tarjeta deja de utilizar dicho criterio.

Ejemplo:

Fernando (1°) elige las tarjetas en este orden

1	[en]	2 [la]	3 [sbi]	4 [que]
5	[pato]	6 [tzpoj]	7 [yema]	

(e2) Inician su clasificación utilizando un criterio cualitativo: 3 niños

Dos niños utilizan un criterio cualitativo para clasificar las primeras 4 tarjetas, mientras que el tercero mantiene este criterio hasta la sexta de las 9 tarjetas que consideró escritas en tzotzil.

Ejemplos:

Alejandro (1°) elige sólo cuatro tarjetas en el siguiente orden:

1	[xa]	2 [ik']	3 [xjaxomaj]	4 [tzpoj]
---	------	---------	--------------	-----------

Guadalupe (1°) elige así 8 tarjetas:

1	[sbi]	2 [xjaxomaj]	3 [tzpoj]	4 [ik']
5	[pato]	6 [camote]	7 [xve'bon]	8 [la]

Como puede notarse, de las cuatro primeras tarjetas que ellos consideran escritas en tzotzil, hay coincidencias en tres que tienen al menos una de estas letras: **k**, **x**, **z**.

El tercer niño de este subgrupo es Juan, quien en las seis primeras tarjetas utiliza un criterio cualitativo para clasificarlas como escritas en tzotzil. Estas seis tarjetas tienen letras particulares: k, x o z. Además, Juan considera escritas en tzotzil las dos tarjetas que tienen la letra y al inicio: [yuxub], [yema]. A partir de la séptima tarjeta no logra mantener el criterio cualitativo que venía utilizando.

(f) Niños cuya clasificación no puede categorizarse: 4 niños (1 de 1° y 3 de 2°).

En este grupo se encuentran los niños cuya clasificación resulta imposible de interpretar con los datos obtenidos. Haría falta una entrevista para que los niños pudieran explicitar sus justificaciones. El resultado final, tanto como el orden para las selecciones, no corresponde a ninguna de las categorías previamente definidas.

Un ejemplo es Santos (2^a) quien deja como “escritas en español” sólo 4 tarjetas: fantasma, camote, que, la. El orden de decisión de las seis primeras tarjetas “en tzotzil” es:

1	[tzpoj]	2 [xa]	3 [ik']
4	[sbi]	5 [pato]	6 [en].

CUADRO 10: Distribución de porcentajes según la categorización de los niños, por grado y sexo.

(a)= Correcta de inmediato.

(d)= Oscilación cuantitativa/cualitativa.

(b) = Criterio cuantitativo puro.

(e)= Inicio cuantitativo o cualitativo.

(c)= Criterio cualitativo puro.

(f) = Inconsistentes.

C/°	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	Total
1°							
Niñas	4% 2/50	14% 7/50	0	4% 2/50	0	0	22% 11/50
Niños	0	10% 5/50	2% 1/50	2% 1/50	12% 6/50	2% 1/50	28% 14/50
2°							
Niñas	8% 4/11	4% 2/50	6% 3/50	4% 2/50	0	2% 1/50	24% 12/50
Niños	10% 5/11	4% 2/50	4% 2/50	4% 2/50	0	4% 2/50	26% 13/50
Total	22% 11/50	32% 16/50	12% 6/50	14% 7/50	12% 6/50	8% 4/50	100% 50/50

En el cuadro anterior se observa que tanto las niñas como los niños hacen una clasificación bastante coherente. Sin embargo hay ciertas diferencias a favor de las niñas. De las 23 niñas de la muestra el 78% (18/23) se ubica dentro de las tres primeras categorías, es decir, hacen una clasificación correcta o utilizan de manera sistemática un criterio a lo largo de toda la clasificación. Por el contrario el porcentaje de varones que se ubica en las tres primeras categorías es menor al 55% (15/27). Es notable también, que en primer grado sean niñas, y no varones,

las que logran realizar una clasificación correcta de inmediato. Mas aún: los que inician de manera coherente pero no logran perseverar en ella a través de todas las tarjetas (categoría e) son únicamente niños de 1ª (ninguna niña en ese grupo).

Esto resulta importante porque, a pesar de estar en una posición menos privilegiada dentro y fuera de la escuela, y a pesar de que son mucho más tímidas y retraídas que los varones, las niñas logran hacer una reflexión sobre la escritura (en este caso del tzotzil y el español) tanto o más consistente que la de los niños.

Comentarios finales de la segunda parte

Elegimos el primer conjunto de tarjetas junto con la primera consigna (Situación I) con una intención comparativa. Al no tener ningún tipo de datos sobre esta población, nos pareció prudente tomar, para iniciar, una situación bastante bien conocida y que no necesitaba muchas explicaciones verbales para ser aplicada.

Sin embargo, si bien esa situación se había utilizado con niños de distintos medios socio-culturales y en distintas lenguas, no había datos sobre niños bilingües.

Considerando los resultados obtenidos, podemos decir sin temor a equivocarnos que los niños tzotziles lograron clasificar de una manera más coherente el material de la situación II que el de la situación I. Esto puede estar relacionado con que en la situación II - que sigue siendo una clasificación de tarjetas fuera de contexto - se puso explícitamente de manifiesto que había la posibilidad de escribir en ambas lenguas, español y tzotzil, mientras que en la situación I el problema de la lengua no fue contemplado y nadie se hacía cargo de la ambigüedad implícita en la consigna: "Dame las que sirven para leer". ¿Leer en qué lengua? Eso no les impidió clasificarlas y utilizar criterios de legibilidad que no nos resultan extraños: son similares a los de otros niños (sin por eso minimizar las diferencias).

Pero, analizados a nivel individual, el tipo de coherencia clasificatoria que logran en la situación II es mayor. Más de la mitad de los niños (33 / 50, o sea el 66%) hacen una clasificación enteramente coherente, basándose en criterios cuantitativos o cualitativos. Los 22 niños que hacen una clasificación incorrecta pero enteramente coherente (grupos b y c) son particularmente interesantes. Ellos trabajan sobre los dos grandes ejes de reflexión que organizan la conceptualización inicial sobre la escritura de cualquier niño, cualquiera sea su

lengua. El poner de manifiesto que lo escrito en las tarjetas estaba en las dos lenguas con las cuales ellos tienen contacto parece haber favorecido la manifestación de sus capacidades intelectuales.

Esto puede tener consecuencias pedagógicas. En lugar de suponer que no pueden hacer distinciones entre lo escrito en tzotzil y lo escrito en español, porque sólo hablan tzotzil o porque no han tenido suficiente contacto con el tzotzil escrito, es mejor suponer que son capaces de pensar sobre las lenguas y sobre las maneras de escribir las diferencias que sin duda perciben y tratan de entender.

Aunque es necesario seguir investigando sobre estos procesos de diferenciación entre dos lenguas diferentes, creemos que el análisis de los datos aquí presentados nos abre la posibilidad de mirar y estudiar algunos aspectos de los procesos de adquisición de la lengua escrita en niños bilingües (en particular el de la interpretación de escrituras fuera de contexto) que hasta ahora no habían sido explorados. En lugar de dificultar la tarea, la referencia explícita a las dos lenguas les permitió buscar, en el material presentado, criterios consistentes de diferenciación gráfica.

Uno de los datos que consideramos más relevantes en esta investigación es tener la certeza de que los niños indígenas de nuestra población -que están integrados a una cultura oral, que viven en zonas consideradas de extrema pobreza y que tienen un difícil acceso a la lengua escrita-, pueden reflexionar sobre lo escrito y distinguir las características específicas de dos lenguas distintas (con las que tienen contacto) utilizando de una manera coherente, lógica y sistemática ciertos criterios de diferenciación a nivel gráfico. El trabajo cognitivo sobre los parámetros de diferenciación cuantitativos y cualitativos es esencial para el desarrollo de las hipótesis sobre la escritura en todos los niños, incluidos los tzotziles.

Algunas Implicaciones pedagógicas

Uno de los obstáculos con los que frecuentemente se enfrentan los responsables de la educación bilingüe es la alfabetización en lenguas indígenas que "han oscilado principalmente entre dos actitudes: la castellanización forzada o educación bilingüe-bicultural" (Ferreiro 1993).

En el caso de la primera opción los educadores, a pesar de los muchos fracasos, consideran la castellanización como única opción viable para una exitosa alfabetización, por lo que descartan la necesidad de la enseñanza de la escritura en lenguas indígenas y castellanizan (oralmente) al mismo tiempo que introducen la escritura del español.

En el caso de la segunda opción, los educadores consideran que debe trabajarse simultáneamente la alfabetización en lengua materna (L1) y la adquisición del español oral (L2) para después iniciar el aprendizaje del español escrito.

Ambas interpretaciones responden, a su vez, a un supuesto implícito: es necesario primero el aprendizaje de una lengua, y después de otra. Es decir, no es posible trabajar simultáneamente con la escritura de más de una lengua.

Como ya dijimos, los niños tzotziles no sólo son capaces de trabajar simultáneamente con la escritura de dos lenguas sino que, de hecho y al estar en contacto (al menos a nivel oral) con ellas, parecen desempeñarse mejor cuando explícitamente tienen la posibilidad de compararlas. Ellos tienen la ventaja de trabajar con estas lenguas desde dos lugares: el de los tzotziles y el de los mestizos hablantes del español. Por lo tanto ¿por qué no pensar en aprovechar esta ventaja también en el proceso de alfabetización?

Sabemos que los niños son capaces de construir hipótesis acerca de la naturaleza de la escritura ¿por qué no pensar que también construyen hipótesis sobre las características específicas de dos o más lenguas escritas?

Es verdad que resulta benéfica y necesaria la producción de materiales escritos en lenguas indígenas para que los niños tengan mayores oportunidades de compararlas con el español, pero también es verdad que lejos de ser un obstáculo para los niños tzotziles -incluyendo a los que aun no están alfabetizados- el estar en presencia de escrituras de lenguas diferentes (tales como el tzotzil y el español), abre la posibilidad de generar espacios en donde puedan descubrir y reflexionar sobre las semejanzas y diferencias que hay entre ellas.

Como hemos visto, la ausencia o insuficiencia de materiales escritos en lenguas indígenas no quita en absoluto la posibilidad de reflexionar sobre la escritura de más de una lengua. Seguir postergando la alfabetización en lenguas indígenas, entre otras razones hasta no contar con una exhaustiva y clara normatividad, y con materiales adecuados seguirá generando obstáculos para ofrecer una real educación bilingüe, es decir una educación en donde se pueda interactuar con por lo menos dos lenguas al mismo nivel: oral y escrito. Si saber leer y escribir en español es una ventaja, entonces ¿no lo es, con mayor razón, saber escribir y leer en más de una lengua?

Resulta entonces necesario no postergar la acción, y seguir haciendo investigaciones que permitan comprender a las lenguas indígenas como tales, y las formas en que las conciben sus hablantes, en particular los niños.

BIBLIOGRAFÍA

- Aissen, J. (1987). Tzotzil Clause Structure. studies in Natural Language and Linguistic Theory. Dordrecht, Holland.
- Camean, S. (1990). Las diferencias cualitativas en los periodos previos a la fonetización de la escritura en el niño. (Tesis DIE 17). Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Dirección General de Educación Indígena (1993). El bilingüismo en la práctica docente indígena. Editorial Lamda, S. A. de C. V., México.
- Dirección General de Educación Indígena/SEP (1990). Programa para la Modernización de la Educación Indígena (1990-1994). SEP, México.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1994). Programa para abatir el rezago educativo. Evaluación cualitativa del impacto. Informe final. DIE-CINVESTAV-IPN, México
- Farr, M. Biliteracy in the Home: Practices among Mexicano Families in Chicago. Department of English, m/c 162. University of Illinois at Chicago.
- Farr, M. Learning Literacy "Lyrically" and Using it Functionally. Practices among Mexicanos in Chicago. Department of English, m/c 162. University of Illinois at Chicago.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XX.

- Ferreiro, E, M. Gómez Palacios, et al. (1979). El niño Preescolar y su comprensión del sistema de escritura. SEP-OEA. México.

- Ferreiro, E, M. Gómez Palacios, et al. (1982). Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. México: SEP-OEA.

- Ferreiro, E. (1983): "Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura". En: Cuadernos de Investigación Educativa Núm.10. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

- Ferreiro, E. (1985): "A representacao de linguagem e o processo de alfabetizacao". En : Reflexoes sobre alfabetizacao. Sao Paulo: Cortez.

- Ferreiro, E. (1986): Procesos de alfabetización. La alfabetización en proceso. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- Ferreiro, E. (1993). Objetivos del trabajo con niños hablantes de maya y tzotzil. Documento de circulación interna para la DGEI. DIE-CINVESTAV-IPN, México.

- Ferreiro, E y B, Rodríguez (1994). Las condiciones de alfabetización en el medio rural. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

- García de Leòn, A. (1971). Los elementos del tzotzil colonial y moderno. Centro de Estudios Mayas. Cuaderno 7. Universidad Autónoma de México. México, D. F.

- Gee, J. (1989). What is Literacy?, Technical Report No. 2. The literacies Institute, Cambridge, Ma: Education Development Center.

- Green, J. L. and Wallat, C. (1991) Ethnography and language in educational setting: Infancia y aprendizaje, Vol. V.

- Goody, J. and Watt (1986). The logic of writing and organization of society. Cambridge University Press.

- Haviland, J. (1981). Sk'op Sotz'leb. El tzotzil de San Lorenzo Zinacantán. UNAM. Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Estudios Mayas, México.

- Haviland, J. (1982). "El problema de la educación bilingüe en el área tzotzil". América Indígena. Instituto Indigenista Interamericano 42 (1), 147-170. México: Editorial Libros de México.

- Hurley, A. y Ruiz, A. (1986). Diccionario Tzotzil de San Andrés con Variaciones Dialectales. Tzotzil - Español. Español - Tzotzil. Instituto Lingüístico de Verano, México.

- Heath, S. B. (1983). Ways with words: Language, life ando work in comunities and classrooms. Cambridge University Press.

- Kaufman, T. (1972). El proto-tzeltal: fonología comparada y diccionario reconstruido. Centro de Estudios mayas. Cuaderno 5. Universidad Autónoma de México. México, D. F.

- Lara, F. (1986). Escritura y alfabetización. México: Ermitaño.

- Pellizzi, F. (1982). "Misioneros y cargos: Notas sobre Identidad y Aculturación en los Altos de Chiapas". América Indígena. Instituto Indigenista Interamericano 42 (1), 7-33. México: Editorial Libros de México.
- Ruz, M.H. (1989). Las Lenguas del Chiapas Colonial. Universidad Autónoma de México. México, D. F.
- Sublet, F. y Prêteur, I. (1988) "Los Modos de Acceso al Libro Infantil en el Jardín de Infantes y en la Escuela Primaria". Lectura y Vida Año VIII - N° 5. Buenos Aires, Argentina 1988.
- Vánegas S. (1994) El castellano hablado por los maestros bilingües. Ecuador: Lingüística Andina y Educación Bilingüe, Universidad de Cuenca.
- Vernon, S. (1992): El proceso de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los periodos presilábicos y silábicos) (Tesis DIE 6). México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.



PATO

situacion

despacio

KWYZ

dos

po

RA

te

aaaa

AAAAA

\$,d+m?

mmmm

Aaa

CyT

R

01P4\

4

193

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 11 de diciembre de 1995.



Doctora
Emilia Beatriz Ferreiro Schiavi
Investigadora Titular del
Departamento de Investigaciones
Educativas



Doctora
Judith Rachael Kalman Landman
Investigadora Adjunta del
Departamento de Investigaciones
Educativas



Maestra en Ciencias
María Alejandra Pellicer Ugalde
Investigadora Adjunta del
Departamento de Investigaciones
Educativas



Maestra en Letras Modernas y
Lingüística
Dora Pellicer Silva
Profesora-Investigadora Titular
de la División de Posgrado de la
Escuela Nacional de Antropología
e Historia (ENAH)