



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**ENSEÑANZA BILINGÜE NÁHUATL-ESPAÑOL: Estudio de caso en la
primaria Xochkoskatl en la montaña de Guerrero**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

LORETO APREZA RODRÍGUEZ

TUTORA

DRA. LOURDES DOMÍNGUEZ GÁLVEZ
Facultad de Filosofía y Letras

COMITÉ TUTOR

DR. ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA CASALES

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

MTRA. VALENTINA CANTÓN ARJONA

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

DRA. GUADALUPE IBARRA ROSALES

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

DR. ALEJANDRO BARRERA RETANA

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

México, Ciudad de México, Ciudad Universitaria, julio de 2016.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ENSEÑANZA BILINGÜE NÁHUATL-ESPAÑOL: Estudio de caso en la primaria Xochkoskatl en la montaña de Guerrero

Loreto Apreza Rodríguez



**Dra. Lourdes Domínguez Gálvez
Dr. Ángel Díaz-Barriga Casales
Mtra. Valentina Cantón Arjona
Dra. Guadalupe Ibarra Rosales
Dr. Alejandro Barrera Retana**

Agradecimientos

Desarrollar el presente trabajo fue un proceso importante en mi vida y en el cual tuve apoyo de maestros, familiares y amigos, sin ellos hubiera sido imposible concluir. Es por eso que dedico mis más profundos agradecimientos y consideraciones a cada uno de ellos. Especialmente a:

Loreto e Isaías:

Por su ejemplo de esfuerzo, disciplina, congruencia y amor. Virtudes que formaron hábitos en mí y gracias a los cuales pude culminar este trabajo.

Mi casa, la UNAM:

Por brindarme el honor de formarme hacia la investigación con sus valores de justicia y responsabilidad social.

Dra. Lourdes, Dr. Ángel, Dra. Guadalupe, Dra. Valentina y Dr. Alejandro:

Gracias infinitas por ser mis maestros, mis guías y mi inspiración. Su sabiduría, apoyo y tiempo fueron vitales.

La escuela Xochkoskatl:

Por abrirme sus puertas e invitarme a aprender de ustedes: niñas, niños, familias y docentes.

Consepción y Lázaro:

Por enseñarme a observar, a escuchar, a entender, a reconocer, a trabajar por lo que dignifica, a tener memoria, a comprender la importancia de la palabra y la voz.

Circe:

Por ser un ejemplo a seguir.

Diego:

Por toda la felicidad, entenderme en tiempos difíciles y por su apoyo infinito.

Tania, Eloy, Iván y Susana:

Por siempre estar ahí.

Silvia y Mitzi:

Por ser las amigas que me dejó la FFyL.

ÍNDICE

Introducción	1
Planteamiento del Problema.....	5
C A P Í T U L O 1	9
Antecedentes de la enseñanza bilingüe en lengua indígena y lengua nacional en México.....	9
1.1 Diversidad lingüística y contextualización de la enseñanza bilingüe en México	9
1.2 Caracterización de la enseñanza bilingüe actual	18
1.3 Algunas experiencias en educación bilingüe en lengua indígena en Guerrero	24
C A P Í T U L O 2	30
Contexto de la escuela bilingüe en Tlalchichilco.....	30
2.1 Tlalchichilco: Localización, población, vida cotidiana y organización	30
2.2 Situación Lingüística	36
2.3 La escuela	38
2.4 El náhuatl como lengua viva en la primaria de Tlalchichilco.....	41
C A P Í T U L O 3	46
Referentes Teóricos y Metodológicos	46
3.1 Referentes teóricos	46
3.1.1 Escuela como construcción social	47
3.1.1.1 Juego de intereses en la escuela.....	48
3.1.1.2 Vida cotidiana de la experiencia escolar	50
3.1.1.3 La escuela frente a la educación bilingüe	51
3.1.2 Papel del docente	52
3.1.2.1 Entre el origen y la formación.....	53
3.1.2.2 Entre el contexto institucional y el social	54
3.1.2.3 Posicionamiento de los docentes y la gestión de proyectos.	56
3.1.3 Biliteracidad.....	57
3.1.3.1 Ficciones educativas sobre la alfabetización en la Educación Bilingüe.....	57
3.1.3.2 Nuevos Letramientos.....	59
3.2 Referentes empíricos.....	60
3.2.1 Pregunta de investigación y objetivos.....	60
3.2.2 Modelo de Investigación	61
3.2.3 Estrategias para la recuperación de datos y procedimientos para la confiabilidad.....	64
3.2.4 Selección del Caso.....	67
3.2.5 Participantes.....	69
3.2.6 Diseño y procedimiento de la investigación	70

CAPÍTULO 4	75
La construcción de la enseñanza bilingüe en la primaria Xochkoskatl	75
4. 1 La experiencia cotidiana en la primaria Xochkoskatl	75
4.1.1 La escuela: salones y caminos	75
4.1.2 Jornada escolar	76
4.1.3 Alumnas y alumnos.....	78
4.1.4 Interacciones y formas de participación	80
4.1.5 Formas para la enseñanza y el aprendizaje.....	83
4.1.6 Entre el conocimiento escolar y el cotidiano	85
4.1.8 Definición del aprendizaje	88
4.1.9 Límites y reglas	89
4.1.10 Rituales y usos	89
4.1.11 Transmisión de valores.....	90
4.2 Papel de la escuela frente a la diversidad lingüística	91
4.3 Los docentes, gestores del proyecto bilingüe en la primaria Xochkoskatl	92
4.3.1 Identidad docente y lengua materna.....	92
4.3.1 Lugares de trabajo	96
4.3.2 Gestión y posicionamiento.....	98
4.4 La lectoescritura en dos lenguas en la escuela Xochkoskatl	101
4. 5 Retos	105
C o n c l u s i o n e s	108
Referencias	117
Anexos	125
Pautas para la Observación	126
Guion de entrevista exploratoria	128
Guion del Grupo Focal	129

Introducción

México es un país con una diversidad lingüística que comprende al español como lengua nacional y 68 lenguas indígenas con 364 variantes (Instituto Nacional de lenguas Indígenas, 2010). Sin embargo, este panorama lingüístico se observa a través de una dicotomía, que posiciona al español en detrimento de las lenguas originarias y, por lo tanto, niega cabida a la riqueza de otras visiones de mundo imbricadas en cada lengua.

La protección y fortalecimiento de la diversidad lingüística se destaca como un tema de actualidad con relevancia de orden internacional y nacional a través de las declaraciones a favor de los derechos lingüísticos (Comité de Seguimiento de los Derechos Lingüísticos, 1998; Diario Oficial de la Federación, 2013). La importancia que se le ha otorgado radica en que no sólo es una vía para la comunicación, sino, que es un elemento que preserva cultura, desarrolla conocimientos, promueve la interacción y está relacionado a reivindicaciones sociales (Dietz y Mateos, 2011). Además es un patrimonio cultural inmaterial asociado a los derechos y expresiones culturales del hombre, y por tanto, de la dignidad humana.

Dentro del fenómeno lingüístico se ponen en juego muchos elementos, uno de ellos es el educativo. Dentro de éste, la enseñanza bilingüe parte de bases que reconocen la interacción entre culturas, el respeto a los derechos culturales, al patrimonio inmaterial y las expresiones del mismo. Es muy importante señalar que detrás de la enseñanza bilingüe existe una ideología política, social y cultural. En un medio donde se promueve el bilingüismo, se hace con el fin de encaminar la sociedad hacia una nueva estructuración de la identidad nacional. Sin embargo, en México no se ha logrado configurar una enseñanza bilingüe más allá del modelo transicional, es decir, de utilizar la lengua materna para aprender la lengua nacional.

Es preciso observar con mayor detenimiento lo que sucede en las escuelas ya que la enseñanza bilingüe es un fenómeno complejo donde intervienen diversos factores para su construcción. Es importante reconocer aquellos proyectos educativos que se apropian del patrimonio cultural lingüístico del contexto para la preservación y el fortalecimiento de la diversidad lingüística.

En el **primer capítulo** de la tesis se contextualiza la enseñanza bilingüe abordando antecedentes y la actual puesta en marcha de la Educación Intercultural Bilingüe en México. A través de esta contextualización histórica se pueden reconocer las condiciones bajo las cuales se han desarrollado los proyectos bilingües y nos permite reconocer qué se está haciendo hoy con las lenguas y su relación con un proyecto de sociedad.

El recorrido de la educación bilingüe en lenguas originarias ha sido en buena parte un producto de las relaciones interétnicas de colonización históricamente contextualizadas, que se caracterizan por dominación política, de control social y explotación económica. Notar ese

transcurrir de reconfiguración de identidades y de diferenciación étnica a través del tiempo con respecto a su contexto permite aclarar que la enseñanza bilingüe en lenguas indígenas ha sido un elemento que siempre suele construirse desde el grupo sociocultural dominante o desde una perspectiva institucional.

Además nos permite alertar que si en México las lenguas originarias están amenazadas no es solamente resultado de lo que pasó desde el siglo XVI, sino que, actualmente no existen mecanismos que posibiliten el uso y florecimiento de esas lenguas desde el espacio escolar. La enseñanza bilingüe en México sigue teniendo un panorama crítico debido a las profundas diferencias económicas y educativas. Resulta fundamental la lucha para la integración de pueblos indígenas en todas las áreas sociales: política, social, cultural, educativa y ambiental; y que ésta no sólo sea oficial, si no que sea ejercida. Los derechos culturales y lingüísticos no son un privilegio de pocos ni una medida compensatoria, ya que su reivindicación se asocia con la dignidad humana (Rubio, 2006).

Después de vivir periodos de homogeneización con el monolingüismo, de asimilación con el proyecto bicultural bilingüe y actualmente con el proyecto intercultural, con miras hacia la diversidad y riqueza cultural, es inaplazable reconocer qué es lo que pasa dentro de las escuelas y qué elementos se articulan para construir la enseñanza bilingüe ya que, en realidad, es un fenómeno contextual en constante reconstrucción.

En el **capítulo dos** se describe el contexto donde se encuentra la escuela Xochkoskatl. Primeramente se sitúa dentro del espacio geográfico en Guerrero y se describen algunas de las características de la Región Montaña provenientes de estadísticas oficiales. Para conocer un poco más acerca de Tlalchichilco, colonia donde se encuentra la primaria, se describe la vida cotidiana mencionando su población, las actividades económicas, sus formas de organización y sus calendarios rituales.

Para comprender más acerca de la construcción de la enseñanza bilingüe se aborda la situación sociolingüística de Tlalchichilco. En esta colonia habita una comunidad nahuablante con un alto grado de monolingüismo en náhuatl que mantiene vivos los usos de la lengua al ser una vía de comunicación de prestigio en la generalidad de actividades que se realizan en el pueblo. También se describen los usos que se le dan al español dentro de este contexto.

En este capítulo, además, se presentan los datos generales de la primaria, los maestros y cómo se conforma el espacio escolar y sus actividades dentro de este contexto. Se describen algunas características de la variante dialectal de Tlalchichilco y su uso dentro de la escuela. El objetivo es desarrollar una *investigación con* y no *sobre de* para que al analizar los datos, podamos acercarnos a la visión de Xochkoskatl.

En el **tercer capítulo** se abordan los referentes teóricos y metodológicos de la investigación para conocer y comprender cómo se construye la enseñanza bilingüe en la primaria Xochkoskatl. Como referentes teóricos se recuperan las categorías de la escuela como construcción social, el papel del docente bilingüe y la biliteracidad.

La escuela como construcción social nos habla de los discursos heterogéneos que existen dentro de ella y que llevan a una reconfiguración constante, lo que hace que los proyectos escolares sean contextuales y contingentes. Una forma en la cual se pueden observar estas reconfiguraciones es a través de la vida cotidiana dentro de la escuela, ya que es ahí donde se resuelven los conflictos derivados de la tensión entre discursos.

El docente es el actor clave dentro de la construcción de la enseñanza bilingüe ya que es quien, dentro de su propia configuración entre tensiones, construye un posicionamiento ético y político para diseñar y gestionar el proyecto escolar de su centro de trabajo. El maestro bilingüe decide, convive, analiza, prioriza, resuelve y pone en marcha su planteamiento de la enseñanza bilingüe.

De igual forma la enseñanza bilingüe, desmitifica y amplía las nociones de la alfabetización. Dentro de la escuela una de las tensiones más fuertes es la de la lengua debido a que puede jugar como un elemento que empodera a los pueblos para narrar, producir y explicar sus propios textos, pero también como una forma de opresión y dominio. Entonces, si se quiere democratizar la cultura escrita hay que hacerlo en un sentido amplio y desde los propios significados de los usos vivos del contexto.

En este capítulo también se especifican los referentes empíricos propios de la investigación como lo son la pregunta de investigación, los objetivos, el diseño metodológico del estudio de caso, las estrategias, la selección del caso y el procedimiento.

En el **cuarto capítulo** se describen los hallazgos más importantes de este trabajo con el objetivo de responder a la pregunta de investigación, es decir, de conocer y comprender cómo es que se construye la enseñanza bilingüe en la primaria Xochkoskatl. Se describe cómo es que dentro de este espacio escolar se resuelven tensiones en la experiencia cotidiana.

En un primer apartado se describe la experiencia cotidiana dentro de la escuela y cómo se resuelven tensiones entre el discurso institucional y las demandas del pueblo en ella. Para lograr realizar esta descripción se utilizaron las nociones de la construcción del espacio escolar, la reestructuración de tiempos escolares, la selectividad y agrupación escolar, las formas de participación, las formas de enseñanza y aprendizaje, los límites del conocimiento escolar y el cotidiano, la presentación del conocimiento, la definición escolar del aprendizaje, la iniciación a las reglas del juego, los rituales y la transmisión de valores. Este primer apartado se cierra con una reflexión acerca del papel de la escuela frente a la diversidad lingüística.

En el siguiente apartado se describe al docente como gestor del proyecto bilingüe. Para ello abordo las tensiones de: la construcción de la identidad del docente bilingüe, su función entre la institución y las demandas del pueblo y su posicionamiento para gestionar el proyecto bilingüe. Finalmente, en el tercer apartado se aborda la tensión de la enseñanza bilingüe y la lectoescritura, como un medio para generar otras lecturas de mundo o imponer una lengua-cultura.

Dentro de las conclusiones se integran las reflexiones finales sobre la construcción de la enseñanza bilingüe y la importancia de recuperar los conocimientos, prácticas y la lengua viva de las familias de la comunidad, del docente que a través de su configuración resuelve tensiones entre discursos existentes acerca de la enseñanza bilingüe y de la lectoescritura como una forma ampliada para la lectura de mundo.

Planteamiento del Problema

A pesar de la relevancia que tiene la enseñanza bilingüe para la creación de nuevas relaciones socioculturales y para fortalecimiento de la diversidad lingüística ésta no se ha articulado en los espacios escolares debido a la ambigüedad de los parámetros curriculares y la incipiente implementación de políticas a favor de los derechos culturales y lingüísticos. La presente investigación tiene por objeto el fenómeno pedagógico de la enseñanza bilingüe, específicamente conocer cómo se construye dentro de la escuela Xochkoskatl de la colonia de Tlalchichilco reconocida por ubicarse en la Región Montaña del Estado de Guerrero y por pertenecer a una comunidad nahuablante. La primaria Xochkoskatl se encuentra en un contexto de desplazamiento lingüístico pero dentro de su proyecto mantiene el fortalecimiento de la lengua materna y el aprendizaje del español.

Para ello parto del planteamiento de la diversidad lingüística. Es imposible negar la diversidad cultural y lingüística de México ya que en su extensión de cerca de 2 millones de km² se hablan 68 agrupaciones lingüísticas o lenguas indígenas y un idioma nacional. En la actualidad 6 de cada 100 mexicanos hablan una lengua distinta al español, de manera que hablar alguna lengua indígena es la forma cotidiana de comunicarse en muchas regiones de México (INEGI, 2011).

No obstante, como resultado de dos siglos de proyectos de homogenización y asimilación lingüística y cultural, la diversidad lingüística se encuentra amenazada y, con ella, las diferentes visiones de mundo. Los datos censales muestran una constante disminución de la población de 5 a 14 años hablante de alguna lengua indígena a nivel nacional y la concentración del uso de las lenguas en la población de mayor edad (INEGI, 2011).

Para revertir esta situación, las políticas de planificación lingüística apuntan hacia la educación como un medio determinante para la revitalización lingüística y el cumplimiento de los derechos lingüísticos. En los últimos años a pesar de la gran expansión de la cobertura, el diseño de libros de texto en lenguas indígenas y con la implementación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe, la educación bilingüe sigue presentando enormes desafíos por lo que son escasos los proyectos escolares que realmente retoman las lenguas mexicanas. En realidad muchos manejan un modelo de transición donde utilizan la lengua indígena como un trampolín para el aprendizaje del español. Ello trae como consecuencia no sólo la reproducción del modelo de castellanización y el desplazamiento lingüístico, sino que también potencia un bilingüismo incipiente donde los alumnos no aprenden bien ni su lengua materna ni el español.

Esto se debe a que los proyectos de enseñanza siempre han sido planeados desde afuera con un planteamiento para la asimilación. Además los contenidos escolares siguen siendo los mismos para todos, los de la cultura dominante y se continúa promoviendo la unificación de

conocimientos a través del discurso de la calidad de pruebas estandarizadas. Por lo que en muchas ocasiones es en la escuela donde, paradójicamente, se termina por exterminar la diversidad lingüística. En aquellos pocos casos donde el proyecto escolar recupera la lengua materna es porque se reconstruye a partir de diferentes configuraciones que, en la práctica educativa, posibilitan la resolución de las tensiones propias de la interacción entre una lengua mayoritaria y una lengua minoritaria.

Esta situación se observa reflejada en Guerrero iniciando por el hecho de que hay una gran diversidad cultural y lingüística en riesgo debido al abandono de proyectos de enseñanza bilingüe y falta de oportunidades para el uso de las lenguas indígenas. En el estado se hablan cuatro lenguas originarias: el náhuatl, el ñuu savi (mixteco), me'phaa (tlapaneco) y ñomnda (amuzgo). Además, en este estado también se encuentra una de las tasas más altas de analfabetismo, que asciende al 17% de la población, es decir, es el doble de la media nacional.

En la Región Montaña la situación se agrava ya que se considera una de las zonas con mayor marginación no sólo dentro del Estado de Guerrero, sino, en todo el país. Según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) el 71.8% de la población no tiene recursos para acceder a servicios de educación, el 38% habla una lengua indígena y el porcentaje total de analfabetas mayores de 15 años es de 38.68%. Es así que el estado está de frente a un contexto de alta marginación económica, donde poco más de la tercera parte de la población habla una lengua indígena y donde hay una gran tasa de analfabetismo de adolescentes.

En el caso específico de las escuelas primarias que pertenecen a la Supervisión de la Montaña, la enseñanza bilingüe opera, entonces, muchas veces en situaciones de alta marginación y pobreza donde los recursos para realizar el trabajo educativo no son los adecuados. Los maestros trabajan en pésimas condiciones de infraestructura, equipamiento escolar y materiales didácticos pertinentes.

Otro aspecto es que la educación bilingüe al ser planteada desde un nivel institucional se aleja de la realidad que vive la lengua en las comunidades y los contenidos escolares de la cultura nacional, la cultura dominante, relegan los conocimientos y epistemología de los pueblos. Es así que los calendarios, los horarios y las estructuras oficiales muchas veces no corresponden a la realidad donde se encuentra la escuela y la lengua materna se enseña desde la visión del español.

Además el sistema escolar todavía no reconoce, o tal vez no ha tomado en cuenta, la labor de los docentes para la creación de proyectos bilingües por lo que no ha superado su desubicación lingüística en las escuelas. Muchas veces son colocados docentes que no poseen un dominio de la lengua náhuatl en escuelas en comunidades nahuablantes. Por lo que resurge la práctica

castellanizadora de hace 50 años cuyos únicos resultados fueron las interferencias cognitivas y el desplazamiento acelerado de las lenguas indígenas.

Algunas otras veces, aunque el docente posea el conocimiento de las dos lenguas, muchas veces no sabe cómo leer y escribir en la lengua indígena, lo que genera una competencia pasiva donde se comprende (con el objetivo de instruir) pero no se produce (para reivindicar) ni de forma oral ni escrita.

Es por todo lo anterior que aunque muchas de las primarias que pertenecen a la Supervisión de la Montaña están registradas como “bilingües” en realidad han dejado de enseñar la lengua, el mismo supervisor lo reconoce. Entonces aunque se identifican diversos factores que impiden el desarrollo de la enseñanza bilingüe y las rupturas que existen entre el discurso de las políticas lingüísticas y los parámetros curriculares, es de suma importancia reconocer los factores que fortalecen la construcción de un proyecto bilingüe dentro de las escuelas desde su experiencia cotidiana única. Es por ello que el caso de la escuela primaria Xochkoskatl tiene relevancia ya que, a pesar de compartir muchas características con las otras primarias de la Montaña, los maestros en contacto con la comunidad han logrado desarrollar un proyecto bilingüe donde se destaca el papel de la lectoescritura.

Ante el reconocimiento de la complejidad que implica la enseñanza bilingüe contextualizada en Guerrero fue preciso investigar por qué la primaria de Tlalchichilco es la única escuela, entre las doce que corresponden a la supervisión, que lleva a cabo un proyecto de enseñanza bilingüe, entonces surge la pregunta de investigación: ¿Cómo se construye la enseñanza bilingüe en la primaria Xochkoskatl en Guerrero?

La relevancia de esta pregunta radica en que nos puede brindar una mayor comprensión cómo se construye la enseñanza bilingüe y qué elementos son importantes retomar para que ésta sea congruente con los saberes de la comunidad. Reconociendo que cada proyecto de enseñanza bilingüe es único y a que existen pocos trabajos que describan su funcionamiento en las escuelas, el objetivo de la investigación es: conocer y comprender cómo se construye la enseñanza bilingüe en la escuela primaria Xochkoskatl en montaña de Guerrero.

Los objetivos específicos son:

- * Con base en una metodología cualitativa observar y recuperar a través de la entrevista los testimonios de los docentes para registrar de forma descriptiva la realización de la enseñanza bilingüe en su experiencia cotidiana.
- * Conocer y analizar cuál es el papel del docente, de la bilingüidad y de la escuela en el contexto real para la enseñanza bilingüe

Para lograr responder la pregunta que se le hace al objeto de estudio se diseñó una investigación que parte de un enfoque cualitativo. Dentro de este enfoque cualitativo se seleccionó

la perspectiva metodológica del estudio de caso, específicamente el estudio de caso descriptivo ya que permite describir y comprender de forma profunda una determinada realidad social. Se utilizan estrategias de la etnografía como: la observación no participante manifiesta (Buendía, Colás y Hernández, 1998), la entrevista cualitativa (Taylor & Bogdan, 1987), técnicas suplementarias y la triangulación.

Para orientar la recolección de datos se buscó encontrar qué elementos fortalecían el proyecto bilingüe, de dónde surge realmente y quién lo elabora, el papel de los docentes, reconocer qué elementos tanto institucionales como contextuales se recuperan para planear y llevar a cabo las clases, qué papel se le da a la lengua y cómo se usa dentro y fuera de clases, asimismo, la relación entre los usos que fomenta la escuela con los que se le dan en la comunidad donde se ubica la misma.

El caso que se describe es el de la enseñanza bilingüe náhuatl-español dentro de la escuela primaria Xochkoskatl en la montaña de Guerrero. Los maestros de esta escuela reconocen las funciones del bilingüismo como un medio para la movilidad social y la preservación del patrimonio lingüístico. También reconocen que la región en la cual se ubica la escuela favorece la enseñanza y el fortalecimiento del uso de la lengua indígena. La población exige su derecho a una educación con pertinencia cultural y que respete sus derechos lingüísticos, es por ello que aunque los maestros hablan náhuatl de nacimiento, tuvieron que adaptar su variante para dar clases en esta escuela.

Los maestros también mencionan que la lectoescritura en lengua materna es parte esencial de la enseñanza bilingüe y que desean que los niños cuenten con la competencia de la comprensión y la producción escrita en lengua materna para que narren sus propias historias.

Sin embargo, los docentes reconocen que aún existen muchos retos en materia de enseñanza bilingüe, tales como los usos y percepciones de la lengua ya que aunque es reconocida como una riqueza, en instancias oficiales se desvaloriza la lengua indígena a favor del español.

Por todo lo anterior, en esta tesis se reconocen las siguientes unidades de análisis que ayudan a comprender cómo se construye la enseñanza bilingüe en la primaria Xochkoskatl en la montaña de Guerrero: la escuela como construcción social, la biliteracidad y el papel del docente.

CAPÍTULO 1

Antecedentes de la enseñanza bilingüe en lengua indígena y lengua nacional en México

1.1 Diversidad lingüística y contextualización de la enseñanza bilingüe en México

El género humano es social y, por lo tanto, cultural, por ello, la comunicación dentro y fuera del grupo es fundamental. La lengua es un sistema de signos y significados que permite que los miembros de una comunidad puedan comunicarse entre sí, interactúen y estructuren su pensamiento. Las lenguas tienen reglas, son sociales y se encuentran en constante evolución, son entidades pragmáticas y sociohistóricas (Pinker, 1995).

En cada lengua se guardan los sentidos y significados culturales que se comparten con el grupo, permiten aprender y dar sentido al mundo, interactuar consigo mismo y con los demás. Al mismo tiempo guardan un acervo epistemológico, posibilitan la creación y recreación de conocimientos y de individuos en su contexto (Cruse, 2010). Es un elemento que preserva y desarrolla cultura, conocimientos y es esencial para la construcción de la identidad individual y colectiva.

El uso de las lenguas forma parte de los derechos culturales y el patrimonio de la humanidad (Grupo Friburgo, 2007; UNESCO, 2003) porque significan formas de vida y expresiones culturales, y que la diversidad de éstas, enriquecen a la humanidad. La protección de las lenguas, sean éstas mayoritarias o minoritarias, obedece al respeto hacia la dignidad humana y a la diversidad cultural (UNESCO, 2001).

Históricamente, México ha sido un país donde han convivido una gran cantidad de lenguas, no se tienen datos exactos pero se menciona que antes de la conquista de los españoles se hablaban más de 100 lenguas (Suárez, 1983). Actualmente, dentro del territorio mexicano se reconoce al español como el idioma nacional y 68 lenguas indígenas con 364 variantes (Instituto Nacional de lenguas Indígenas, 2010). Con estos datos se hacen visibles dos situaciones: la relación del dominio del español sobre las otras lenguas y la diversidad amenazada, como resultado de esto, ya que persisten estructuras que propician el desplazamiento lingüístico, que no sólo vulnera a las lenguas, sino también, a sus hablantes porque los desplaza de la participación en diferentes ámbitos sociales.

El reconocimiento oficial de la composición plurilingüística del país se da hasta 1992 (DOF, 28-01-1992), después de muchos años de procurar la unidad nacional mediante la homogeneización cultural y lingüística, negando cabida a otras visiones del mundo y expresiones propias de cada lengua. Lo cual derivó en el exterminio de muchas lenguas en el país y, para otras, una situación de amenaza.

Sin embargo, esta situación no sólo es nacional, si no que a nivel internacional las lenguas que no forman parte de los 23 idiomas hablados por el 60% de la población mundial, se encuentran amenazadas (Paul, Simons, y Fennig, 2015). Por ello, en 1998 se redacta la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos en la Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos realizada en Barcelona. Una de sus principales aportaciones fue el reconocimiento de que los derechos lingüísticos son al mismo tiempo individuales y colectivos, ya que la lengua se constituye en el seno de una comunidad y es ahí mismo donde las personas la usan individualmente. El ejercicio de los derechos lingüísticos, entonces no puede ser efectivo si no se respetan los derechos individuales y colectivos (Comité de Seguimiento de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, 1998).

Pero la salvaguardia de las lenguas, la exigencia y la reivindicación de los derechos culturales y lingüísticos no son concesiones que hace el gobierno, son contrarespuestas de los grupos originarios con demandas claras y visibles que estipulan el respeto hacia su epistemología, lenguas, autonomía, y derechos.

El reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en la conformación del Estado Nación, el reconocimiento de los derechos lingüísticos universales y las reivindicaciones por movimientos indígenas (Tratados de San Andrés, 1996) han sido un parte aguas en la salvaguarda por los derechos culturales y lingüísticos en México. Es así que en el año 2003 se expide la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que entre otras cosas reconoce el derecho de la población indígena a la educación bilingüe, independientemente del nivel educativo o del tipo de escuela al que asista (DOF, 09-04-2012).

La importancia que se le ha otorgado a la protección y fortalecimiento de las lenguas indígenas se destaca como un tema de actualidad y radica en que no sólo es una vía para la comunicación, sino que es un elemento que preserva cultura, promueve la interacción y está relacionado a reivindicaciones sociales (Dietz y Mateos, 2011). A demás de ser un patrimonio cultural inmaterial y un derecho cultural asociado a la dignidad humana.

En la actualidad seis de cada cien mexicanos hablan una lengua distinta al español, de manera que hablar alguna lengua indígena es la forma cotidiana de comunicarse en muchas regiones de México (INEGI, 2011). No obstante, como resultado de dos siglos de políticas de homogeneización lingüística y cultural, la totalidad de las lenguas nacionales se encuentran amenazadas. Los datos de censos oficiales muestran una constante disminución de la población hablante de alguna lengua indígena a nivel nacional, así como una reducción de la población de 5 a 14 años que habla estas lenguas.

Ante este panorama resulta inaplazable establecer mecanismos que aseguren procesos de revitalización, desarrollo y fortalecimiento lingüístico, al mismo tiempo que se reconozcan los

derechos lingüísticos y que se propicie la construcción de mejores condiciones para su ejercicio práctico. Para la realización de este planteamiento la educación es tomada como un pilar fundamental.

La educación está relacionada, entre muchos aspectos, al desarrollo de los individuos en la sociedad conforme a su propio plan de vida, es decir, las instituciones educativas tienen la obligación de brindar las herramientas y mediar los conocimientos para que cada individuo pueda reconstruir significados, logre ser responsable de sí mismo y participe dentro de su sociedad. Esta perspectiva de la educación pone a la luz el papel que juega lo cultural como eje en las prácticas educativas, ya que promueve la transformación y la producción de nuevos sentidos.

Al reconocer la inminente relación entre lo cultural y lo educativo en la formación de identidad y el desarrollo de los individuos y las sociedades nos lleva a la manifestación de que México es un país reconocido como pluricultural y plurilingüe, ya que dentro de su territorio conviven diferentes grupos poblacionales con una cosmología, lenguas, usos y costumbres característicos. Sin embargo, se observa un fuerte dominio hegemónico de la cultura mestiza en detrimento de las culturas indígenas, es decir, la cultura nacional impone sus prácticas culturales y define lo que es el ser mexicano sobre los diversos grupos indígenas. Por ello, en educación indígena se encuentra que la enseñanza retoma aquello que los “indígenas deben saber y no lo que ellos consideran importante aprender” (Ramírez, 2006).

De hecho, las categorías étnicas se tienen tan introyectadas en el imaginario colectivo que las lenguas originarias, que en realidad son las lenguas de todos los mexicanos, son derivadas y atribuidas sólo para los indígenas. Tanto así que la Ley General de los Derechos Lingüísticos se titula como un documento dirigido hacia los pueblos indígenas. Esta situación vulnera a sus hablantes como a sus lenguas ya que al aplicar una categoría étnica se marca una frontera y una distinción que clasifica a los seres humanos y a uno mismo sin cuestionar las etiquetas y prejuicios (Navarrete, 2004).

Además, debido a que todos somos en relación, estas categorías también definen qué tipo de vínculo y posición se tiene hacia las lenguas indígenas y sus hablantes cosificando y endureciendo las posibilidades de recreación conjunta. Las relaciones interétnicas también tienen un carácter histórico dentro de un contexto temporal y geográfico, ello nos ayuda a entender lo que ha sido la educación indígena y la enseñanza bilingüe en México a través del tiempo. Los antecedentes de la enseñanza en lenguas y la enseñanza bilingüe muestran una evolución de representaciones sociales sobre lo que se enseña, lo que se aprende y sus efectos tanto a nivel subjetivo como a nivel social nacional.

Desde la época de los grandes imperios mesoamericanos, convivían diferentes grupos culturales y lingüísticos aunque la lengua dominante era el náhuatl debido al poderío Mexica sobre

la capital. Fue con la llegada de los españoles y la instauración de la categoría de indio, que las lenguas se clasificaron entre indígenas y el español. Entonces, las lenguas originarias adquirieron otro sentido, los misioneros decidieron documentar y retomarlas durante las evangelizaciones porque notaron que podía ser un vínculo que facilitara la exterminación de conocimientos, creencias y prácticas de los indígenas para el sometimiento ideológico para lograr primeramente la conquista y posteriormente el dominio ideológico.

Como resultado de la labor colonizadora de la intelectualidad religiosa se recopilaron 3 gramáticas del náhuatl que siguen siendo base para la enseñanza actual. En 1547 Fray Andrés de Olmos escribió "El arte de la lengua mexicana" la cual fue la primer recopilación de la lengua náhuatl, incluso se constituyó antes de escribirse una gramática de la lengua española que fue publicada en 1771. Después de haber estudiado con Olmos, Alonso de Molina escribe en 1571 el "Vocabulario en Lengua Castellana y mexicana". Otro libro estudiado por los maestros de náhuatl es el escrito por Horacio Carochi en 1645 y titulado "Compendio del arte de la lengua mexicana". La relevancia de estas tres publicaciones es que han sido base, hasta nuestros días, para la enseñanza del náhuatl, sin embargo, los Frailes las escribieron sin poner atención a los significados culturales, por lo que en realidad, actualmente estudiamos en compendios con un despojo epistemológico de la lengua.

Una vez que las acciones alfabetizadoras de los misioneros y la conquista estuvieron consolidadas, la urgencia fue institucionalizar y controlar todos los ámbitos del nuevo imperio. Por esta razón el acceso a la información fue restringido a lo que dictaba la corona Española. También se le dio más impulso a la educación de los criollos y poco a poco se abandonaron los proyectos para los llamados indígenas. Los únicos que podían estudiar eran aquellos que abandonaban su lengua y cultura para incorporarse a una cosmovisión castellana donde ser indígena era signo de inferioridad frente a lo mestizo y lo criollo, además, de que debían tener los recursos económicos para hacerlo (Ramírez, 2006).

Durante el siglo XVIII se sentaron las bases para la convivencia entre españoles, mestizos e indígenas, siendo asimétrica y de dominación. Cada grupo ocupaba diferentes posiciones dentro de la sociedad. Los españoles fueron el grupo dominante que se encargaba de reglamentar e imponer su ideología a pesar de ser la minoría poblacional. Los mestizos representaban a la mayoría de la población y tenían acceso a diversas instituciones pero no tenían cargos de autoridad y tampoco recibían los mismos derechos del grupo dominante. En cuanto a los indígenas, quienes eran la fuerza del campo y de diversas actividades productivas, fueron invisibilizados y sus derechos de participar activamente en la sociedad fueron negados.

En el siglo XIX, durante los primeros años como Nación Mexicana hubo cambios profundos en la organización social. Debido a las nuevas legislaciones, los indios pasaron a ser un problema

para lograr la unidad y la igualdad nacional en el país (Dietz y Mateos Cortés, 2011). Fue con la promulgación del Plan de Iguala en 1821 y, luego, en la Constitución de 1824 donde los mexicanos reclamaban sus derechos y deseaban ser tratados por igual y que el español fuera declarado la lengua nacional. Este hecho afectó la enseñanza de las lenguas indígenas, que si bien muchos se comunicaban oralmente en dos lenguas, el aprendizaje de la lectura y la escritura fue obstaculizado por la falta de instituciones educativas.

Además, las carencias educativas en estos años fueron enormes, el modelo educativo era inflexible y buscaba la memorización para lograr “resolver el atraso indígena” y la “civilización” impartiendo una misma enseñanza en una sola lengua. Estas acciones educativas tuvieron el efecto contrario a la unidad que se pretendía lograr, es decir, dividieron más a la población y anularon la existencia de los conocimientos de los pueblos indígenas.

Este planteamiento e inercia hacia la modernización y unificación no fue frenada aunque, años más tarde, durante el efímero imperio de Maximiliano hubo una iniciativa y decreto de leyes para la educación indígena con enseñanza bilingüe, se debía procurar la enseñanza de las lenguas indígenas pero también del español. Cada pueblo debía tener una escuela con contenidos pertinentes a la cultura del pueblo en cuestión pero estos mandatos nunca entraron en vigor ante el descontento de los conservadores.

Durante el Porfiriato no se invirtió en infraestructura educativa, el único modelo educativo que imperaba era para la clase del centro de la república y la educación indígena cobró tintes asistencialistas y el modelo educativo debía garantizar la obediencia y la lealtad hacia el Estado. En tanto a las lenguas indígenas, Gabino Barreda, el entonces secretario de educación, con una visión progresista propia del pensamiento moderno declaró el 13 de septiembre de 1902 que:

La poliglosia [pluralidad lingüística] de nuestro país es un obstáculo a la propagación de la cultura y a la formación plena de la conciencia de la patria [...] Ello os dará la clave de por qué los autores de la primitiva ley de instrucción pública, llamamos al castellano lengua nacional [...] siendo la sola lengua escolar llegará a atrofiar y destruir los idiomas locales y así la unificación del habla nacional, vehículo inapreciable de la unificación social, será un hecho (en León-Portilla, 2002, p.191).

Es desde este momento cuando se empiezan a estructurar mecanismos formales para el exterminio de lenguas indígenas. Al promulgarse la constitución de 1917, la educación pasa a ser laica, obligatoria y gratuita. Ante la emergencia de ampliar la cobertura educativa, se renovaron los métodos a una visión más occidental que ignoraba las necesidades de la población indígena y sólo había cabida para el español como lengua nacional. Como consecuencia, se sientan las bases de

un sólo modelo educativo donde los conocimientos de los pueblos y la diversidad lingüística quedan fuera de la enseñanza.

En 1921, al fundarse la Secretaría de Educación Pública, José Vasconcelos impulsa una perspectiva de grandeza sobre la herencia indígena y mestiza como legado dentro de la cultura mexicana que consolida la visión engrandecida del indio muerto. Asimismo impulsa una campaña alfabetizadora sin precedentes para la asimilación de los indios vivos a la nación mexicana a través del sistema educativo (Secretaría de Educación Pública, 2013). Pero al referirse a la educación indígena, sostuvo la postura de que ellos eran los que debían transformarse (Stavenhagen, 1988). Es así como el alfabeto a través de la castellanización del sistema educativo como panacea al “problema de lo indígena” trajo consigo el mayor exterminio de lenguas indígenas en la historia de México. Entonces debido a que las lenguas dejaron de tener cabida en la vida pública y política del país por la discriminación que implicaba su uso, éstas se refugiaron en la intimidad de lo familiar y el grupo cultural.

Posteriormente durante la gestión de Cárdenas se realizó la Asamblea de Asuntos Indígenas en 1939 para sentar las bases y estrategias para la Educación Indígena. Los especialistas en antropología, lingüística y filología que participaron, decidieron que la capacitación de maestros era la solución. También se realizaron publicaciones en lenguas originarias y utilizando alfabetos de las variantes lingüísticas para facilitar la enseñanza (Legarreta, 2006).

Cerca de la década del año 1950 se empiezan a gestar esfuerzos más concretos para atender las necesidades educativas de la población indígena, sin embargo estas tienen un tinte asistencialista. En 1948 se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI), hoy Comisión Nacional para los Derechos de los Pueblos Indígenas (CDI) que con sus primeras experiencias se reconocieron y destacaron algunos aspectos a tomar en cuenta en educación indígena, tales como: conocimientos y contenidos significativos a la cultura, buscar continuidad en todos los proyectos y promover procesos de aculturación, es decir, la conciencia participativa de la cultura propia y la de otros (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2008). Durante estos años se empezó a gestar la contrarespuesta indígena sobre la apropiación de la escuela, primero con la ilusión introyectada sobre la asimilación y el progreso, sin embargo, posteriormente se fue esclareciendo hacia la demanda de los derechos.

Por los años de 1970 se reformó la idea sobre la Educación Indígena debido a que hubo una fuerte crítica por parte de los pueblos hacia las prácticas indigenistas, acusándolas de etnocidas y asistencialistas. Bajo este contexto surge, en 1971, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como un organismo público descentralizado de la SEP. El objetivo de la CONAFE fue llevar la educación básica a las comunidades que hasta ese momento no contaban con servicios educativos. Años después, en 1978 se instaura la Dirección General de Educación

Indígena (DGEI), organismo federal asociado a la SEP para proponer, instrumentar, analizar y actualizar normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena, cuidando que tengan una orientación intercultural bilingüe que asegure la formación integral de los alumnos pertenecientes a los diferentes grupos étnicos (Dirección General de Educación Indígena, S/F).

Con la creación de la DGEI se instaura el programa de Educación Bicultural Bilingüe, con el cual se forman docentes especialistas en etnolingüismo con un enfoque de enseñanza asimilacionista (Dirección General de Educación Indígena, S/F). A pesar del reconocimiento institucional sin precedentes de las lenguas indígenas en la escuela, la enseñanza fungió como herramienta del Estado para difundir la ideología y la necesidad de integración a la identidad nacional. Se crearon misiones culturales compensatorias para “educar al pueblo” y se cosificó al indio como un héroe mitológico con derechos invisibles.

Desde el año de 1980 la efectividad de la enseñanza bilingüe en educación indígena empieza a ser cuestionada debido a que se hace visible el hecho de que la lengua materna había sido utilizada como un medio para lograr la asimilación y los maestros habían sido formados para ello desde el marco de la política indigenista mexicana, además del reconocimiento de las ya conocidas carencias de materiales para la enseñanza. Hecho que ayudó a consolidar una contrarespuesta indígena de resistencia para ser incluidos en una sociedad que hizo tantos esfuerzos por invisibilizarlos y de la cual no se sentían partícipes ni cultural ni políticamente (Dietz y Mateos, 2011). Hoy el movimiento indígena en México y Latinoamérica es uno de los más dinámicos e innovadores dentro de lo social y lo político (López y Küper, 2000).

En años subsecuentes, diferentes movimientos indígenas incluían a la educación dentro de la demanda de sus derechos y se gestaron propuestas educativas alternas, tal es el caso del EZLN en Chiapas (Bertely, 2007). Además la organización de Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) y la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC) ponen en evidencia el fracaso de las políticas indigenistas de asimilación nacional.

Ante estas protestas reivindicatorias, en el año de 1992 se hace una reforma al Artículo 4° Constitucional, el cual menciona:

La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres

jurídicas en los términos que establezca la ley (Diario Oficial de la Federación, 28-01-92, p.4).

Con esta reforma, finalmente se reconoce a México como una Nación heterogénea al ser pluriétnica y plurilingüística. De la misma manera queda asentada constitucionalmente la aceptación de las lenguas indígenas como lenguas nacionales y por lo tanto que se realizarán acciones para fortalecer su uso. También se establece la protección de los derechos y el patrimonio indígenas (Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2011). Este acontecimiento derivó en años subsecuentes en una serie de reformas en la política lingüística y legislaciones educativas.

En el año 2000 se creó el modelo de Educación Intercultural Bilingüe, el cual fomenta la educación cultural y lingüísticamente pertinente para los indígenas en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. El objetivo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) "es brindar educación en todos los campos formativos para que los estudiantes en escuelas indígenas puedan egresar con amplios conocimientos académicos, así como una sólida apropiación de la lengua indígena y del español" (SEP-DGEI, 2000).

Posteriormente, sobre el asunto de la composición pluricultural y los derechos indígenas, fue reformado el Artículo 2o en 2001 y luego en 2015. Dentro de su Apartado A sobre las garantías de estos derechos, en la fracción 4 se establece que el Estado y los pueblos indígenas deben "preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyen su cultura e identidad" (DOF, 10-07-2015). Además, en este mismo artículo, en el Apartado B sobre la promoción de igualdad de oportunidades y supresión de la discriminación en la Fracción 2, se establece a la educación bilingüe y culturalmente pertinente en los siguientes términos:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (DOF, 10-07-2015).

La primera reforma al Artículo 2o trajo dos frutos consigo en el año 2003: la publicación de la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la reforma al Artículo 7º de

la Ley General de Educación. En ésta última, en la Fracción 4, se establece el respeto y la obligatoriedad de la enseñanza bilingüe a hablantes de lengua indígena (DOF, 13-03-2003).

En este recorrido de antecedentes de la enseñanza bilingüe se puede observar que la educación indígena se encuentra en construcción y en constante cambio, derivado del reconocimiento de que no existen verdades, ni culturas, ni lenguas que sean únicas, universales ni homogéneas a través del tiempo. Por ello hoy podemos identificar que la educación bilingüe, en sus recintos rurales, ha pasado por trayectos monolingües, rurales, bilingües-biculturales y, hasta hoy, donde se plantea la interculturalidad (CGEIB, 2004).

Dentro del trayecto monolingüe (1959-1980) se distingue la alfabetización en español y la prohibición del uso de las lenguas indígenas dentro de la escuela (castellanización). Las consecuencias negativas de la educación monolingüe en la educación provocaron un descontento por parte de los maestros rurales y las comunidades por lo que se exigió una educación lingüísticamente pertinente. Entre los años de 1980 y 1990 se incorpora en la SEP el modelo de educación bilingüe-bicultural que establece el desarrollo de la cultura y lengua indígenas a la par de la cultura y lengua nacional. En un tercer trayecto, con el reconocimiento de la diversidad y dignidad humana como un planteamiento base, se propone la Educación Intercultural Bilingüe, es decir se intenta formar en los alumnos la necesidad del diálogo entre culturas, lenguas y cosmovisiones distintas para el desarrollo de una identidad colectiva y nacional. Es así que una de las nociones de la EIB ha sido y es cambiar la orientación asimilacionista y transicional de los proyectos bilingües hacia un modelo de mantenimiento y desarrollo.

Este recorrido histórico también permite reconocer que la educación bilingüe en lenguas indígenas ha sido en buena parte un producto de las relaciones interétnicas de colonización históricamente contextualizadas, que se caracterizan por dominación política, de control social y explotación económica. Notar ese transcurrir de reconfiguración de identidades y de diferenciación étnica a través del tiempo con respecto a su contexto permite dar una condición de posibilidad para desarticular a la enseñanza bilingüe en lenguas indígenas como un elemento que siempre suele construirse desde el grupo sociocultural dominante o desde una perspectiva institucional ya que la enseñanza bilingüe se construye desde su contexto escolar y cultural.

Además nos permite alertar que si en México las lenguas originarias están amenazadas no es solamente resultado de lo que pasó desde el siglo XVI, sino que, actualmente no existen mecanismos que posibiliten el uso y florecimiento de esas lenguas. La educación rural en México sigue teniendo un panorama crítico debido a las profundas diferencias económicas y educativas. Resulta fundamental la lucha para la integración de pueblos indígenas en todas las áreas: política, social, cultural, educativa y ambiental; y que ésta no sólo sea oficial, si no que sea ejercida. Los

derechos culturales y lingüísticos no son un privilegio de pocos ni una medida compensatoria, ya que su reivindicación se asocia con la dignidad humana (Rubio, 2006).

Después de vivir periodos de homogeneización con el monolingüismo, de asimilación con el proyecto bicultural bilingüe, y actualmente con miras hacia la diversidad y riqueza cultural con el proyecto intercultural, es inaplazable reconocer qué es lo que pasa dentro de las escuelas y qué elementos se articulan para construir la enseñanza bilingüe. El acercamiento a esta nueva articulación brinda un discurso de la posibilidad desde el cual se puede mirar hacia una “autonomía educativa” para la transformación de las prácticas estandarizadas y reconstruir un nuevo nivel de articulación entre las comunidades, la educación y el Estado.

Es por ello que la situación en donde se posiciona al español en detrimento de las lenguas indígenas no es una situación naturalizada ni normal (tampoco es nueva). El exterminio de una lengua siempre obedece a cambios políticos, educativos, económicos y culturales. México cuenta con una gran riqueza dentro de su diversidad lingüística, es uno de los países con más lenguas vivas a lo largo de su territorio, sin embargo, mientras los mexicanos no estén dispuestos a reconocer el valor de su diversidad lingüística y no exista un espacio para su uso efectivo, las lenguas indígenas estarán amenazadas y relegadas al plano íntimo. La actitud de desprecio hacia las lenguas indígenas debilita su uso y amenaza su supervivencia (Navarrete, 2008).

Para que la sociedad política reconozca que las lenguas indígenas en realidad son las lenguas de todos se requieren de nuevas relaciones, más contextuales y emergentes, con base en justicia social (Olivé, 2008). Si se logra llevar a cabo un enfoque educativo bilingüe (o plurilingüe) que respete los contextos, la cultura y lenguas maternas, los estudiantes podrán comunicarse en distintos contextos culturales y favorecer a la creación de nuevas relaciones, nuevas formas de conocer y nuevas formas de construir su identidad.

1.2 Caracterización de la enseñanza bilingüe actual

Como se ha podido exponer hasta el momento, las experiencias en educación indígena han llevado consigo fuertes controversias, cambios en el paradigma tanto educativo como de atención a la diversidad. Esta gran variedad de perspectivas generaron estrategias y acciones que muchas veces resultaron perjudiciales y antagónicas para lograr espacios de participación y comunicación entre culturas.

Actualmente la enseñanza bilingüe en las escuelas oficiales se rige bajo el modelo de la Interculturalidad organizado y sistematizado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, quienes afirman que su misión es impulsar una educación que promueva la equidad y el respeto entre la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los miembros de la nación mexicana (Dietz y Mateos, 2011). Este aspecto cobra relevancia ya que

reconoce el papel del otro para la formación social e individual abriendo canales para la interacción y la construcción de nuevas relaciones.

La CGEIB (2008) fundamenta sus acciones en una definición de educación intercultural que considera el conjunto de procesos pedagógicos orientados a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales e intervenir en los procesos de transformación social con respeto y plena conciencia de los beneficios que conlleva la diversidad cultural. Intenta encaminar a la formación de individuos que reconozcan su propia identidad cultural como una construcción particular y que, en consecuencia, acepten otras lógicas culturales en el plano de igualdad y respeto, que intenten comprenderlas y que sean capaces de asumir una postura ética y crítica frente a todas ellas.

Esta tarea implica el reconocimiento y la dignificación de las culturas originarias, tanto para los pueblos indígenas como para el resto de la sociedad mexicana. Con ello se busca contribuir desde el ámbito educativo a eliminar las graves asimetrías valorativas que se derivan de relaciones de subordinación, discriminación y racismo que tienen raíces profundas en nuestro país. Para realizarlo se apoya en tres ejes: Una dimensión epistemológica, una dimensión ética, una dimensión lingüística (SEP, CGEIB y CDI, 2007).

La educación bilingüe forma parte de la dimensión lingüística para construir un proyecto educativo que promueva la creación de nuevas relaciones, más constructivas y más emergentes que ayuden a replantear lógicas culturales a favor de la diversidad y el diálogo. Ello implicaría entonces fomentar las relaciones intralingüísticas bajo la convivencia en la diversidad y el principio de igualdad, el principio de la diferencia y el principio de la interacción positiva (Dietz y Mateos, 2011). Es decir, que los niños y niñas puedan estudiar en su lengua materna, reconociendo que existen 68 lenguas maternas y más de 300 variantes y que esta enseñanza debe llevarlos a reconocer la diversidad lingüística para que pueda darse comunicación entre los miembros de diferentes grupos lingüísticos y poder crear la condición de construir nuevas relaciones culturales.

No obstante, al revisar el Plan de Estudios de Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2011) y los Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena (Dirección General de Educación Indígena y Secretaría de Educación Pública, 2008) podemos encontrar que en ningún momento se retoma a los pueblos indígenas para el planteamiento de la planificación lingüística intercultural desde lo escolar. También encontramos que en la Asignatura de Lengua indígena sí está presente la relativización de la lengua, pero ésta actividad no se encuentra en el programa de Español.

En este sentido las sugerencias de la UNESCO son las que recuperan los intereses por el patrimonio lingüístico. Al no tomar en cuenta a los hablantes de las lenguas en el macroproyecto hacia la construcción de nuevas formas de relación más armónicas, torna dudosos los objetivos de

la enseñanza bilingüe o multilingüe, en este caso, debido a la incorporación del inglés como segunda lengua desde el preescolar.

Además, la construcción de este currículo limita el uso de la lengua indígena a sólo la primaria y lo hace como un objeto de estudio, siendo que la enseñanza de la lengua materna es un eje transversal a todos los contenidos escolares. No reconoce los tiempos para la consolidación de la cognición bilingüe y tampoco los contextos donde se desenvuelven las lenguas. Es por ello que se considera que la construcción de un proyecto bilingüe dentro de la escuela desde una versión simplista y mecánica, cuando realmente es mucho más compleja de lo que se plantea en documentos oficiales.

Para comprender más acerca de la complejidad de la enseñanza bilingüe se requiere analizar el fenómeno lingüístico del bilingüismo de una forma más integral incluyendo aportaciones de la Psicología, de los estudios socioculturales en torno a la lengua y la perspectiva educativa.

Desde la Psicología, el bilingüismo es visto como un fenómeno cognitivo donde se establece la existencia de un núcleo común que se enriquece y transforma a través de dos vías lingüísticas por procesos como la integración de la información, su procesamiento y la creación y la emisión de conocimiento en dos lenguas en diferentes contextos.

El bilingüismo y el multilingüismo es posible a medida en que se desarrolla la primera lengua. Sólo potenciando la primera lengua (L1) se puede potenciar el desarrollo de la segunda lengua (L2). Pero cuando se intenta remplazar o sustituir la lengua materna (como es el caso de la castellanización) el aprendizaje de las dos lenguas se ve obstaculizado.

La Teoría de la Competencia Subyacente Común establece principalmente que: “sin importar las lenguas, existe una fuente integrada de pensamiento y que las competencias como la escritura, la lectura y la oralidad se enriquecen de forma integrada” (Cummins, 1980 en Baker 1993, p.192). Es decir, no se tiene que reaprender a leer cuando se decodifica en otra lengua, sino que se enriquece el mismo núcleo cognitivo para realizar la misma actividad con otros símbolos y signos. Es por ello que la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua también está relacionada a la integración de diversos procesos cognitivos como la simbolización, la memoria, la plasticidad, la metacognición y la motivación (Zull, 2011).

La simbolización se fortalece ya que se crean y utilizan nuevos símbolos, imágenes, sonidos y conceptos para representar al mundo y estructurar el pensamiento. Lo cual está relacionado con la recuperación y asimilación de nuevos elementos a los esquemas ya existentes de forma lógica, es decir, se relaciona con la memoria. Lo que a su vez genera mayor plasticidad, al interconectar diversos inputs para representar la información en un mismo núcleo cognitivo, permitiendo reestructurar conexiones neuronales viejas y aprender con mayor facilidad.

Además, el bilingüe está más expuesto a situaciones de reflexión del propio desempeño y auto-retroalimentación de la propia actividad cognitiva que lo hace desarrollar procesos de metacognición. La motivación también se pone en juego al aprender más de una lengua porque surge del interés o la necesidad de interactuar con personas de otro grupo lingüístico por propósitos útiles o significativos.

Es por ello que el bilingüismo también se relaciona con la inteligencia a través del desarrollo de habilidades tales como el pensamiento divergente, la abstracción de conocimientos y resolución de problemas. También se desarrolla una mayor conciencia metalingüística que permite analizar y corregir estructuras del lenguaje. De igual forma, se desarrolla una mayor sensibilidad comunicativa, al apreciar diferentes contextos comunicativos para elegir el registro de la lengua, expresiones y conductas adecuadas para lograr la comunicación. El sujeto bilingüe presta más atención a las necesidades del oyente y modifica su discurso para hacerlo más comprensible, es decir que las competencias lingüísticas de un bilingüe, también van de la mano con las competencias sociales (Baker, 1993).

El explicitar la gran cantidad de subprocesos implicados en el desarrollo del bilingüismo deja en evidencia que es un macroproceso complejo y contextual. Representa una hazaña para el cerebro, por lo que la integración de la información requiere tiempo y contextos propicios para la adquisición y/o aprendizaje formal de las lenguas.

Sin embargo el bilingüismo individual apenas conforma la mitad de la historia ya que el uso de la lengua se da de forma social. El lenguaje no se produce en el vacío, el usuario de dos lenguas está en contacto con comunidades lingüísticas diferentes a la suya y esto influye en la adquisición y aprendizaje de dos vías para la estructuración de cognición y cosmovisión. Las poblaciones bilingües lo son en tanto a las necesidades de funcionamiento que encuentran a través de diferentes vías de comunicación y relación entre grupos con diferentes culturas.

Cabe mencionar que las perspectivas psicológicas y socioculturales se entrelazan porque al final son las personas que en diferentes contextos deciden qué lengua usar en ciertas circunstancias para poder participar, cuidando un proceso de comunicación para que, al final, usar dos lenguas le resulte útil.

Algunos modelos de aprendizaje integran factores cognitivos como socioculturales para explicar cómo se adquiere una segunda lengua. El Modelo de Spolsky (1989b citado en Baker, 1993 p. 127) marca cómo el contexto social influye en las actitudes y la motivación del discente, quien tiene características personales que influyen en el aprendizaje de la segunda lengua. La interacción del individuo con su contexto social marcará las oportunidades de adquisición o aprendizaje de la segunda lengua.

Ahora bien, el bilingüismo como fenómeno social habla de la interacción de dos lenguas en un contexto geográfico dado. Esta interacción puede categorizarse en diferentes situaciones, una de ellas es la diglosia y describe el dominio de una lengua sobre otra, una mayoritaria sobre una minoritaria, la cual es una distinción no neutral y hace que se utilicen en diferentes contextos. La variedad baja es más probable que se utilice en contextos familiares y orales, mientras que la variedad alta se utiliza en situaciones públicas de carácter oficial y generalmente se emplea la forma escrita (Baker, 1993).

Desafortunadamente la diglosia es una situación que se mantiene relativamente estable con el tiempo. Para que se den cambios para fortalecer una lengua minoritaria debe haber un proceso de apropiación por parte de la población y una planificación lingüística que integre los factores sociales que incentivan el uso de las lenguas como el estatus de la lengua, los demográficos y de apoyo institucional. Los factores de estatus incluyen utilizarlas en actividades económicas y elevar su valor simbólico como fuentes de conocimiento y como símbolo de un patrimonio heredado. Los demográficos consisten en incrementar el número de hablantes ampliando los usos de la lengua. Finalmente, el uso de las lenguas en contextos institucionales revaloriza su uso como un objeto de estudio y como vía para el aprendizaje.

Conociendo hasta ahora los aspectos individuales y sociales del bilingüismo cabe la reflexión pedagógica acerca del papel de la adquisición, como una forma inintencionada, y la del aprendizaje, como una forma consciente y enfocada, para el desarrollo de las dos lenguas; es decir, de la diferencia entre educación y enseñanza bilingüe. La educación como un proceso permanente en la vida que se da en la cotidianidad y en lo comunitario (Melich, 1994) nos lleva a pensar cómo las interrelaciones y el contexto social son un medio primordial para la adquisición de las lenguas. Mientras que en la escuela, la instancia formal que hace disponible el conocimiento como un bien común (Masscheelein y Simons, 2014) es en donde ocurre la enseñanza intencionada y planificada, es decir, donde los docentes emplean estrategias para llevar a cabo actividades que permitan la construcción de aprendizajes significativos en los alumnos (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 1999).

Después de haber revisado los antecedentes de la educación bilingüe en el país podemos decir que si las lenguas han sobrevivido hasta ahora ha sido debido a la práctica cultural de la oralidad dentro de las comunidades. La adquisición de la lengua mediante la vía informal defendió el uso de las lenguas a pesar de la oleada de homogenización castellanizadora en las escuelas. Es por ello que en educación bilingüe se deben retomar los aspectos de adquisición a través de la educación informal en la comunidad para empezar a dibujar los de enseñanza institucionalizada, que cabe mencionar, ésta debe estar en función de los saberes del alumno y no en legitimar los saberes de la cultura dominante.

La enseñanza bilingüe en las escuelas debe formar un apoyo y fortalecimiento a los usos de la lengua en la comunidad que sólo se logrará a medida en que tejan una red de apoyo transversal los sistemas formales y los informales (Frabboni y Pinto, 2007). De esta forma la escuela logrará fungir como un núcleo para la planificación lingüística. La enseñanza que retoma la lengua minoritaria es un apoyo institucional que multiplica estadísticas demográficas de hablantes de la lengua, promueve la bilingüidad, multiplicando los usos de la lengua, y brinda un mayor status simbólico a la lengua por utilizarla como vehículo para la enseñanza pero también un objeto de estudio en sí misma.

Dado todo lo anterior, puede comprenderse por qué la educación bilingüe se torna un fenómeno holístico, contextual y cotidiano que rebasa los muros para la adquisición de la lengua, mientras que la enseñanza bilingüe se configura por las mediaciones del docente y las estrategias que pone en juego para lograr el aprendizaje. Es importante reconocer que la enseñanza bilingüe se da en microcontextos y que existen variables que hacen que cada proyecto sea único, por ejemplo, tenemos el papel del contexto de la escuela, que puede ser rural o urbano con una tendencia a la sustitución lingüística o hacia un bilingüismo aditivo. También tenemos grupos diversos en población, ya que pueden ser de diferentes orígenes, habilidades o áreas de oportunidad para el aprendizaje, con diferentes niveles de conocimiento y valores subjetivos que le asignan a las dos lenguas y diferentes edades. Del mismo modo puede haber diferentes programas de enseñanza como: el de sumersión o erradicación de la lengua minoritaria, de asimilación, de enriquecimiento lingüístico, de mantenimiento y de doble dirección o intercultural. Con los diferentes tipos de programa sabemos que existen diferentes materiales que pueden tener diferentes tipos de resultados. También tenemos que la política lingüística y el funcionamiento de las lenguas en un entorno nacional juegan un papel crucial.

Entonces la enseñanza bilingüe no es una consecuencia de la suma de sus partes, ni natural, tampoco es simple ni automática y, sin duda, es el maestro quien pone en marcha los factores que saben que influyen en el desarrollo del bilingüismo y hacen las mediaciones que consideran pertinentes para diseñar su proyecto de enseñanza bilingüe, siempre con una intención porque los objetivos sobre qué tipo de competencia bilingüe esperan desarrollar en los alumnos nunca son neutrales. Entonces ¿qué hace que algunas escuelas en contextos nahuablantes mantengan la lengua mientras que otras las exterminan? ¿cómo se construye la enseñanza bilingüe en escuelas cuyos alumnos egresan con un dominio de las dos lenguas?

Para los niños hablantes de una lengua minoritaria, la escuela debería ser un lugar esencial en el aprendizaje de su lengua. Para preservar y fortalecer el uso de las lenguas minoritarias se debe contar con una enseñanza que procure una forma fuerte de bilingüismo, que utilice la lengua materna de forma obligatoria con metas en el desarrollo de las 4 habilidades sin perder de vista la

conciencia cultural para proteger su epistemología, los objetivos lingüísticos deben estar explícitos y con una estructura secuencial. Ya que los beneficios de una lengua materna bien desarrollada se extienden al aprendizaje de una segunda o tercera lengua.

La alfabetización también juega un papel muy importante en la enseñanza bilingüe de lengua minoritaria con lengua mayoritaria tanto a nivel individual como de grupo. A nivel individual porque fomenta el desarrollo de una forma fuerte de bilingüismo. A nivel colectivo porque la literacidad le da a una lengua minoritaria más funciones. Una lengua minoritaria tiene más oportunidades de sobrevivir cuando existen más usos para ella en entornos familiares, pero también en entornos formales o institucionales. Lo cual puede ayudar a revertir la relación de poder entre lenguas minoritarias y mayoritarias donde la primera es relegada al plano familiar y oral y, la segunda, se emplea como fuente fundamental de información a través del lenguaje escrito. Es decir la biliteracidad juega un papel tanto educativo como emancipador.

Además, la literacidad en lengua minoritaria permite el registro y el acceso a los conocimientos, las costumbres y a la cultura que comporta esa lengua. Leer y escribir en lengua minoritaria puede servir para la enseñanza pero también para el goce estético de valores, perspectivas, vida cotidiana, conocimientos, cosmovisión y formas artísticas. Es así que la literacidad en lengua minoritaria no sólo contribuye a la revitalización de una lengua, sino, que también anima a la apropiación y a la explotación de los bienes de ese patrimonio que es de todos para la reestructuración de relaciones, de identidades y a fortalecer la empatía intelectual.

Sin embargo, aunque la supervivencia de la lengua minoritaria aumenta cuando se usa en la escuela ésta no está garantizada. El apoyo de la comunidad en el mantenimiento es fundamental porque se puede alfabetizar a los hablantes de una lengua minoritaria pero la comunidad lingüística es la que decidirá, o no, hablar una lengua.

Entonces en la enseñanza bilingüe todavía queda mucho por comprender desde la escuela y su contexto para reformular los objetivos, según los usuarios de las lenguas, los usos que les dan como lenguas vivas y el papel que tienen los docentes en esta labor de diseño de proyectos educativos.

1.3 Algunas experiencias en educación bilingüe en lengua indígena en Guerrero

No cabe duda que la diversidad lingüística resulta uno de los mayores desafíos educativos a los que se enfrenta el país porque históricamente se ha llevado a costas y ha sido un medio para fortalecer la colonización. Ante la falta de modificaciones en las estructuras que permitirían la participación de los grupos culturales y sus lenguas en todo ámbito social, la labor de preservar el patrimonio lingüístico se ha conferido a las escuelas, es decir, la responsabilidad de mantener viva

la diversidad lingüística se ha derivado casi en su totalidad a los docentes en su labor de diseño de proyectos escolares bilingües.

Conociendo la complejidad cognitiva, sociocultural y educativa del bilingüismo, muchos docentes en escuelas indígenas abandonan el proyecto bilingüe, con lo que resurge la práctica castellanizadora y, en muchos otros casos, sólo se retoma la lengua originaria para asimilar a la cultura nacional.

A pesar del contexto de sustitución y desplazamiento lingüístico a nivel nacional por fortuna siguen existiendo algunos casos donde la enseñanza bilingüe forma parte del proyecto escolar. Sin embargo, existen pocas experiencias documentadas en Guerrero.

Uno de los casos más trabajados es el de la enseñanza del amuzgo en Xochistlahuaca que se encuentra en la Región Costa Chica, casi en los límites con Oaxaca. En este municipio el 90% de la población tiene al amuzgo como lengua materna, la segunda lengua más hablada es el español, aunque también se habla mixteco. Además, el amuzgo es la lengua de prestigio, se utiliza en ceremonias oficiales y eventos culturales.

Antes de 1990 se practicaba el modelo de asimilación, no existía enseñanza bilingüe. Fue hasta 1992 que los maestros se apropiaron de su lengua como un patrimonio y se comprometieron a aprender a escribir en amuzgo y a organizar talleres de producción lingüística con la lengua. Entonces se empezaron a generar los recursos y disposiciones que permiten que hasta hoy se lleve a cabo un proyecto bilingüe en la escuela "El Porvenir" (López, 1991).

Como una primer etapa, los docentes buscaron cursos sobre la lengua amuzga, donde no sólo retomaron su lengua materna, sino que mencionaron sentirse con dominio en el lenguaje escrito, estableciendo así una comunicación en amuzgo absoluto y reconociendo que pueden prescindir del español para enseñar contenidos escolares. "Los maestros ya no sentían pena de comunicarse en amuzgo, reconocieron que también el idioma amuzgo al igual que el español, reúne todo para ser una lengua de instrucción en la educación preescolar y primaria bilingüe" (López, 1981, p. 110-111).

Con ayuda de la comunidad y los alumnos, los docentes empezaron a producir material didáctico para la enseñanza no sólo de la lengua, sino de los demás contenidos escolares. El objetivo era que el niño desarrollara un bilingüismo equilibrado con el uso oral y escrito del amuzgo como L1 y de español como L2 (López, 1991).

Con el paso del tiempo empezó a fortalecerse el proyecto educativo de la primaria "El Porvenir" el cual fue apoyado por la Universidad Pedagógica Nacional. Dentro de los problemas que se encontraron fue el bajo rendimiento escolar. Los docentes notaron que esta situación no era cuestión sólo de factores de didáctica, sino que era por la diferencia cultural y lingüística, porque la escuela no ofrecía en sus programas escolares los contenidos culturalmente pertinentes

a sus necesidades o intereses. La enseñanza provocaba una discontinuidad en el proceso formativo de los niños (López, 1999: 24).

Por ello los maestros cambiaron y ajustaron la estructura escolar respetando la normatividad pero adaptándola a los horarios de la comunidad. Así mismo modificaron los tiempos para el uso de las lenguas, sólo se habla español en el horario de la materia. Se enseña historia y geografía local. Los honores a la bandera y eventos formales se realizan en amuzgo. Educación artística se da a través de talleres en la comunidad de prácticas culturales tales como el bordado, la cerámica y poesía. Hay una hora específica para el desarrollo de la lectura y escritura en amuzgo. La evaluación se modifica, se incluye una evaluación diagnóstica para conocer el dominio de la lengua materna de los niños y, en evaluaciones parciales, se toman en cuenta aspectos como el compromiso, el valor y el dominio que le asignan a la lengua materna. También se realizan juntas con padres de familia, maestros y supervisores para acordar los contenidos, el calendario y el uniforme de la escuela, el cual consiste en su traje bordado. Para lectoescritura, los apoyos son limitados, utilizan un alfabeto semioficial pero los docentes son los que lo van modificando según sus necesidades. Parte de la evaluación final son conferencias en amuzgo donde los niños exponen sus conocimientos sobre prácticas culturales, etc.

En Xochistlahuaca ha aumentado el nivel de bilingüismo a partir de esta experiencia desarrollada desde 1981. Actualmente, dentro de la zona, es la escuela que obtuvo el porcentaje más alto de aciertos en la evaluación realizada por la supervisión escolar. La modalidad de trabajo ha facilitado la planeación de las clases y el trabajo colegiado entre los maestros ya que si surgen problemas pedagógicos, se apoyan entre ellos (CGEIB, 2004).

Debido a que también tienen población con niños mixtecos, los maestros se han dado a la tarea de aprender su lengua para poder dar clases. Así mismo han elaborado sus propios textos: una Monografía histórica del municipio de Xochistlahuaca y un libro de texto.

Ante esta experiencia cabe destacar la apropiación de la lengua como un patrimonio cultural, posteriormente como vehículo para la enseñanza de contenidos culturalmente pertinentes. Los maestros por su interés y constante formación fueron los diseñadores de este proyecto escolar, partiendo de su contacto con el contexto y la lengua.

Otro caso de una escuela que mantiene un proyecto bilingüe, sólo que es de náhuatl-español, es el de Xalatzala, que se encuentra en el municipio de Tlapa de Comonfort ubicada en la Montaña Alta de Guerrero. En esta localidad se cuenta con un preescolar y dos primarias bilingües. En la escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla se manejaba el sistema castellanizador hasta que en los años 90 los padres de familia solicitaron que ésta fuera bilingüe. Esta acción de apropiación llevó a la protesta que consistió en cerrar las escuelas, que en ese entonces eran monolingües, hasta que les fuera atendida la demanda de enseñanza bilingüe. Esta situación no

tuvo pronta solución por parte del municipio cuyos gobernadores reprobaban como un acto de ignorancia. Fue hasta después de un año de cerrar las escuelas que el gobernador en turno del estado de Guerrero se enteró de la situación y ordenó cambiar el subsistema de la escuela de uno monolingüe a uno bilingüe (Rodríguez, 2008).

Debido a lo sonoro de la situación de la escuela primaria de Xalatzala se le recuperó como un escenario para implementar un proyecto a partir del ciclo escolar 91-92 con el propósito de que los alumnos aprendieran a leer y a escribir en náhuatl. De hecho fue en esta escuela donde se pilotearon los libros de texto en náhuatl para primer ciclo de la SEP.

Con la implementación de este proyecto piloto, los docentes de primer grado enseñaban en las dos lenguas, destinándole mayor tiempo al náhuatl, 80%, y un tiempo menor a la enseñanza del español (20%) apoyados por el libro de náhuatl encuadernado y una guía para el docente.

A partir de las primeras experiencias de lectura y escritura en náhuatl con los grupos de 1er grado, se esperaba darle continuidad de primero a 6to grado, sin embargo, después del proyecto educativo, únicamente se cuenta con algunos materiales de apoyo en los dos primeros ciclos escolares. Así que por falta de asesoría los maestros perdieron el interés y continuaron con prácticas escolares que se han caracterizado por dedicarle el mayor tiempo posible a la enseñanza del español y, el náhuatl volvió a utilizarse para aclarar dudas y como enriquecimiento de vocabulario.

Sin embargo, como parte de una investigación del CIESAS, se implementó un proyecto alternativo al escolar pero que incluía la enseñanza de la lectoescritura en náhuatl. Al realizar la convocatoria, se encontró que muchos alumnos estuvieron interesados, tanto así que, casi todos los alumnos de 5to y 6to grado se inscribieron de forma voluntaria para cursar el taller después de clases.

Rodríguez (2008) encontró que al otorgarles a los niños la libertad de escribir, la estructura de sus cuentos retomó la de las narraciones de la tradición oral y escribir cuentos fue una actividad que posteriormente les resultó familiar. Es decir, iban de una práctica de la oralidad a la escritura como práctica cultural. Asimismo encontró diversos retos ya que la castellanización implica ejercicios de memorización y de copiado de los libros de texto, entonces con el uso de diferentes estrategias, los niños fueron creando producciones propias cada vez más largas.

La población escolar de la Escuela Primaria Bilingüe "Miguel Hidalgo y Costilla" se conforma hoy por 460 alumnos nahuas, que son el grupo más numeroso en Guerrero.

Otra de las lenguas habladas en el estado es el Tlapaneco y gracias a una intervención psicoeducativa actualmente se ha empezado a construir un proyecto de enseñanza bilingüe que también surge de un proceso de apropiación de la lengua en las escuelas por parte de los docentes. Actualmente en Malintepec, en la comunidad de La Unión de las Peras, existe una

escuela primaria cuyos docentes han iniciado un trayecto hacia la alfabetización en Tlapaneco (Leyba, 2010).

En el trabajo del maestro bilingüe Leyba (2010), de origen Tlapaneco, se construye una propuesta psicoeducativa para reintroducir la lengua materna de los niños y reducir las interferencias causadas por la alfabetización en español en una primaria de Malintepéc. Dentro de las conclusiones de su trabajo menciona:

Las lenguas que existen en el país no tienen una propuesta didáctica para la introducción de la lectoescritura en el contexto bilingüe, sabemos de antemano que muchas veces (los maestros) no nos sentimos capaces de proponer porque nos han dicho que solamente los lingüistas pueden hacerlo pero los hablantes teniendo nociones de lingüística podemos desarrollar estrategias de trabajo para el estudio de la lengua en el aula (Leyba, 2010, p. 95).

En el caso del mixteco de la montaña, se encuentra la escuela primaria “Ko'ndo iku nani” que ha tenido dificultades para construir un proyecto educativo con enseñanza bilingüe. Esta escuela, que se localiza en el municipio de Metlatónoc, zona altamente monolingüe en lengua indígena, tiene una situación interesante ya que los maestros que colocaron ahí eran monolingües en español y desconocían la lengua ñuu savi. Sin embargo, al interactuar con la comunidad empezaron a realizar esfuerzos por sensibilizarse a la cultura. Actualmente aprenden mixteco y han ajustado sus calendarios institucionales a los de su contexto cultural, a pesar de ello, la enseñanza aún es incipiente en la lectoescritura (Gálvez, 2008). Esto se debe a que los proyectos educativos impulsados por la entidad han tendido a la negación de la cultura indígena y las instituciones educativas han obstaculizado el desarrollo de los estudiantes indígenas. Las lenguas se han continuado desarrollando debido a una resistencia silenciosa y activa dentro de la intimidad de la comunidad. Los mixtecos en la montaña de Guerrero mantienen comunicación basada en la oralidad. Es a través de la participación de la comunidad y la familia en fiestas, rituales, ceremonias y vida cotidiana que se mantiene la vitalidad de la lengua, que es el vehículo de transmisión del conocimiento comunitario pero éste aún se encuentra desarticulado con el conocimiento escolar (García, 2012).

Como podemos notar en estas experiencias de enseñanza bilingüe en todas existe un proceso de apropiación de la lengua de forma contextualizada en la escuela por parte de los docentes y la exigencia de los derechos lingüísticos de las comunidades a través de los padres de familia, estos dos factores son los detonantes para la enseñanza bilingüe. Sin embargo los maestros se enfrentan a muchos retos, ya que aunque sean hablantes, muchas veces desconocen

el alfabeto de su lengua y se sienten inseguros porque perciben que no tienen las estrategias para enseñar, por lo que exigen talleres y cursos que apoyen su labor docente.

También puede reconocerse que después de la apropiación de la lengua e instrucción en sus características, los docentes inician con la construcción de proyectos bilingües, dándoles peso a las lenguas maternas y saberes de la comunidad en la enseñanza. Con ello, las dificultades en el aprendizaje de los niños que se reconocieron al inicio, van siendo mitigadas porque la lengua no sólo es un vehículo para los conocimientos escolares, si no que forma parte de la realidad cultural en la que se desenvuelve el niño.

Cabe mencionar también que en estos cuatro proyectos, además de la noción de la escuela en la comunidad y la labor de los docentes, la lectoescritura juega un papel fundamental para la enseñanza bilingüe. Sin embargo el manejo del lenguaje escrito se encuentra reconstruido por los docentes que retoman los usos y formas de la lengua como un elemento vivo en su contexto.

Por todo lo anterior la enseñanza bilingüe se debe reconocer como un fenómeno contingente y situado. Cada experiencia es única por el contexto y recursos con la que se construye. Con cada uno de los casos se puede ayudar a comprender y problematizar qué es lo que pasa en las escuelas bilingües, de dónde surge el proyecto, cuál es su finalidad y por qué se mantiene.

En esta tesis se retoma el caso de la escuela primaria Xochkoskatl, cuyos docentes han construido un proyecto bilingüe náhuatl-español.

CAPÍTULO 2

Contexto de la escuela bilingüe en Tlalchichilco

2.1 Tlalchichilco: Localización, población, vida cotidiana y organización

El estado de Guerrero se localiza al sur del país y cuenta con una extensión territorial de 63,794 km² en donde habitan 3,389 millones de habitantes de los cuales aproximadamente 600 mil son indígenas: nahuas, mixtecos, tlapanecos y amuzgos (INEGI, 2010). Esto quiere decir que de cada 1000 habitantes 17 son indígenas y hablantes de cuatro lenguas originarias: el *nahuatl*, el *ñuu savi*, *me'phaa* y *ñomndaa*.

Guerrero es conocido por el turismo a lo largo de la zona costera, sin embargo, los 81 municipios que integran al estado se agrupan en siete Regiones: Acapulco, Centro, Norte, Tierra Caliente, Costa Chica, Costa Grande y la región de la Montaña (Portal del Estado de Guerrero, 2015).

Esta investigación se localiza en la colonia de Tlalchichilco, perteneciente a la localidad de Xitopontla del municipio de Ahuacoutzingo. Cabe aclarar que Geográficamente Ahuacoutzingo pertenece a la Región Centro, sin embargo, la zona escolar en la que se encuentra Tlalchichilco pertenece a la Región Montaña.



Localización de Tlalchichilco dentro del Estado de Guerrero

En la Región Montaña hay una mayor densidad de asentamientos de comunidades nahuas que representan el 40% de la población (Portal del Estado de Guerrero, 2015). Se autodescriben como macehuales, mexicanos o nahuatlacos, es decir, que se conciben como gente del pueblo, que trabaja la tierra y habla náhuatl.

Según datos proporcionados por el INEGI (2012), la Región de la Montaña se caracteriza por ser una de las zonas con mayor marginación no sólo dentro del Estado de Guerrero, sino, en todo el país. Las principales actividades económicas son: la ganadería, la agricultura de temporal, las actividades terciarias como venta de productos, renta de inmuebles y de servicios. Estos movimientos económicos se realizan en un comercio interno y para el autoconsumo. Además, debido a la geografía, clima caluroso (21,1°C y 40°C) con pocas lluvias (1,168 mm anuales) y caminos sinuosos propios de la Sierra Madre del Sur, es de difícil acceso. Ello hace de esta región un lugar con un alto índice de pobreza, escasamente visitado y por lo tanto, poco conocido.

La Región también cuenta con uno de los índices más altos de analfabetismo. Según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) el 71.8% no tiene recursos para acceder a servicios de educación, el 80.5% del total de la población con más de 15 años deserta de la escolaridad básica, 38% habla una lengua indígena (náhuatl) y el porcentaje total de analfabetas mayores de 15 años es de 38.68% (Contraloría General del Estado de Guerrero, 2015). Es así que el estado está frente a un contexto de alta marginación económica y de alta deserción escolar, donde poco más de la tercera parte de la población habla una lengua indígena y donde hay una gran tasa de analfabetismo. Por ello considero que un reto importante es el de la educación bilingüe y la alfabetización.

Tlalchichilco, colonia donde se realiza la presente investigación, cuenta con un proyecto escolar bilingüe con énfasis en la lectoescritura y comparte muchas características que distinguen a la Región de la Montaña.

Tlalchichilco está rodeado de montañas, se ubica entre los cerros: de San Marcos, Piteksintla, Kotsalapa y Ueyiotlek. Estos cerros fueron nombrados así por los habitantes. Los árboles que proliferan en estos cerros debido al clima cálido y con pocas precipitaciones en verano son: okokojtle (ocote), istakokapostle (encino blanco), koskokapostle (encino amarillo), huisachtle (espinos), kuamochikojtle (árbol de huamuchil), uaxkojtle (árbol de huaje), tepeuaxkojtle (árbol de tepehuaje) y el nanche.



Vista de Tlalchichilco

Esta colonia se comunica al exterior a través de la carretera que conecta a la Región Centro con la Región de la Montaña. No existe transporte regular, la gente viaja a pie, través de las cajas de camionetas de carga de los lugareños de las zonas colindantes o a través de taxis de pasajeros con una ruta de Chilapa-Olinalá que pasan en horario indistinto.

Los únicos datos de la colonia de Tlalchichilco que se encuentran en los registros oficiales de SEDESOL (2010) son el número de habitantes y que este lugar pertenece a la categoría de muy alta marginación. Es gracias al trabajo que se realiza en esta escuela que se recuperan los datos de la zona y se corrobora que cuenta con una población de aproximadamente 270, con 121 hombres y 149 mujeres entre ancianos, adultos y niños. El total de los habitantes reside en 36 casas en donde se agrupa la familia extendida.

No se cuentan con los datos históricos precisos sobre la llegada de los pobladores de Tlalchichilco, pero son pertenecientes a un grupo Nahuatl provenientes de la migración de 1430 al estado de Guerrero y se establecieron aproximadamente en el año de 1440 (Dehouve, 1995).

En la región se trabaja la tierra como una actividad cotidiana. La agricultura se realiza por temporal con técnicas rudimentarias y se cultiva el maíz, el frijol, calabaza, chile, cacahuate y amaranto principalmente. En estas labores participa toda la familia para arar, sembrar y cosechar.

La tierra es muy importante ya que es el núcleo de las actividades económicas, culturales y cotidianas. De hecho el significado de la toponimia del lugar se compone de los vocablos nahuatl:

tlalli, chichiltic y co; es decir: En el lugar de la tierra roja. Cabe mencionar que químicamente los suelos rojos suelen ser más productivos que los blancos para la agricultura (Portal del Estado de Guerrero, 2015). El nombre de la comunidad hace referencia a este elemento natural que resulta ser parte de su geografía y cosmovisión sagrada.

También se aprovechan ciertos recursos minerales como ciertos tipos de arcilla y arena que utilizan para la construcción de las cocinas de leña y utensilios diversos.

Otra actividad importante es la cría de animales de corral, como gallinas, guajolotes, chivos y cerdos. Estos animales son criados en el patio de las casas, donde también hay perros y gatos. Algunas familias cuentan con vacas para obtener carne y productos derivados de leche como crema y queso, también cuentan con burros para transportarse y cargar.

La manufactura de petates y sombreros también son característicos de la zona y son elaborados por muchas de las familias después de la jornada en el campo. Es una actividad que los adultos mayores enseñan a los niños y niñas. De igual forma, dentro de las actividades cotidianas también se encuentran las realizadas dentro del hogar donde se hacen tortillas, queso, se limpian las semillas y los productos que cosechan.



Cancha de Tlalchichilco



Madre de familia tejiendo un sombrero durante el recreo

Los productos que se obtienen del trabajo en el campo y de la cría de animales son para autoconsumo pero también para vender o intercambiar dentro y fuera de la comunidad. Los excedentes que genera una familia son utilizados para recuperar dinero o cambiar por otros elementos que hagan falta. Es decir, el trabajo y comercialización de productos provenientes de agricultura, ganadería y manufactura forman parte de las actividades económicas y, a su vez, se relacionan con el traslado de la población ya que la gente viaja a Olinalá, Xitopontla o Tehuastitlán para vender en los domingos de mercado.

En Tlalchichilco los caminos, las construcciones, la vegetación nos hablan de su relación con el entorno natural el cual se relaciona armoniosamente con sus prácticas cotidianas, rituales y económicas. En la comunidad no existen parques, ni museos, ni teatros, ni centros de desarrollo, las únicas edificaciones son las casas, una iglesia y un núcleo escolar integrado por: el Preescolar "Sitlali", la Escuela Primaria Bilingüe "Xochkoskatl" y una cancha pavimentada con medidas de 26m largo por 14m de ancho, que se utiliza para jugar, para ceremonias y todo tipo de eventos de la comunidad.

Parte de los indicadores del CONEVAL (2010) que la clasifican como una comunidad de alta marginación radican en los servicios con los que cuenta la población. En las viviendas particulares no se cuenta con servicios de agua o drenaje entubados, que sólo la mitad de las casas tiene baño (letrina) y los suelos de las casas son de tierra. Sólo el 60% tiene el servicio de luz eléctrica. No hay redes telefónicas ni de televisión. La escuela es la única que cuenta con equipo de cómputo y un sistema de antenas parabólicas para recibir señal de internet, razón por la cual algunas veces hay señal de telefonía celular. Además sólo el 18% del total de la población tiene acceso a servicios médicos.

Como parte de su organización la gente se reúne en asambleas para tomar decisiones sobre las necesidades del pueblo, para asear la comunidad y para informarse sobre las actividades escolares y políticas públicas. En estas reuniones existe un consejo conformado por los habitantes de Tlalchichilco y entre todos se argumenta y se decide lo que el comisario deberá dirigir y realizar. La figura del comisario viene de una tradición del pueblo pero se respeta institucionalmente bajo la figura de delegado municipal. Es por ello que puede decirse que su organización política se caracteriza por mantener formas de gobierno tradicionales (Tello, s/f).

Además de tomar decisiones y realizar trabajo colaborativo, la comunidad también se reúne para organizar y celebrar las festividades que clasifiqué como: reuniones sociales, ceremonias escolares y fiestas patronales. Éstas forman parte del calendario ritual anual. Las reuniones sociales son bodas, nacimientos, bautizos, entre otras, tienen por objetivo que la gente se reúna para dar la bienvenida y festejar la integración de los nuevos miembros de la comunidad, también se relacionan a los ciclos de vida, todos están invitados y hay abundancia de comida y música.

Las ceremonias escolares también son actos que reúnen a la gente. Las más concurridas son las de inicio de ciclo escolar y la clausura del mismo, también acude mucha gente a los festejos que marca el calendario de la SEP como es el día de las madres, la primavera, etc. En estas ceremonias el mayor trabajo se realiza por parte de los docentes y los alumnos, quienes preparan un programa con danzas regionales, poesías, cantos y elementos cívicos e informativos. Sin embargo, la comunidad también participa al limpiar, adornar el patio, preparar comida y los materiales requeridos para llevarse a cabo los festivales. Durante la presentación se reúne mucha gente de la comunidad pero también representantes de instituciones educativas y de instancias gubernamentales.



Ceremonia de Graduación de la generación 2009-2015

Las fiestas patronales convocan al festejo de los santos católicos y se relacionan con significados identitarios y de reproducción de prácticas culturales. Las fiestas patronales que se festejan en la comunidad son San Miguel Arcángel, Santo patrono del pueblo (28 y 29 de Septiembre), la Virgen de Guadalupe (12 de Diciembre), San Marcos (19 y 20 de Abril) y la Santa Cruz (1 y 2 de Mayo). Las fiestas van acompañadas de misas, rituales con un simbolismo especial, danzas, música de aliento y comida.



Peregrinación de la imagen de San Miguel Arcángel el día 29 de septiembre.

En la fiesta de San Marcos se bendice el maíz. En el día de la Santa Cruz se venera al agua y se pide al cielo que llueva para los meses de siembra y cultivo. En la fiesta de San Miguel Arcángel, agradecen las primeras cosechas de maíz. En ambas fiestas se hacen ofrendas con los animales que posteriormente son cocinados y forman parte de la comida que se prepara para disfrutar la celebración. El santoral de la Virgen de Guadalupe se festeja por ser un sincretismo católico de la madre tierra que brinda cuidado y

protección.

Durante los días 28 y 29 de septiembre, días de la fiesta patronal dedicada a San Miguel Arcángel, los pobladores llevan la cosecha a bendecir a la Iglesia, donde se realiza una misa a la cual van casi todos los lugareños. Posteriormente se prepara la comida hasta el siguiente día en la madrugada donde se realiza una peregrinación con la imagen del Santo adornada con las flores características del lugar. La procesión termina con otra misa y terminando ésta, la gente comparte alimentos y se muestra contenta con la música de la banda de aliento.

Los niños tienen que asistir a la escuela por mandato oficial, pero los maestros suelen darles el día para que puedan apoyar a sus familias en diversas actividades. Además se retoma el tema de la fiesta como un contenido escolar.

Para la realización de estas fiestas, la gente se organiza para limpiar, adornar, acomodar, ofrendar, cocinar, celebrar misa y el festejo con la música. El encargado de coordinar estos esfuerzos es el comisario o delegado municipal junto con el grupo de consejo de la comunidad.

Tanto en la preparación como en la realización de las festividades sociales, las escolares y las patronales el idioma de uso es el náhuatl, sin embargo, cuando hay agentes que no son de la comunidad, los eventos son bilingües. Los únicos eventos en español son las misas debido a que el cura es de otra localidad y no habla náhuatl.

Dentro de la vida cotidiana de Tlalchichilco la lengua materna es un elemento siempre presente para actividades que forman parte del día a día. A continuación se expone la situación lingüística.

2.2 Situación Lingüística

La localidad de Xitopontla es conocida por ser una de los territorios con un alto porcentaje de hablantes del náhuatl debido a que el 80% de sus habitantes se comunica en esta lengua. Asociada a Xitopontla, en Tlalchichilco, la lengua materna de todos sus habitantes es el náhuatl y existe un elevado índice de monolingüismo en lengua originaria por parte de los adultos mayores y las mujeres. Los jóvenes que viajan fuera de la comunidad junto con los niños y niñas que van a la escuela tienden a ser bilingües.

El náhuatl utilizado en Tlalchichilco corresponde a la variante dialectal que de forma regional se reconoce como de montaña baja. Se utilizan dos registros de la lengua: el reverencial o formal y el coloquial. El primero se utiliza para hablar con autoridades, maestros y ancianos, y el otro, para hablar entre pares. Los niños se dirigen a sus padres y hacia sus maestros en la forma reverencial pero entre ellos hablan la lengua de forma coloquial.

En la comunidad, el náhuatl se encuentra siempre presente al nombrar elementos de la geografía física como el suelo, el relieve, la vegetación, el clima; asimismo para describir las

prácticas de cultivo y los recursos naturales en su relación con los lugares donde se ubican. También se emplea en las actividades cotidianas, en la familia o para hablar con los conocidos, en espacios públicos, en las fiestas, en actos oficiales, en actividades económicas y en interacciones formales y no formales. El español, en cambio, se emplea como una lengua para recibir servicios de salud, en la misa y, en general, para comunicarse con gente externa a la comunidad.

Dentro de las actividades escolares públicas, es decir donde asiste la comunidad y las autoridades escolares, también se emplea náhuatl, se le otorga un valor oficial dentro de ceremonias, al comunicar información y efemérides y al traducir los cantos cívicos. En el salón de clases es donde se emplean ambas lenguas.

El aprendizaje de las dos lenguas se ve fortalecido fuera de la escuela por uso práctico que los hablantes dan al náhuatl y al español, específicamente en una situación de bilingüismo oral. Sin embargo, en esta comunidad existe un gran índice de analfabetismo ya que sólo los niños en edad escolar saben escribir y leer en su lengua materna y en español. Es decir, leer y escribir son actividades que sólo tienen lugar dentro de la escuela, ocasionalmente utilizan el lenguaje escrito fuera del contexto escolar.

Dentro de una clase de formación cívica donde el contenido fue referente a la herencia, un niño mencionó que la lengua de sus padres y sus abuelos era una herencia, un legado. Por lo cual infiero que los niños reconocen a la lengua no sólo como una vía de comunicación si no como una conexión con sus familiares y con el grupo social.

Al preguntar a los docentes, ellos piensan que el náhuatl es una lengua con las mismas condiciones de otras lenguas ya que sirve para comunicarse de forma oral y escrita con los demás y aunque se encuentra en una situación de desventaja con respecto de las lenguas mayoritarias, para ellos hablar en náhuatl es sinónimo de la riqueza cultural.

Los maestros mencionan que la importancia de leer y escribir radica en que son habilidades para continuar con la escolarización pero también para narrar su propia vida y su realidad. Es decir, la lectoescritura es fundamental para continuar formándose pero también como un medio para dar a conocer su realidad. Es por ello que ponen tanto énfasis en la lectoescritura.

El español en cambio, se enseña debido a que es la lengua de dominio y que el proyecto educativo trasciende hacia esa lengua. De forma cotidiana, el español se emplea para los intercambios comerciales fuera de Tlalchichilco. También se reconoce que el español se aprende para interactuar con el contexto nacional.

Dentro de la escuela, cuando los niños interactúan con agentes bilingües, puede notarse que si se les habla en náhuatl contestan en náhuatl y si se interactúa con ellos en español contestan utilizando español. Sin embargo, ellos prefieren el náhuatl para comunicarse entre ellos en el juego, en las conversaciones del día a día, cuando tienen dudas, etc.

Por ello dentro de los contenidos escolares en los que invierten más tiempo son los referentes a las prácticas sociales del lenguaje, la convivencia, la vida de la familia, la comunidad, tradición oral, testimonios históricos, relación con otros pueblos y matemáticas.

2.3 La escuela

La Escuela Primaria Bilingüe “Xochkoskatl” con clave 12DPB0756W brinda servicios a la Dirección General de Educación Indígena a través de la Jefatura de Zonas de Supervisión N° 014 y pertenece a la zona escolar N° 054. Esta primaria fue fundada en 1983, aproximadamente, pero su proyecto correspondía al de asimilación a la cultura nacional a través de la enseñanza del español a pesar de que, oficialmente, era bilingüe.

Xochkoskatl significa collar de flores, viene de las raíces nominales provenientes de *xochitl* y *coskatl*. Cabe mencionar que los collares de flores tienen un simbolismo ritual y sagrado.

Los maestros mencionan que en el año de 1994 no se enseñaba náhuatl pero a partir de que la Dirección General de Educación Indígena retoma la escuela y llegan ellos, maestros con competencia bilingüe, se empieza a utilizar la lengua indígena como vehículo para la construcción de saberes. Es

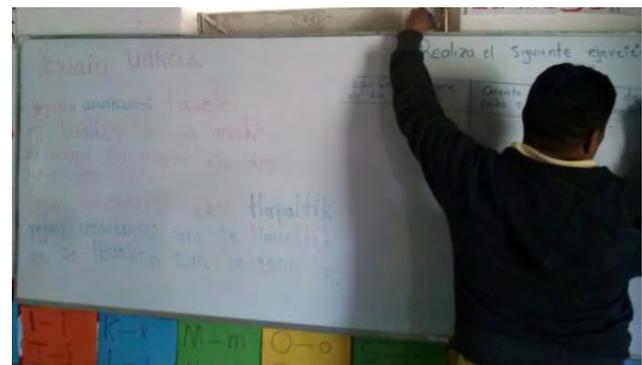
así como inicia la construcción de un proyecto bilingüe que recupera el valor y la conservación de la lengua en la escuela (Entrevista 2).

En esta escuela, que tiene un gran peso para la comunidad, son los dos maestros Lázaro y Concepción (así lo escribe ella), quienes han diseñado una organización escolar que implica una renovación de los tiempos escolares, actividades, integración y promoción del bilingüismo a través de la lectoescritura.

Actualmente, la primaria Xochkoskatl atiende a 39 alumnos en la modalidad multigrado. El salón con los grados de 1^o, 2^o y 3^o está a cargo del maestro Lázaro y atiende a una población de 25 niños. En el salón donde toman clase los grados de 4^{to}, 5^{to} y 6^{to} es atendido por



Maestra Concepción leyendo con una de sus alumnas



Maestro Lázaro dando clases

la maestra Concepción que también es directora del plantel, ella atiende a 14 niños. Cada salón tiene horarios asignados para cada campo de conocimiento.

La jornada es de 8hrs a 13hrs con un receso a las 10:30. Pero debido a que los dos docentes que brindan los cursos en la escuela decidieron comprometerse con los niños para apoyarlos en horario extraclase, la escuela vuelve a abrirse a las 4pm para que los niños puedan realizar sus tareas y retomar dudas de los temas vistos en el día. Esta decisión se tomó debido a que la directora menciona que en la comunidad casi ningún adulto sabe leer ni escribir, por ello, considera que ese apoyo debe venir de la escuela.

La dirección, diseño y gestión del proyecto escolar está en manos de los dos maestros. Ellos mencionan que la participación de la supervisión escolar es mínima, rara vez se reúnen salvo para las juntas de consejo técnico. Además mencionan que la supervisión no cubre con las demandas escolares ni está al pendiente de la relación de la escuela en la comunidad al grado de desalentar la participación de los niños y niñas en otras actividades educativas en la comunidad como asistir a las fiestas patronales porque se debe lograr “la normalidad mínima”. Debido a esta ruptura de intereses, los maestros realizan un plan escolar separado de la supervisión pero que, al mismo tiempo, cubra el plan de estudios de los alumnos y que se acerque culturalmente a la comunidad con contenidos significativos al contexto de los alumnos.

Para lograrlo los docentes viajan de Tlapa, que es su lugar de origen y residencia de los fines de semana, para habitar en Tlalchichilco, ellos mismos cubren el gasto del desplazamiento y alojamiento a partir de su salario. Sin embargo, ambos maestros mencionan y se muestran comprometidos hacia su labor docente y hacia este proyecto escolar.

La escuela ocupa un lugar relevante de la comunidad ya que es el centro en la realización de actividades propias de Tlalchichilco, bailes, ceremonias, celebraciones, se realizan en la cancha de la escuela. La gente puede acceder libremente y utilizar el patio de la escuela para jugar fútbol o basquetbol, para platicar, entre otras actividades.

Del mismo modo, esta escuela construye un proyecto para atender las necesidades de la comunidad, intentando ser inclusiva, ya que apoya a niños que nunca han estado en la escuela y los regulariza en el grado de estudios que corresponda. Los docentes reconocen las actividades y cotidianidad de la comunidad por lo que se realizan actividades que no impliquen un costo extra.

Los docentes buscan que el alumnado construya una buena comprensión y entendimiento acerca de los contenidos que se desarrollan en cada una de las asignaturas. Para lograrlo se apoyan en la lengua materna náhuatl ya que genera una mejor comprensión acerca de cada contenido. Es decir, los maestros buscan el aprendizaje pero también la difusión de ese conocimiento.

Parte de los motivos por los cuales los maestros construyen este proyecto escolar es que, para ellos, la educación es *lo básico* en la formación de los niños. También se comprometen en su labor que cuentan con el apoyo económico de estar ahí y el reconocimiento de la comunidad. Los docentes se consideran directamente responsables para la contribución del desarrollo de las actividades culturales y sociales propias de la cultura nahua.

Por su parte la comunidad, las madres y los padres de familia buscan que sus hijos estudien pero que no abandonen sus labores con el campo y la comunidad. Esperan, que en la escuela se refuercen y se enriquezcan su cultura y conocimientos con otros saberes. Los padres de familia otorgan toda la responsabilidad a la escuela y a los docentes en esta labor educativa.

La comunidad se integra a la labor escolar cuando, en ciertos temas, se les solicita su apoyo para que cuenten la historia del pueblo, leyendas o para proporcionar información inédita sobre las plantas, formas de cultivo y cuidado del campo.

Los materiales y el apoyo económico vienen de la Supervisión, los docentes no piden dinero ni materiales a los familiares. De igual forma, todos los alumnos están becados y reciben uniformes y útiles escolares por parte de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). En las clausuras y ceremonias conmemorativas se solicita el apoyo de padrinos para que se cubran los gastos de las mismas.

Además de estas características, uno de los aspectos centrales de la primaria Xochkoskatl es la enseñanza de la lectura y la escritura bilingüe que forma parte de las prioridades y han ganado concursos estatales por esta labor que apoya el desarrollo del náhuatl.

Para ello los docentes cuentan con dominio en la lengua oral y escrita, conocimiento sobre la cultura y conocen muy bien los contenidos del plan educativo por lo que utilizan la modalidad multigrado a su favor. Los maestros eligen los contenidos de la asignatura de lengua náhuatl adaptando los que son para la asignatura de español (Entrevista 2).

La interacción en el aula de clases, difiere según el salón. En los primeros grados, se dan indicaciones diferenciadas para cada grado. El maestro pasa por las sillas y revisa a cada niño, los niños también se le acercan a él para resolver sus dudas. Cuando encuentra una situación general a la cual atender hace que los niños pasen al pizarrón a contestar (Xochkoskatl, Registro 1, 23 de junio, 2014).

La maestra de los grados más avanzados retoma espacios en el itinerario semanal para revisar el campo de conocimiento de comunicación. Una de las prácticas que caracteriza a este grupo es que la maestra combina sus clases utilizando tanto el náhuatl como el español. Ella menciona que lo hace con el fin de que adquieran comprensión en ambos idiomas. En sexto pide a los alumnos que escriban sus trabajos escolares en español y en náhuatl. Cuando se les habla en

segunda lengua los niños suelen contestarle en lengua materna (Xochkoskatl, Registro 1, 23 de junio, 2014).

En ambos salones se atiende a la diversidad multigrado, en algunas ocasiones los tres grados realizan la misma actividad, en otras, se dan indicaciones diferenciadas. Los maestros mencionan que atender a tres grados en un salón es un reto, pero al mismo tiempo es una ventaja, ya que todos prestan atención a los temas lo que les brinda conocimientos previos o un repaso, dependiendo del caso (Entrevista 2).

Los alumnos se muestran atentos a las clases y a las indicaciones de los docentes, platican entre ellos para resolver algunas dudas. Siguen las indicaciones y respetan las reglas del salón (Xochkoskatl, Registro 1, 23 de junio, 2014).

2.4 El náhuatl como lengua viva en la primaria de Tlalchichilco

El náhuatl se origina de la familia yutonahua (Wright, 2007) o yutoazteca (Hernández, 1997) que posteriormente se dividió en dos subfamilias a causa de las migraciones de los grupos: yutonahua septentrional y yutonahua meridional. Casi todas las lenguas de la subfamilia yutonahua meridional se encuentran del lado mexicano de la frontera y sus relaciones internas nos hablan de la construcción del proto-náhuatl dentro del grupo nahua-pochuteco, que según cálculos lexicoestadísticos, se diversificó entre los años 250 a.C. y 950 d.C. (Wright, 2007).

Con la migración durante el siglo X y expansión del toltecatl, la civilización que procedió al poderío mexica, el náhuatl predominó en la altiplanicie central de México-Tenochtitlan (León-Portilla, 2003) y llegó a ser la lengua más hablada en el territorio debido al poderío Mexica. Sin embargo, dentro de la lengua existe una gran variabilidad y sostener la idea de un "náhuatl clásico" llevaría a atentar contra su vitalidad y a mantener las relaciones de dominio del modelo central de prestigio (Flores, 2009).

Actualmente existen 2 millones de nahuahablantes en 16 estados de la república donde se hablan en total 30 (variantes registradas oficialmente) del náhuatl: Durango, Guerrero, Oaxaca, Tlaxcala, México, Estado de México, Puebla, Michoacán, Nayarit, Jalisco, Colima, Veracruz, Querétaro, San Luis Potosí, Guanajuato, Hidalgo y Morelos (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2010). En cada uno de los lugares donde se usa la lengua, ésta se desarrolló de forma propia y existen cambios léxicos, morfológicos, sintácticos y fonológicos, sin embargo, sigue existiendo un grado de inteligibilidad lingüística.

Durante la segunda mitad del siglo XVI y la primera mitad del XVII, el náhuatl de Guerrero era ya considerado una de las variantes más rústicas en comparación con el náhuatl del centro, que representaba la forma culta. Con el paso del tiempo y el desarrollo de la lengua en contextos particulares, el náhuatl ha tenido una gran variabilidad. Actualmente en el INALI (2010) se

recupera como la variante del mexicano de Guerrero, sin embargo, dentro de las comunidades se adscriben las variantes de la montaña baja y la montaña alta.

El náhuatl que se usa en Tlalchichilco pertenece a la variante de la montaña baja, mientras que la variante que tienen los docentes como lengua materna es la variante de la montaña alta. Ante esta situación los docentes tuvieron que aprender y retomar los usos que se le dan a la lengua en la comunidad para poder comunicarse con los niños y preparar sus clases. Es por ello que considero que el uso de la lengua que se retoma en la escuela, es el de un náhuatl vivo. A continuación se realiza un esbozo para comprender un poco más acerca de la lengua con algunas de las características que corresponden a esta variante

Dentro de las características fonológicas el náhuatl tiene un inventario que comprende los siguientes sonidos consonánticos y vocálicos (Jacinto, 2014; Instituto Lingüístico de Verano, 2008):

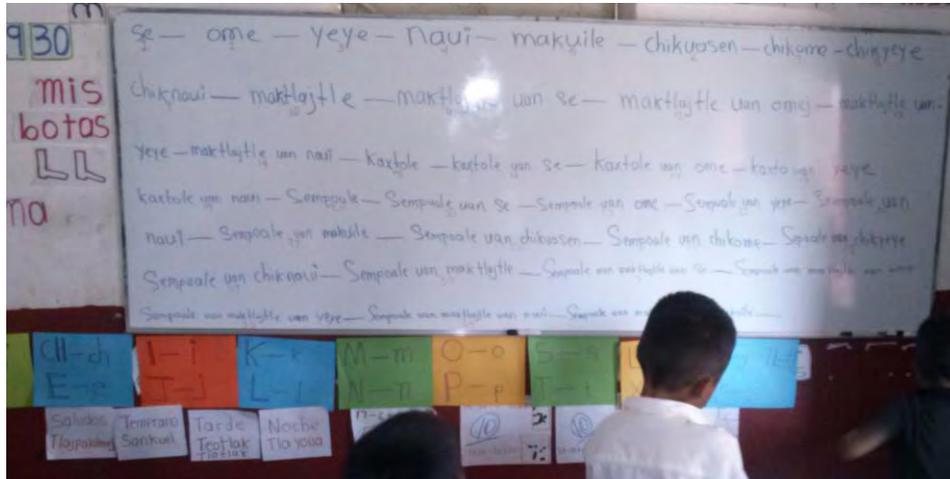
	Bilabial	Alveolar	Postalveolar	Palatal	Velar	Labio-velar	Glotal
Oclusivas	/p/	/t/			/k/	/kʷ/	/ʔ/
Nasal	/m/	/n/					
Africada		/tʃ/	/tʃ/				
Africada lateral		/tʃl/	/ʃ/				/h/
Fricativa		/s/					
Líquida		/l/					
Aproximante				/y/		/w/	

También cuenta con cuatro timbres vocálicos y cuatro vocales alargadas que sirven para diferenciar palabras homónimas y homógrafas o agregarles una característica reverencial a ciertas palabras construidas.

	Cortas		Largas	
	bajas	altas	bajas	altas
Anteriores	/e/	/i/	/ē /	/ī /
Posteriores	/a/	/o/	/ā /	/ō /

Para representar estos sonidos de la lengua a través de la escritura, los maestros emplean en la escuela y enseñan a leer y a escribir a través de las siguientes grafías.

a ch e i J k l m n o
 p s t ts Tl u x y



Alumnos escribiendo los números en náhuatl con el alfabeto de la variante de la comunidad

Una de las características fonológicas más distintivas de la zona es la terminación vocálica en “e” en lugar de “i”. Además existen elementos representativos del náhuatl que no se escriben dentro de la variante usada en Tlalchichilco: el cierre glotal /ʔ/ y la aspiración /h/. El cierre glotal y la aspiración son empleados de forma oral pero no se diferencian de forma escrita, se escribe una j para ambos casos. Otro elemento que no se representa de forma escrita son los acentos, ya que siempre recaen en la penúltima sílaba de las palabras y no es necesario marcarlos. Casi todas las palabras son graves, excepto las que tienen el sufijo vocativo -é

Lexicalmente, el náhuatl se distingue por usar un número pequeño de lexemas para construir gran cantidad de palabras. Morfológicamente, el náhuatl es nominal reducido pero cuenta con recursos inagotables debido a la inflexión, es decir, el proceso en el cual se agrega información a las raíces. El náhuatl utiliza prefijos y sufijos que se adhieren a las raíces nominales para expresar varias cosas, en especial, posesión y número.

En aspectos morfológicos se emplean reglas gramaticales para crear y agrupar muchos conceptos en una sola palabra-oración utilizando las raíces nominales, verbales y diferentes marcadores de persona, de objeto, posesivos y plurizadores.

Debido a la morfología del náhuatl, la sintaxis es aplicable a las palabras-oración, el orden de las palabras, a las partículas como indicadores de cláusulas y a los signos de puntuación.

Conociendo un poco sobre los rasgos lingüísticos característicos del náhuatl, Garibay (1972) describe las siguientes cualidades que lo distinguen:

- Polisintético: Se pueden agrupar varias raíces en una sola palabra, lo que resulta en frases complejas en un solo elemento.
- Difrasismo: algunos conceptos son compuestos de dos palabras que expresan un solo significado metafórico.
- Tiende a las imágenes: Es común que algunos significados se definan en forma indirecta usando metáforas de los conceptos y su referente tangible, por ello se recurre a imágenes.
- Partículas reverenciales: le dan a la palabra un tono de respeto, elegancia o propiedad.
- Eufonía: la modificación del sonido a fin de suavizar la expresión o mantener la rima.

Ahora bien, la lengua ha tenido diversos usos desde sus poco más de diez siglos de existencia. El desarrollo de la lengua náhuatl y su utilización fueron medios para la comunicación pero también para la preservación de la cultura (Hernández, 1997). Primero a través de la oralidad y, posteriormente, se sumó el apoyo de la lectoescritura.

Utilizar el lenguaje hablado para transmitir conocimiento fue una actividad central para la cultura nahua ancestral. El imperio mexica tuvo en la oralidad una de las principales fuentes de conocimiento y recreación, para extender estos conocimientos a toda la población (Garibay, 1979).

La enseñanza y la oralidad representaron actividades mutuamente relacionadas. La escuela tenía por objetivo que los individuos generaran conocimientos sobre la cultura e identidad nahua y la enseñanza se realizaba a través del discurso, a través del lenguaje. Se dice que todos los macehuales o ciudadanos hablantes de náhuatl tienen un rostro y un corazón o *in ixtli in yollotl*. La educación tenía como fin hacer que ese rostro fuera sabio y que ese corazón fuera firme (León-Portilla, 2003).

De igual manera, los huehuetlahtolli, es decir el discurso de los ancianos también fue muy valorado (Leander, 1972). Largos poemas, narraciones mitológicas, las normas del derecho y la organización social, documentos que describían las tradiciones, los ritos, los conocimientos, etcétera, fueron memorizados y transmitidos oralmente (Garibay, 1979). Esto fue debido a que la

cultura náhuatl tenía su principal expresión en la literatura y para extender estos conocimientos al resto de la población se hizo uso de la oralidad.

Posteriormente, con el desarrollo de los símbolos, la lectura también pasó a ser del hábito común, esta lectura era pública y se valía de tres formas para simbolizar la realidad. Una de ellas eran los pictogramas, que consistían en representaciones directas del objeto a través de dibujos estilizados. Otra manera de dejar un legado escrito fue a través de los ideogramas, que representaban ideas a partir de símbolos que no tenían una relación tan directa con el objeto. Finalmente, también representaban la realidad a través de fonogramas, es decir, representaban sílabas a través de dibujos de objetos que contenían esos sonidos (Sullivan, 1976). La escritura y lectura, era realizada en la forma en la que se conceptualiza por Ferreiro y Teberosky (1995), es decir, implicaba comprender el sentido de los símbolos que representaban algo, era realizada todo el tiempo por los mexicas.

Después de la conquista, los misioneros cristianos adaptaron la escritura pictórica y la tradición oral del náhuatl a un alfabeto. Entonces la lectura y la escritura se volvieron un ejercicio privado y centrada en los libros o amoxtlis. La alfabetización fue usada para lograr la castellanización y la asimilación a la cultura nacional. Por ello una forma de defensa de los saberes ha sido la oralidad. Las lenguas indígenas han perdurado por esta práctica ancestral.

Sin embargo, hoy la enseñanza de la alfabetización en lengua materna se defiende como un derecho porque empodera a escribir y narrar las historias desde un referente propio. Además se reconoce que la lectoescritura es muy importante para multiplicar los usos de la lengua dentro y fuera del grupo. Son las comunidades quienes, actualmente, demandan la alfabetización en su lengua y respetando los usos de la variante, las necesidades comunicativas y significados de cada contexto.

CAPÍTULO 3

Referentes Teóricos y Metodológicos

3.1 Referentes teóricos

En México la Educación Bilingüe en lenguas originarias e idioma nacional se enmarca dentro del sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). La EIB surge por el reconocimiento oficial de la conformación pluricultural del país en 1992 y la diversidad lingüística existente, los acuerdos de San Andrés y las diversas demandas de pueblos indígenas por una educación culturalmente pertinente. Asimismo se ha nutrido por las políticas globales que promueven la diversidad cultural para la participación democrática y por los debates teóricos sobre la interculturalidad.

En México es innegable la gran diversidad cultural y lingüística dentro del territorio, de hecho, el país se define a través de ella en la Constitución. Sin embargo al referirse como pluricultural sólo reconoce a la diversidad en papel porque en el día a día permite relaciones asimétricas entre los grupos. No obstante el reconocimiento de los derechos de los pueblos moviliza la lucha por lograr no sólo el reconocimiento de esta diversidad sino también de integrarla procurando el bienestar y desarrollo de todos.

En México, con la existencia de las innumerables injusticias, la homogeneización y el colonialismo se dibuja una realidad de desigualdades sociales, económicas y políticas que nos impide describirnos como pluriculturales. Para poder definirnos como un país que valora e integra la diversidad cultural y lingüística se debe luchar contra estas injusticias desde un planteamiento ético y político que fortalezca la diversidad de conocimientos y expresiones culturales para lograr la participación de todos. También implica desmontar las relaciones de dominio y construir estructuras que se fundamenten en el aprecio por la diversidad mutuamente enriquecedora.

La noción de interculturalidad pretende trascender la noción de pluriculturalidad, concepto descriptivo que se refiere a la coexistencia de personas y /o grupos culturalmente diferentes en espacios o territorios determinados pero sin precisar el tipo de relación entre estas personas y grupos. La interculturalidad sí se refiere a ella y la califica como una relación basada en el respeto desde posiciones de igualdad. A través de la interculturalidad se busca que las relaciones entre grupos culturalmente diferentes sean constructivas y se basen en el respeto desde posiciones de igualdad.

Entonces el enfoque intercultural se vuelve indispensable para toda la actividad educativa de un país donde la cultura dominante y las minoritarias se sustentan en una relación de poder. Hablar de educación intercultural implica entonces combatir los prejuicios y construir nuevas bases de interrelación entre la diversidad de mexicanos a partir de nuevas configuraciones interculturales

del conocimiento del otro bajo los principios de igualdad, diversidad e interacción (Dietz y Mateos, 2011).

La EIB es un eje que podría apoyar en la misión de combatir las asimetrías, específicamente las educativas. La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) creada en 2001 tiene la misión de “Contribuir a mejorar la calidad de la educación mediante la incorporación del enfoque intercultural para garantizar la pertinencia cultural y lingüística y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.” (CGEIB, 2013). Comprende a la interculturalidad y a la educación bilingüe para la construcción de nuevas formas de relación con base en el aprecio por la diversidad (Salmerón, 2009).

Al respecto, el Coordinador de la CGEIB menciona:

La EIB parte del pluriculturalismo y el desarrollo de modelos educativos interculturales es así que intenta incidir proporcionando elementos teóricos y metodológicos a docentes para que puedan adaptar la interculturalidad como referencia nodal en la práctica pedagógica en los estados de mayor densidad indígena (Salmerón, 2009: 109).

A pesar de que puede reconocerse ya un cambio paradigmático en el modelo educativo aún resulta una aspiración más que una realidad, debido a todas las asimetrías existentes. Además de que tampoco se ha logrado una pertinencia cultural y lingüística en la educación a todos los niveles. Es por ello que actualmente más que educación Intercultural resulta en Educación para la Interculturalidad (Schmelkes, 2013).

El no contar con una pertinencia cultural y lingüística afirma la negligencia de los derechos de los pueblos indígenas en las escuelas. Entonces es posible reconocer que la EIB es conceptualizada desde el Estado y no desde los pueblos, que son los lugares donde ésta se redefine. La escuela entonces se vuelve un nodo donde convergen discursos oficiales y contextuales, lo que deriva en múltiples formas de resolver y redefinir a la enseñanza bilingüe.

3.1.1 Escuela como construcción social

Como hemos explicado anteriormente, la educación indígena ha tenido un penoso trayecto debido a las acciones negligentes y paradójicas sobre el tratamiento de la diversidad cultural. Una de las principales preocupaciones sobre la planeación de la escuela ha sido que esta sea de calidad. Sin embargo, hablar de calidad nos lleva a cuestionarnos ¿para quién?

La escuela es un espacio singular en donde conviven dos discursos, por un lado, se encuentra el del Estado con objetivos planeados desde arriba, y, por el otro, también se encuentra el de las clases subalternas (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Coronado, 2006). Para ambos

posicionamientos, la educación representa un elemento importante, sin embargo, cada uno tiene intereses muy particulares.

Para el Estado y las clases dominantes, preservar y potenciar las fuerzas de dominación es muy importante, por ello, retoma a la escuela como un mecanismo de reproducción con el objetivo de mantener las relaciones coloniales con la diversidad, preservando su estatus de subalterna para limitar sus posibilidades de autonomía.

En cambio, para la clase subalterna la educación representa un mecanismo hacia el desarrollo político y obtener mejores condiciones de vida, lograr la autonomía de sus proyectos y transformar las relaciones sociales. Entonces la escuela se vislumbra como una oportunidad para superar la realidad de explotación, la discriminación y la marginación.

Es así que el discurso de la calidad permite que en la escuela confluyan estos dos planteamientos con definiciones diferentes sobre qué sería lo adecuado y pertinente en la escuela. El juego de intereses lleva a redefinir y reconstruir a la escuela constante y permanentemente (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

Cada escuela atiende a una realidad específica por lo que las políticas educativas se matizan, los contenidos se reelaboran, los procesos se adaptan, las memorias colectivas se tensionan entre la conservación y la transformación, donde los actores de los contextos se encuentran entre el control institucional y la toma de las escuelas. Es entonces que en la vida cotidiana de las escuelas existe un constante proceso de reconstrucción y negociación de las relaciones entre estos ámbitos.

En la vida cotidiana de las escuelas donde elementos heterogéneos tales como la historia acumulada, las relaciones sociales, sistemas de control y las prácticas situadas tienen lugar, se reconfiguran y se reconstruyen de forma única. Entonces cada escuela es una versión local y particular.

3.1.1.1 Juego de intereses en la escuela

La educación es un proceso amplio, permanente y cotidiano en la vida del humano (Mèlich, 1994). Comprende las experiencias que transforman al individuo hacia las formas de sobrevivir y participación dentro del grupo (Millán, 2006). Dentro de las categorías básicas de la Pedagogía para investigar a su objeto de estudio han sido los calificativos de formal e informal.

Lo formal nos hace referir al sistema educativo estructurado con finalidades muy claras, que se lleva a cabo dentro de instituciones y donde se legitiman conocimientos. Lo informal nos refiere a las prácticas educativas donde los individuos interactúan en diversos contextos y adquieren conocimientos, habilidades y actitudes en experiencias diarias (Coombs, 1985).

Estas dos nociones sobre lo educativo nos hacen referir a las prácticas en la escuela y fuera de la escuela, unas artificiales y otras más reales (Paradise, 2005). Sin embargo es imposible controlar y dividir estos universos educativos en la vida cotidiana porque estas experiencias se tocan e interrelacionan (Homs, 2001). En este sentido, en la escuela como construcción social se vinculan formas de educación entre lo formal y lo informal (Mercado, 1986). Estas formas divergentes se disputan y reestructuran en la vida cotidiana. Sin embargo, históricamente estos universos han planteado formas antagónicas que limitan el aprendizaje. La discontinuidad llevó a la escuela a un racismo estructural donde por mucho tiempo negó el conocimiento y las formas de aprendizaje de las comunidades.

En el caso específico de la educación bilingüe, en los trayectos monoculturales y asimilacionistas, donde la diversidad lingüística desde el sistema escolar era vista como un problema y el papel de la escuela era el de utilizar la lengua para “trascender” al español. Aniquilando el desarrollo de las lenguas mexicanas a través de su prohibición y la legitimación del español. Sin embargo, desde de los contextos se desarrollaron formas íntimas de fortalecimiento de las lenguas mexicanas. Los mecanismos de la tradición oral, las prácticas cotidianas y ritos fueron procesos que mantuvieron vivas a las lenguas ante el genocidio lingüístico llevado a cabo a través de las escuelas.

Los niños y padres generaron mecanismos de defensa y resistencia. Ya que por un lado, los padres de familia vigilan quién entra y sale, registran las actividades dentro de la escuela y si no las consideran pertinentes toman decisiones junto con actores políticos para el remplazo de un docente que valore y respete sus lenguas. De la misma forma, cuando los niños reciben un contenido que no les es pertinente o no entienden al docente cuando les habla en español, éstos sólo se ríen o no realizan la labor encomendada por el docente y al llegar a sus casas olvidan lo visto en la escuela para volver a las prácticas cotidianas donde asimilan conocimientos significativos (Millán, 2006).

Es así que en las instituciones educativas ubicadas en contextos rurales, sí se observan elementos de control a través de la normatividad escolar, pero éstas no determinan lo que sucede en la cotidianidad dentro de ellas. El juego de intereses lleva a la construcción y reestructuración de la escuela.

Con estos antecedentes, se hace clara la necesidad de la reconceptualización de la escuela en relación con su ámbito social. El objetivo de la investigación pedagógica de la escuela no radicará en la correlación de elementos y sucesos hacia un deber ser desde el discurso oficial, sino, en documentar el proceso de construcción de las prácticas históricamente situadas como elementos que se reconfiguran y disputan en un contexto local.

Asimismo, en un contexto lleno de conceptos y discursos, es merecido resaltar los conocimientos situados, las formas y los contextos de aprendizaje propios para generar diálogos y no imposiciones que resultan ser artificiales con un panorama limitado de los fenómenos educativos (Cardoso, 2011).

3.1.1.2 Vida cotidiana de la experiencia escolar

Como se mencionó anteriormente la escuela se construye a través de una trama compleja en la que interactúan diferentes elementos y de ello derivan prácticas únicas. Sin embargo esta construcción no es armónica, los espacios temporales y físicos, formas de comunicarse, significados y prácticas se tensionan y se reconstruyen a través de la dinámica cotidiana entre los diferentes posicionamientos que conviven en la escuela.

La noción de vida cotidiana permite aproximarnos a la apropiación de los usos y las prácticas construidas del pasado, pero al mismo tiempo, su tendencia hacia trascender dado que son procesos reconstruidos en el presente de forma contextual y contingente (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

La escuela se encuentra inmersa en una dinámica entre antecedentes históricos pero también de configuraciones contextualizadas en el momento presente, por lo que, cada una construye una versión local y particular del proyecto educativo. Dentro de la escuela se reconstruyen valores, prácticas y conocimientos a través de las interacciones cotidianas dentro de la lógica del propio proceso situado.

Las múltiples dimensiones del proceso escolar constituyen una realidad variable y cambiante. Dentro de ella, existen diferentes elementos con visiones yuxtapuestas y contrarias que se tensionan y se reconstruyen conforme a la realidad contextual. El conflicto se hace evidente cuando existe una toma de posición diferente ya sea entre los alumnos, maestros, autoridades o padres de familia. La toma de posturas para la solución de esos conflictos lleva a la escuela hacia la transformación de prácticas educativas (Rockwell y Mercado, 1986).

Es así que aunque generalmente se dice que la escuela es estática, tradicional y sólo se dan procesos de reproducción de las relaciones sociales, también se gestan formas de resistencia y de lucha, así como de apropiación de la cultura, fuera de las políticas educativas. Es decir se abren tramas fuera del control del Estado que llevan a la transformación de lo escolar. Transformaciones que tienen un trasfondo político de exigencia de justicia y reivindicación de derechos (Rockwell y Mercado, 1986).

Entonces la escuela que es bilingüe, no es así sólo por una política o concesión, lo es porque el pueblo donde está ubicada así lo exige o porque el docente lo considera importante. El tipo de enseñanza bilingüe se conjuga con las prácticas educativas existentes y los usos vivos de

la lengua y al mismo tiempo se conflictúa por las representaciones sociales sobre el valor y uso de las lenguas. El recorte de la vida cotidiana permite observar estas construcciones en prácticas que ocurren dentro de la escuela.

El redefinir de lo escolar, o la toma de la escuela como lo denomina Coronado (2006), se intenta concretar a través de estas iniciativas que surgen de la experimentación y búsqueda de alternativas educativas en el recorte de lo cotidiano. Pone de manifiesto que es un proceso dinámico y flexible, que cuestiona y confronta las mismas raíces del sistema educativo.

3.1.1.3 La escuela frente a la educación bilingüe

En México un pilar importante de la planeación para la diversidad lingüística ha sido delegado al ámbito educativo. La escuela, como construcción social en un contexto particular que defiende la lengua, intenta diseñar acciones para la protección del patrimonio lingüístico, sin embargo, es una gran responsabilidad que sobrepasa sus posibilidades de acción.

La enseñanza bilingüe, como se ha mencionado en el Capítulo I donde se retoman los antecedentes, ha sido planificada siempre desde las clases hegemónicas para las subalternas con el objetivo último de la asimilación. En ese sentido, la enseñanza bilingüe se ha constituido como un discurso político y no como una realidad debido a los vacíos en su gestión. Ello puede notarse en leyes e instituciones para las lenguas mexicanas que apenas resultan como una serie de recomendaciones para diseñar propuestas incipientes para proteger el patrimonio lingüístico y cultural.

Los esfuerzos realizados han oficializado el patrimonio lingüístico pero no han desmontado el racismo estructural que impide el uso de las lenguas debido a la situación de diglosia en el país. Además, el poco interés por modificar las relaciones sociales ha llevado a crear discursos oficiales con categorías científicas que terminan por nublar los conceptos, neutralizar los problemas y hacer menos inteligibles los fenómenos de contacto lingüístico. Es por ello que en muchas escuelas se sigue reproduciendo la castellanización disfrazada de enseñanza bilingüe.

La enseñanza bilingüe no ha funcionado en las escuelas debido a que ésta ha sido planeada de forma oficial omitiendo la realidad sociolingüística lo que ha derivado en la manipulación tendenciosa sobre las supuestas condiciones de igualdad de las lenguas (como se menciona en la Constitución). Por ello se reduce la educación a una cuestión técnico-pedagógica con una tradición histórica hacia la cultura nacional. Evidentemente tampoco contempla los usos situados ni la complejidad dialectal de las lenguas vivas. Lo que deriva en posibilidades de acción reducidas con una tendencia hacia la transición.

A pesar de esta situación existen escuelas que se posicionan frente a la enseñanza bilingüe desde una perspectiva más contextual. La cual es fortalecida por el grado de autonomía

de los docentes en las escuelas rurales debido al abandono de las supervisiones y las demandas de los habitantes. Las prácticas cotidianas permiten la reconstrucción de nuevas prácticas.

La escuela es un contexto en el cual:

...las acciones más exitosas de retención de las lenguas y las culturas amenazadas provienen de experiencias de base, que en realidad constituyen y se confunden con experiencias de supervivencia y resistencia cultural y lingüística, en ocasiones no exentas de paradojas y contradicciones, por no hablar de fragilidad (Farfan, 2009: 156).

La recuperación de la propia perspectiva de educación puede dar luz a muchas acciones que fortalezcan a los usuarios de esas lenguas que se pretende fortalecer. Partir de las formas más significativas y más reales, desarrollando metodologías cooperativas.

Además de recuperar las formas situadas de la lengua para construir la enseñanza bilingüe se debe reconocer que la escuela juega un papel importante en la planeación lingüística, pero no puede hacerse cargo de forma total porque el bilingüismo se circunscribe en diversos ámbitos de la sociedad entera. La escuela, dentro de sus posibilidades, debe interactuar con las formas complejas y vivas dentro de la comunidad donde se encuentra.

3.1.2 Papel del docente

El docente es una pieza clave en los proyectos de enseñanza bilingüe, en tanto es quien resuelve las tensiones entre el posicionamiento oficial y los conocimientos derivados del estar ahí. Tanto su formación inicial, como su constante aprendizaje y posicionamiento ético y político les da la posibilidad de gestionar proyectos, que muchas veces rebasan un horario o un calendario oficial.

Ante esta cuestión, existen trabajos en donde muestran al docente como un elemento del Estado con el objetivo aculturizador aprendido desde su formación inicial. Sin embargo, el docente que desarrolla proyectos bilingües se encuentra inmerso en una realidad llena de contradicciones que tiene que resolver en la práctica educativa.

También existen trabajos donde se critica mucho la formación del profesional, sin embargo, el reto heredado a los docentes de lograr el fortalecimiento del patrimonio cultural lingüístico es una cuestión de inmensa complejidad, por lo que cualquier tipo de formación resulta insuficiente si se pretende delegar ese compromiso de vital magnitud a los gestores de proyectos bilingües.

Resulta importante, entonces, conocer más sobre cuál es el papel docente en la enseñanza bilingüe y cómo se va construyendo éste a partir en un contexto de vida cotidiana escolar ya que aún existe una falta de referentes que nos ayuden a entender cuál es su función.

3.1.2.1 Entre el origen y la formación

La configuración del docente bilingüe en las escuelas primarias en zonas rurales se ve muy relacionado con los conocimientos adquiridos desde del seno materno, pero también, de la formación recibida para poder desempeñarse como tal. Lo cual resulta en una tensión que moviliza sus prácticas.

El desarrollo del bilingüismo en los docentes puede tener diversas historias y experiencias que enfrentaron con las formas de relación asimétrica de las lenguas mexicanas y el español. Existen algunos que poseen la lengua indígena por lengua materna y otros que fueron instruidos para desarrollarse como usuarios de ella.

Los docentes que adquirieron la lengua indígena en su núcleo familiar estructuraron su pensamiento con base en ella. Además estuvieron y están inmersos en las prácticas y sentidos culturales, lo que los lleva a valorar y a reconocer los usos de la lengua de forma más significativa, cotidiana y personal (Catriquir, 2014).

Dentro de los factores históricos personales de estos docentes se encuentra en su historia de vida el ímpetu de la castellanización y las dificultades en el aprendizaje que de ella derivaron. Su aprendizaje del español y el uso en diferentes contextos. Lo que llevó a la construcción de su posicionamiento sobre lo que para ellos implica el bilingüismo.

Además, como parte de la historia de la profesionalización docente, en tanto formadores de bilingüismo, muchas veces para los hablantes fue una oportunidad (dentro de las pocas que tenían) de poder tener un trabajo remunerado. Los primeros docentes hablantes de una lengua indígena fueron capacitados como promotores culturales, pero el único objetivo por parte del Estado era que ellos fueran los agentes aculturizadores de su pueblo.

Posteriormente se abrió la posibilidad para que los hablantes de lenguas indígenas pudieran ingresar a las normales y formarse como docentes de educación básica pero, para ello, tenían que tener una trayectoria escolar, irse de sus lugares de origen para estudiar y de cierto modo incorporarse a la cultura nacional (Dietz, 2015), lo que derivó en una hibridación cultural donde por un lado reconocen el valor de sus conocimientos y la lengua ancestrales pero también, por su formación profesional, reconocen importante introducir contenidos de los planes y programas que generalmente se encuentran en materiales escritos en español.

Por otro lado, la nueva generación de docentes que son usuarios de la lengua indígena como segunda lengua, fueron ellos quienes se acercaron y buscaron oportunidades para aprenderla, generalmente, en los espacios de formación docente. Algunos de ellos con un apego hacia la cultura y significados, otros, sólo para pasar exámenes. Sin embargo, desarrollaron estrategias para enfrentarse a situaciones de aprendizaje adversas y para reflexionar la situación asimétrica en la que se practican las lenguas mexicanas (Cárdenas, 2013).

Al aprender una lengua indígena como opción y no por necesidad, lleva a experiencias más limitadas, tanto los materiales como las situaciones de aprendizaje que tienden a ser más artificiales y menos frecuentes. Al ser formados por el Estado, también adolecen de estrategias y contenidos para reconocer la diversidad. Entonces sólo aquellos con una gran motivación por aprender podrán superar estas desventajas estructurales (Catriquir, 2014).

En general, la formación profesional del docente implica un quiebre, para algunos, de tener que adaptarse a una lógica dominante, a los giros lingüísticos, ritos institucionales y objetivos nacionales. Para los maestros de las nuevas generaciones implica reflexionar sobre la diversidad en la inercia de la cultura hegemónica para poder ser crítico ante ella. Pero aunque la formación como docentes muchas veces implicó una ruptura entre la cultura de pertenencia con la cultura de recepción, con la pauta reflexiva, se agudizan también formas de sensibilidad para conocer a los alumnos en su contexto.

Cabe mencionar que los docentes bilingües nunca cesan de aprender y formarse por su interacción en el contexto o porque así se los demanda el sistema de EIB. La formación profesional nunca será suficiente ya que la educación bilingüe no está acabada y siempre surgen nuevas situaciones del contexto donde el maestro aprende pero también retoma sus experiencias y conocimientos (de diferentes referentes) para resolver tensiones dentro de la escuela y reconstruir prácticas bilingües.

La importancia de incluir este marco sobre la conformación del docente bilingüe es, que tanto maestros indígenas y no indígenas en un contexto de habla originaria, encuentran tensiones históricas no sólo en los proyectos escolares sino también en su propia estructuración como docentes.

3.1.2.2 Entre el contexto institucional y el social

La práctica del docente bilingüe se construye a partir de diversos factores. En este apartado describiremos otra de las tensiones que enfrenta el maestro: entre su desempeño en tanto que es un miembro de una institución nacional y su trascendencia desbordada al terminar siendo parte de la comunidad.

Desde un contexto laboral, el docente pertenece a una institución educativa que obedece a un poder de Estado. Magisterialmente deben de seguir una serie de lineamientos para demostrar burocráticamente el trabajo educativo que desempeñan para acercarse a los objetivos de los planes de estudio (Millán, 2006).

Para asegurarse que una escuela funciona “bien” los supervisores de zona visitan las escuelas con el fin de recuperar información de cómo los docentes llevan a cabo su labor. Realmente no ofrecen alternativas o apoyos, sino, sólo intentan comprobar la normalidad mínima.

Las escuelas indígenas que se acercan a ella reciben más apoyos, mientras que los docentes que no cubren las expectativas del control administrativo reciben sanciones.

Entonces aunque el maestro bilingüe se encuentra abandonado y carente de apoyos, tiene que cubrir un perfil laboral estricto bajo normas que generalmente resultan limitadas o poco coherentes ante las situaciones del contexto ya que para que el docente logre llevar a cabo sus actividades debe reconocer la vida local, las relaciones sociales y las demandas de la zona (Brumat, 2011).

Es por ello que las actividades del docente no terminan en el aula. Cuando el tiempo escolar se agota, los maestros se integran a los ritmos de su contexto, se relacionan con los padres de familia, que muchas veces los invitan a comer. Hablan de sus actividades cotidianas y algunas veces piden consejo y apoyo de los maestros para realizar determinadas actividades. Los maestros se vuelven elementos prestigiosos y de valor cuando están e interactúan dentro de la comunidad (Cragolino y Lorenzatti, 2002).

Los maestros bilingües se vuelven partícipes del contexto, reconocen las situaciones de la comunidad y sus demandas. También viven la importancia que tienen las actividades que realiza la población, las fiestas, los ciclos, las cosechas y productos. Cabe mencionar que, en estos contactos, la lengua indígena forma un vínculo importante ya que permite la comunicación pero también refleja un acercamiento porque los pobladores hablan en su lengua sólo con aquel que reconocen como cercano o como miembro de la misma.

Es entonces, en esas interacciones donde empiezan a surgir las tensiones por las contradicciones entre los objetivos oficiales y los contextuales. Los maestros intentan construir una práctica más allá del aula y de la dimensión estrictamente pedagógica-didáctica que les demanda el magisterio y para ello deben determinar qué énfasis deben tener ciertos contenidos, cómo incorporar la sabiduría del lugar, la participación en rituales, ajustar el cronograma, entre muchas cosas más (Brumat, 2011). Buscan realizar actividades que sean beneficiosas para los niños en su contexto pero que al mismo tiempo cubran con la normalidad del Sistema Educativo (Vera et. al., 2003).

En este sentido y gracias a la autonomía derivada del estado de olvido en el que se mantienen estas escuelas, la actividad del docente se vuelve clandestina, ya que privilegian unos temas sobre otros por ejemplo la siembra en lugar de la reforestación, la participación en las fiestas rituales en lugar de ir a clase, etc.

Además por las condiciones de trabajo de los docentes y el desarrollo de su labor entre lo formal y lo informal (Ezpeleta, 1992), tienen una sobrecarga de trabajo con actividades tales como: traducir conceptos tan complejos como el de la interculturalidad a sus clases (Valdiviezo, 2005), para lo que deben tomar los cursos obligatorios los fines de semana (Dietz, 2015), aunadas a las

labores del cargo de la Dirección de la escuela, al mismo tiempo que de la docencia por lo que muchas veces realizan jornadas dobles por su interacción con la comunidad (Mercado, 1986).

Este marco de tensiones entre lo institucional y lo comunitario que viven los docentes nos ayuda a reconocer que existen ciertos factores que posibilitan o que limitan su actuar. Los docentes las resuelven en sus prácticas cotidianas desde una migración de lealtades.

3.1.2.3 Posicionamiento de los docentes y la gestión de proyectos

Como se explicó en los dos temas anteriores, el maestro enfrenta diversas tensiones tanto en su construcción como docente como en el desarrollo de sus actividades dentro de los espacios escolares y educativos contextualizados en una determinada población. Una forma que tiene el docente de resolver estas tensiones es a partir del posicionamiento que construya reconociendo la multiplicidad de discursos en los que está inmerso.

El docente es un agente intermediario entre el proyecto de Estado y las comunidades. El posicionamiento político y ético habla del planteamiento y la lealtad que retoman derivado de la identificación con determinados proyectos y discursos. Este posicionamiento marca un compromiso que guía la toma de decisiones, la gestión de proyectos educativos en torno a ciertos objetivos y la construcción de alternativas educativas.

Desde un posicionamiento emancipador y democrático, los docentes visualizan los conflictos de dominación y de colonialismo que imperan en la institucionalización de la educación. Coronado (2006) lo retoma como la conciencia crítica del docente. Ya que son los primeros en detectar las incongruencias de los contenidos planteados en los programas, los tiempos oficiales y las metodologías burocratizadas.

Esta conciencia crítica lleva a tomar la escuela, es decir, implica una redefinición de objetivos, esclarecimiento de los alcances y las diferentes visiones inmersas en la escuela. Los docentes la construyen a través de sus conocimientos, experiencias y motivaciones. Sin este posicionamiento las amplias aspiraciones de justicia social y educativa no serían posibles.

Este mismo planteamiento lleva a la interpretación del discurso de la Educación Bilingüe para ponerlo en tela de juicio y llevar acciones con una potencialidad crítica y liberadora. Retomar los usos y sentidos vivos de la lengua en la comunidad más allá de la práctica de traducir contenidos a través de la lectura y la escritura. Lo cual implica una reconstrucción de la escuela, sus prácticas y formas desde un recorte de lo cotidiano.

Los docentes retoman todo lo que para las versiones oficiales es complejo como las clases multigrado, el bilingüismo, la diversidad de significados, la falta de materiales, el estar ahí y el abandono por parte de las supervisiones como una fortaleza para recrear prácticas educativas con el objetivo de que estas sean acordes a la realidad de los alumnos.

Sin embargo para que la gestión de proyectos cumpla las expectativas del Sistema Educativo y las de la comunidad no es tarea fácil. Implica que el docente diseñe actividades que imbriquen elementos heterogéneos. Por ello el posicionamiento político y ético también encamina hacia un compromiso más allá de una automatización y logro de los objetivos escolares.

Otra consideración, es que las relaciones culturales no son neutras y, en éste caso, tampoco parten de condiciones de igualdad. Por lo que los maestros deciden enfatizar ciertos contenidos sobre otros, intentar incidir en las actitudes hacia las lenguas y multiplicar sus usos debido a que la escuela bilingüe se crea por resistencia (Serrano, 1998).

El maestro sin una postura frente al medio cultural, no podrá identificar los elementos que son apropiados, ni cumplir una función específica en los procesos de reflexión sobre las actitudes dominantes. Entonces no sólo basta hablar una lengua, poseer cierto bagaje cultural o ser docente, se requiere ser consciente de ello y generar proyectos coherentes a ese planteamiento (Herrera, Vargas y Jiménez, 2001).

3.1.3 Biliteracidad

3.1.3.1 Ficciones educativas sobre la alfabetización en la Educación Bilingüe

La cultura escrita ha sido un tema constantemente discutido e investigado debido a la complejidad y transversalidad que tiene desde distintos enfoques. Los términos de alfabetización, leer y escribir han evolucionado y diferido según paradigmas educativos, traducciones, debates y nuevas posturas ante ellos.

En los años 60 leer y escribir eran actividades relacionadas a las habilidades mecánicas de decodificar y codificar el lenguaje a través de símbolos escritos. Sin embargo, con los aportes de las investigaciones desde la psicología, la sociología y la pedagogía, se encontró que este proceso es mucho más complejo de lo que aparentaba ya que la lengua escrita tiene un papel de mediador en la cultura (Gómez-Palacio, 1995).

A través de la cultura escrita permanecen ideas o discursos, pueden viajar a través del tiempo y el espacio como memorias para ser retomadas cuando el sujeto tenga la necesidad de hacerlo y posibilita el constante aprendizaje. Es por ello, que existe una costumbre muy arraigada de relacionar a la lectura y a la escritura con el desarrollo social y económico (Kalman, 2008). De hecho, han sido promovidas como un derecho bajo el lema de la participación social, el desarrollo y el progreso (UNESCO, 1976; UNESCO, 1985; UNESCO, 1997). Desde esta perspectiva la escuela tenía el fin último de alfabetizar, de formar nuevos lectores y escritores que se integrarán a la sociedad.

Entonces se reconoció que existe una brecha entre los personajes que transcurrieron por la escuela ya que aseguraba que habían sido alfabetizados y los que no, ya que los que no sabían

leer y escribir fueron considerados como personajes quienes aún no conocían el legado de “los clásicos” y que, por lo tanto, se convirtieron en receptores de los bienes culturales.

Entonces en educación para indígenas, que recordemos es una forma planteada desde la cultura hegemónica, se retomó esta visión incompleta sobre la cultura escrita. El alfabeto fue retomado así como la panacea para la “solución” al estado de marginación, primero a través de la imposición del español como idioma nacional, posteriormente a través de la traducción de los contenidos nacionales en la lengua materna para finalmente llegar a la asimilación. No se tomó en cuenta la visión del cuerpo de conocimientos de cada uno de los pueblos y los significados de la lengua viva. Tampoco se tomó en cuenta la comunicación escrita en su forma ampliada, se destacó la lectura, como si no existiera la producción activa de conocimiento por parte de los alumnos (Ferreiro y Teberosky, 1995).

Es por ello que se ponen en evidencia dos ficciones educativas. La primera es que con la alfabetización en español podían llegar a ser usuarios de un amplio conocimiento y no sólo limitarse a la escuela. Entonces el efecto que ha tenido la lectoescritura ha sido el aprender “que ignoran lo que los demás saben” (Acevedo, 1995: 86) y a ignorar lo que sí saben. En este juego encubierto sobre la panacea de la letra y la alfabetización siguen actuando las formas de control y dominio.

Otra de las ficciones es sobre la traducción de los contenidos del aula. Que con “el sólo uso de la lengua indígena como lengua de instrucción, se está desarrollando un aprendizaje significativo y se resuelven los problemas de enseñanza” (Coronado, 2006: 223). Esta creencia trajo como consecuencia que en las pocas escuelas que cuidan la vitalidad de las lenguas originarias, muchas veces los contenidos en clase son los nacionales, y aunque se encuentren traducidos, suele ignorarse el cuerpo de conocimientos de los propios pueblos. Los saberes acumulados de agricultura, botánica, medicina, ganadería entre otros, que generalmente son traducidos de forma oral, no se encuentran publicados desde el lenguaje escrito.

De igual forma cabe mencionar que la lectura y la escritura no resultan una práctica tan “natural” en contextos rurales de habla indígena debido a que en las diferentes actividades y formas de vida no constituyen ambientes alfabetizadores (Ezpeleta, 1996). La escritura alfabética no resulta una actividad con la cual las comunidades indígenas estén familiarizadas (Flores, 2009). Pero esto no quiere decir que la lengua no se desarrolle de forma rica, pues, los conocimientos pasan de generación en generación a partir del uso vivo de la lengua a través de la oralidad. De hecho si las lenguas mexicanas siguen vivas hasta nuestros días han sido gracias a esos mecanismos ancestrales.

Particularmente se necesita dejar de ver al alumno como un simple receptor de textos producidos y traducidos por otros. En un contexto donde el libro resulta un elemento extraño, es

necesario posibilitar que los niños y niñas se relacionen con sus conocimientos de carácter ancestral y ágrafo para poco a poco realizar acciones para formar individuos con esta confianza de producir y explicar sus textos. Si se quiere democratizar la cultura escrita, hay que hacerlo en un sentido amplio y desde el contexto.

3.1.3.2 Nuevos Letramientos

Dadas las condiciones de lacerante desigualdad y ante la coyuntura de la Educación Intercultural Bilingüe, que es el modelo que actualmente está vigente y pretende recuperar los saberes locales para promover y fortalecer el uso de las lenguas mexicanas, se encuentra en la lectoescritura un elemento fundamental. Resulta importante reflexionar leer y escribir ¿para qué?

“La lengua puede ser instrumento de opresión cultural y lingüística pero también puede ser el vehículo para avanzar hacia los derechos humanos y al empoderamiento de las comunidades minoritarias” (Hornberger, 2003: 160, traducida en 2009). En la enseñanza de la lectoescritura esta tensión sale a la luz.

A través de la reconceptualización de la cultura escrita como un fenómeno contextualizado y social (Kalman, 2008) se reconoce que los diferentes lugares como la familia, las canchas y las plazas también son medios para el desarrollo de la cultura escrita. Ya que aunque no se relacionan con las grafías aportan significados culturales, visiones de mundo, historia y vida cotidiana en las prácticas de lenguaje (Freire, 1970). Estas acciones para leer al mundo son las que posibilitarán el desarrollo de una cultura escrita en tanto herramienta de emancipación.

Si se decide utilizar la lengua indígena en la escuela es fundamental retomar y activar la voz (Hornberger, 2009). Es decir, reconocer que el individuo está en constante diálogo con su entorno y construye su realidad con ayuda de la lengua materna. Es gracias a esta voz que se convierten en autores de su mundo con palabras y significados de uso contextual. La activación del conocimiento y el discurso indígena se inclinan hacia el empoderamiento y la reivindicación, no sólo hacia la asimilación.

A través de la lectoescritura también pueden encontrar su voz. La idea no es alfabetizar para darles una “posibilidad de adaptación”, sino de que sean letrados en sus propias lenguas. Para ello el contexto lingüístico extraescolar es fundamental, el desarrollo de la primera lengua progresará más rápidamente con el apoyo de la familia (Miguez, 2012).

La biliteracidad es un modelo que puede ayudar a comprender y analizar el desarrollo de dos lenguas de forma escrita en tres continuos: la comprensión y la expresión, la lengua oral y la escrita, la lengua materna y la segunda lengua. Asimismo, como parte de la ecología del lenguaje, los contenidos desde la biliteracidad van en continuos de la: praxis situada y lo literario, de los conocimientos minoritarios y los mayoritarios, del conocimiento contextualizado y lo

descontextualizado. Hay que reconocer que en la mayoría de los casos, se ha cargado la tendencia a favorecer y privilegiar un solo lado del continuo (Hornberger, 2009).

Entonces la lectura y la escritura, en primera instancia, deben ser pensadas para el conocimiento de los propios significados y prácticas. Sólo así puede haber una multiplicación de usos de las lenguas de una forma significativa para fortalecer no sólo a las lenguas si no a los individuos que las hablan. Fortalecer a las alumnas y los alumnos, así como a sus formas de comunicación y sus prácticas, simboliza un verdadero aprecio por la diversidad lingüística desde la educación (Díaz-Couder, 1998).

No se trata de imponer concepciones negligentes desde la hegemonía de la lectoescritura en el aula, sino de reconstruir las prácticas comunicativas desde el contexto, con los propios usuarios dentro de sus realidades y acciones en la vida cotidiana (Sichra, 2005). Porque son ellos quienes poseen los conocimientos de su lengua y se posicionan para su defensa (Barragán, 2009).

3.2 Referentes empíricos

3.2.1 Pregunta de investigación y objetivos

Se plantea realizar un estudio de caso sobre la enseñanza bilingüe en la escuela primaria Xochkoskatl en la montaña de Guerrero. El presente trabajo se basa en la pregunta de investigación: ¿Cómo se construye la enseñanza bilingüe en la escuela primaria Xochkoskatl en la montaña de Guerrero? De donde se desglosan las siguientes preguntas:

- ¿Qué sucede en este contexto en particular en torno a la enseñanza bilingüe?
- ¿Qué elementos apoyan en la práctica en la enseñanza bilingüe náhuatl-español?

Es por ello que el objetivo general del presente trabajo es: conocer y comprender cómo se construye la enseñanza bilingüe en la escuela primaria Xochkoskatl en la montaña de Guerrero.

Los objetivos específicos son:

- Con base en una metodología cualitativa, observar y recuperar a través de la entrevista los testimonios de los docentes para registrar de forma descriptiva la realización de la enseñanza bilingüe en la experiencia escolar cotidiana.
- Conocer y analizar cuál es el papel del docente, de la biliteracidad y de la escuela como construcción social para la enseñanza bilingüe

3.2.2 Modelo de Investigación

Partiendo de la perspectiva de que la escuela y el salón de clases integran un grupo social con ciertas particularidades como su organización, estructura, roles, normas, interacciones, comunicación, contexto, función y objetivos (Yuni y Urbano, 2005), hay elementos que se pueden tomar en cuenta para poder investigar cómo se construye la enseñanza bilingüe y reconocer qué elementos interactúan en el proceso.

Las escuelas rurales tienen una realidad diferente a la de una escuela urbana. Primeramente debido a que las prácticas cotidianas que realizan los niños y niñas fuera del espacio escolar incluyen el trabajo en el campo y tienen una estrecha relación con elementos naturales, colectivos y lingüísticos que, además de ser fuente de subsistencia e identidad, también son la base para reconstruir su realidad sociocultural y para generar ingresos económicos. Dentro de los muros de los salones, las escuelas funcionan de forma única y depende de la relación entre los docentes, los alumnos y el contexto que prioriza algunos de los contenidos en clase. Estas relaciones hacen que cada escuela tenga una realidad particular, aunque todas las escuelas rurales tienen en común la insuficiencia de recursos materiales e inmuebles, la modalidad multigrado, la adaptación de tiempos escolares, la tensión entre la pertinencia o no de los contenidos escolares y la opcional práctica de la enseñanza bilingüe en lengua materna y en español.

En tanto enseñanza bilingüe, cada escuela tiene un proyecto único que surge de un protocolo oficial pero que se diseña y orquesta por parte de los docentes en relación al contexto social, cultural y lingüístico que viven los niños.

Para poder conocer, comprender y describir el significado y sentido de la enseñanza bilingüe dentro del complejo contexto escolar se parte de un enfoque cualitativo. Esta aproximación permitió acercarnos al fenómeno “desde dentro” junto con las personas implicadas en dicha realidad, comprendiendo a profundidad los fenómenos educativos y desarrollando un cuerpo organizado de conocimiento (Sandin, 2003). Además permitió la descripción y comprensión de las acciones e interrelaciones desplegadas desde el contexto para la emancipación del conocimiento (Dorio, Sabariego y Massot, 2004).

Dentro del enfoque cualitativo se seleccionó la perspectiva metodológica del estudio de caso ya que permite sumergirnos en el mundo subjetivo del fenómeno para conocer y comprender de forma profunda una determinada realidad social. El estudio de caso es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa (Dorio, Sabariego y Massot, 2004). En este trabajo se describe el caso sobre la enseñanza bilingüe náhuatl español dentro de un contexto escolar en la montaña de Guerrero.

Yin (2014) menciona que los casos son una investigación sistemática y en profundidad que permite estudiar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real y en la cual se utilizan múltiples fuentes de evidencia. Un estudio de caso describe a profundidad un referente que aporta la complejización de un fenómeno. Entonces el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento, tiene límites y partes constituyentes. Por ello, el estudio de caso permite describir las diferencias sutiles, los acontecimientos en su contexto y la particularidad de una singularidad (Stake, 2007).

Dentro de la investigación educativa, el estudio de caso es un enfoque metodológico que permite obtener y registrar información desde el propio contexto educativo, describir de forma sistemática y comprender sobre experiencias educativas para ampliar el horizonte acerca de la enseñanza. Su propósito es comprender la particularidad describiendo y analizando cómo funcionan todas las partes que componen al fenómeno educativo y las relaciones entre ellas para formar una unidad teórica compleja y acotada que sirva para la reflexión (Stake, 2007).

El caso que se describe en este trabajo es el de la escuela primaria Xochkoskatl, la cual, en un contexto de desplazamiento lingüístico donde las primarias tienen una práctica castellanizadora o una incipiente enseñanza de la lengua como un listado de vocabulario, logra construir un proyecto bilingüe que intenta respetar los usos de la lengua y fortalecerlos a través de la lectoescritura. Conocer a profundidad este fenómeno podrá apoyar en la creación de nuevos referentes y emancipar su conocimiento.

Conocer qué elementos se ponen en juego para el desarrollo de un proyecto bilingüe a través del estudio de caso apoyará a la construcción teórica para conocer, comprender y describir los procesos que se mantienen no documentados debido a que es difícil obtener cierta información a través de otras técnicas (Bonache, 1999). Además se podrán generar documentos sobre experiencias de acontecimientos, construcciones y organizaciones singulares y que corresponden a un proyecto escolar (Martínez, 1988).

Existen diversas formas de clasificar los estudios de caso según sea su diseño y objetivos. Dentro del estudio de casos de tipo descriptivo se recupera información a través de diferentes medios para conocer y describir cómo ocurre un fenómeno en su contexto real (Stake, 2007). La descripción que se realizó intenta responder a la pregunta de cómo se construye la enseñanza bilingüe y qué elementos se ponen en juego.

En tanto el estudio de caso es descriptivo se emplearon estrategias de la etnografía para reconocer, profundizar y reflexionar sobre las prácticas educativas en torno a la enseñanza bilingüe.

Dentro de la investigación educativa, la etnografía permite comprender otros mundos, realidades y ámbitos que no han sido documentados para enriquecer así la teoría existente.

Permite ampliar la visión y describir aquello que ha sido inteligible debido a su carácter cotidiano e inconsciente. Abre el debate, permite generar condiciones de posibilidad, constituye construcción de conocimiento a partir de la investigación. En el campo de educación en la diversidad posibilita abrir los límites de una sola figura de mundo y permite un posicionamiento desde el cual observar al fenómeno investigado (Rockwell, 2008).

Se distingue por el objetivo de recuperar los conocimientos sobre realidades sociales y culturales particulares delimitadas en un espacio y tiempo. Por ello, lo que se produce es una descripción (Rockwell, 2008; Bertely, 2000). En esta descripción se relatan las relaciones entre el investigador y la realidad de los sujetos que la viven. Por ello, hay que establecer una estrecha colaboración con las personas. En el campo, que es el corazón de la investigación, se permite precisar interrogantes y construir respuestas. La recolección de datos y el trabajo de análisis son indisolubles.

Para poder reconocer, vivir y abstraer significados del propio contexto es importante mantener una apertura crítica y flexible. Conocer otras figuras de mundo es un proceso continuo y sólo es posible mediante una perspectiva teórica que reconozca y valore el conocimiento local (Erickson, 1989; Geertz, 1989).

Al describir y documentar los significados y realidades que parecían inteligibles, el investigador construye conocimiento. Poner a la luz diferentes realidades que se mantenían vivas de forma discreta permite contrastar y crear relaciones entre los esquemas existentes y el nuevo conocimiento para establecer condiciones de posibilidad de nuevos discursos. Por ello, este enfoque posibilita reconocer y generar conocimiento sobre la dinámica particular dentro de una escuela para reconocer el por qué y el cómo es que en un contexto se lleva a cabo un proyecto de enseñanza bilingüe y en otros no.

Utilizar estrategias etnográficas posibilitará describir la relación y cambios entre las estructuras organizativas y la escuela, recuperar la experiencia subjetiva por parte de los informantes, destacar la particularidad del caso, describir lo que realmente hace la gente y cómo se refleja en sus actitudes, opiniones, creencias y cómo es que éstas están construidas (Woods, 1998).

A demás, el enfoque etnográfico se caracteriza por la relación del investigador y el referente empírico y nos hace reflexionar ¿qué o quién nos da el derecho de posicionarnos como los observadores y a ellos como observados?, es ahí donde el sustento epistemológico de la etnografía tiene relevancia para romper estas dicotomías y hacer justicia al fundamento de la descolonización a través de la escritura. En el escrito, el investigador es un mediador (también un filtro) con la responsabilidad de narrar esa otra versión, el conocimiento guardado del “estar allí” (Geertz, 1989).

En el ejercicio de hacer que se escuche la voz del otro está la relación con el rigor metodológico y la ética. No podemos contar las cosas tal como son porque nuestra presencia en el lugar, nuestros referentes como investigadores y la relación con los otros nos hace construir el conocimiento de una forma particular. Pero se puede acercarse a los “de aquí” hacia el “estar allá”, haciendo más difusas las distancias acerca de la construcción de conocimiento (Geertz, 1989).

El investigador tiene una gran responsabilidad porque es quien identifica, recupera, filtra, analiza e interpreta la información del fenómeno educativo recordando en todo momento que la investigación con este enfoque tiene como objetivo describir la realidad educativa desde dentro.

3.2.3 Estrategias para la recuperación de datos y procedimientos para la confiabilidad

Dentro del diseño metodológico del estudio de caso se utilizan diversas estrategias para tener la información suficiente para comprender el fenómeno. La flexibilidad de este enfoque también permite que la obtención de los datos se vaya precisando conforme avanza la investigación, se identifican y se seleccionan las estrategias de obtención de datos más adecuadas a los tiempos, lugares y significados del fenómeno educativo que se pretende analizar (Dorio, Sabariego y Massot, 2004).

Algunas técnicas cualitativas para la recolección de datos que se emplearon para acercarnos al objeto de estudio, lograr conocer y comprender cómo se construye la enseñanza bilingüe fueron: la observación participante (*Buendía, Colás y Hernández, 1998*), la entrevista cualitativa semiestructurada (Taylor & Bogdan, 1987), el grupo focal (Callejo, 2001), estrategias indirectas como la revisión de documentos tales como: trabajos escolares, materiales, planes oficiales y horarios (Dorio, Sabariego y Massot, 2004).

Asimismo se hizo uso de la triangulación para enriquecer las fuentes de información para el análisis y brindar mayor confiabilidad a la investigación (Silvio, 2009). Del mismo modo, el trabajo se regresó y fue revisado por los docentes para la confirmación de la investigación y el control de datos espurios. A continuación se describe de forma más detallada estas estrategias y técnicas, su uso, objetivos y formas de registro.

La observación participante consiste, como su nombre lo dice, en observar y participar en las actividades propias del grupo donde se realiza la investigación y permite observar la realidad social estando dentro de ella, además brinda un mayor acercamiento con los participantes logrando un clima de confianza (*Buendía, Colás y Hernández, 1998*).

La observación participante fue utilizada porque permite estar en contacto con el fenómeno de la educación bilingüe y poder relatarlo desde el contexto intentando no irrumpir en la lógica del mismo, siendo que la comunidad de Tlalchichilco suele cerrarse a las personas externas. La observación se realizó dentro del aula, en las ceremonias en el patio de la escuela, actividades

extracurriculares y en las casas donde se me invitó a comer en interacción con miembros de la comunidad y agentes escolares. Estos lugares resultan importantes ya que en ellos acontecen momentos en los cuales se utiliza la lengua, en la enseñanza y de una forma cotidiana en la cual se narran los hechos vividos y donde interactúan los niños, los docentes y los padres de familia.

Durante esta observación se prestó atención a los usos de la lengua y también a los valores que le asignan a la misma. De igual forma se intentó recuperar testimonios sobre el papel que tiene la escuela en la enseñanza de lenguas, la interacción de los docentes y los puntos de encuentro y desencuentro que se tienen en la comunidad.

El objetivo de esta estrategia fue recuperar información que ayude a describir cómo se construye la enseñanza bilingüe, cómo se lleva a cabo este proceso en la escuela y cómo se relaciona ésta con los usos de la lengua en el contexto de Tlalchichilco.

Las pautas de observación retoman y adaptan los indicadores para la observación y análisis de actividades escolares de enseñanza y aprendizaje realizados por Coll (1999) y los elementos de la estructura de la experiencia escolar en la vida cotidiana de Rockwell y Mercado (1986). Para observar fuera de la escuela sólo se mantiene el objetivo de la investigación presente. Para ver las pautas de observación diríjase a Anexo 1: Pautas para la observación.

Los datos recuperados de las observaciones realizadas se registraron en bitácoras donde se describen en diferentes columnas: los hechos y testimonios, el análisis de la autora y se relacionan a las categorías del estudio. Al inicio de la bitácora se identifican los espacios y tiempos de la observación, al finalizar se realiza una breve conclusión y elementos pendientes para la profundización.

La entrevista cualitativa semiestructurada (Taylor & Bogdan, 1987) es otra de las estrategias empleadas en esta investigación. La entrevista cualitativa permite dialogar de forma profunda con los actores sobre los significados de prácticas particulares, acontecimientos vividos, creencias, actitudes, valores y opiniones sobre el fenómeno estudiado. Además permite ampliar el marco de referencia construido a través de la observación.

Las entrevistas fueron diseñadas con base en los objetivos y la pregunta de investigación. Antes de su realización fueron validadas por una experta y la autora. Se llevaron a cabo al inicio de la investigación de forma exploratoria aunque en el trabajo de campo cotidiano se les preguntaba sobre diferentes cuestiones para especificar información. Las entrevistas se realizaron en el salón de clases al terminar la jornada escolar.

La finalidad de la entrevista fue recuperar información más detallada sobre cómo es que los docentes han logrado construir la enseñanza bilingüe, cuál es el papel que ellos asignan a la lectoescritura y cómo han incluido a la comunidad en este proceso, de igual forma, reconocer los retos a los que los docentes se encuentran expuestos.

Para ver la guía para la entrevista diríjase al Anexo 2: Guion para la entrevista exploratoria. La información obtenida fue audiograbada para obtener un respaldo para datos detallados de sus testimonios y discurso. Asimismo fueron transcritas para su análisis.

Otra de las estrategias empleadas fue el grupo focal el cual consiste en la construcción de un discurso colectivo enriquecido por puntos en común y otros de quiebre entre los participantes que, cabe destacar, tienen características comunes que los llevan a la reconstrucción discursiva fecunda, franca y profunda (Callejo, 2001).

El grupo focal fue llevado a cabo con la participación de los docentes Lázaro y Concepción y dirigido por la autora de este trabajo. Se realizó en el salón de clases de la maestra Concepción al término de una jornada escolar. Para guiar el diálogo entre los participantes se utilizó una guía de entrevista semiestructurada (Anexo 3: Guión del grupo focal) donde los maestros comentaron acerca de sus experiencias, estrategias, intenciones y creencias entorno a la enseñanza bilingüe.

Se empleó esta estrategia con la finalidad de enriquecer la información derivada de las observaciones y las entrevistas, recuperar su visión como maestros y reconocer los puntos donde los dos tienen una visión afín sobre la enseñanza bilingüe y la construcción de la misma. Se recuperó la información a través de grabación de audio, la cual, posteriormente, fue transcrita para su análisis.

Debido a que con el estudio de caso se intenta realizar una descripción profunda de una realidad particular, integra al análisis diferentes datos recuperados con diversas estrategias para complementar y enriquecer la información (Dorio, Sabariego y Massot, 2004). Además de la utilización de estrategias interactivas como la observación participante, la entrevista o los grupos focales, se emplearon estrategias indirectas que consisten en la revisión de documentos tales como: trabajos escolares, materiales didácticos, planes oficiales y horarios.

El objetivo de la revisión de estos documentos es complementar y enriquecer la descripción que guiará a conocer y comprender cómo se construye la enseñanza bilingüe. La selección de los documentos se realizó retomando aquellos que los maestros emplean de forma habitual y los apoyan cotidianamente en su labor docente durante las actividades realizadas.

Debido a que se recuperaron datos a través de la observación, la entrevista, grupo focal y revisión de documentos, es decir, con estrategias interactivas e indirectas fue importante realizar un proceso de triangulación para lograr una explicación más integral y para validar la información. La triangulación es un proceso que permite integrar y contrastar los datos recuperados de diversas fuentes y es utilizado para dar confiabilidad a los resultados de cualquier investigación (Silvio, 2009).

El tipo de triangulación utilizada en este trabajo fue la de confrontación de datos. Para ello se recuperaron datos con diversas estrategias los cuales fueron analizados por separado con los

mismos referentes teóricos creando unidades o categorías de análisis. Debido a que las unidades de análisis coincidieron a pesar de utilizar diferentes métodos éstos se enriquecieron en la descripción. Sin embargo, también se encontraron puntos de quiebre, tales como en el plan y programa de estudios, éstos datos sirvieron para el análisis y la discusión de resultados.

La confrontación de datos tuvo como objetivo integrar la información obtenida a través de las diferentes técnicas para lograr describir de forma más profunda las categorías de la investigación (Ver Figura 1: Triangulación de datos).

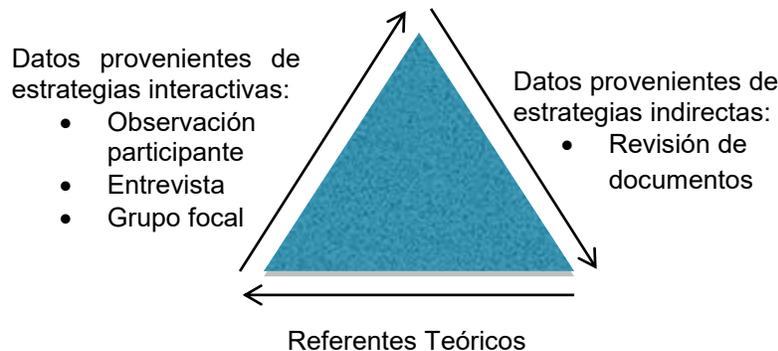


Figura 1: Triangulación de datos

Además de la triangulación, el trabajo final se someterá a un proceso de confirmabilidad (Dorio, Sabariego y Massot, 2004), es decir, los maestros Lázaro y Concepción revisarán el escrito con el fin de lograr una investigación consensuada y con mayor neutralidad, que respete el posicionamiento del cual se parte, dé cuenta del interaccionismo simbólico y del entramado argumental.

3.2.4 Selección del Caso

Para poder realizar el presente estudio se buscó una escuela que tuviera un programa de enseñanza bilingüe que permitiera comprender la complejidad de la misma y cómo se construye dentro del aula.

Se eligió el estado de Guerrero porque estadísticamente representa las cifras más altas en analfabetismo del país y debido a que es un estado que alberga una diversidad lingüística que incluye al náhuatl. Se seleccionó la región de montaña debido a la cercanía y la afinidad con la población.

Para poder ingresar a la escuela se solicitó el apoyo del jefe del sector en la dirección de educación indígena. Los integrantes de la dirección fueron el primer filtro de selección debido a que ellos están al tanto de las escuelas y reconocieron que aunque muchas de ellas están

registradas como primarias bilingües en realidad no lo son, es más, mencionaron que la zona se empieza a volver monolingüe.

Fue entonces que me enviaron a una escuela en la Montaña Alta antes de enviarme a la de Tlalchichilco. Esta primera escuela se ubica en la colonia de Mazatepec, perteneciente al municipio de Olinalá. En esta escuela la directora me recibió mencionando: “Esta escuela no es bilingüe”, sin embargo, desde la primera interacción me percaté de que los niños podían mantener una conversación simple conmigo en náhuatl, eran los maestros quienes arbitrariamente decidieron (debido a su poca experticia lingüística en náhuatl) no utilizar la lengua como vehículo en el aprendizaje a pesar de que había un horario asignado para ello.

Ello me llevó a visitar la otra escuela a la que tuve acceso, la que se encuentra en la colonia de Tlalchichilco y pertenece al municipio de Ahuacoutzingo, en esta primaria la directora me recibió y me explicó el proyecto escolar en el cual se destaca la enseñanza bilingüe. El náhuatl es la lengua que utilizan como vehículo para el aprendizaje y aprenden español de forma complementaria.

Los maestros de esta escuela reconocen las funciones del bilingüismo como un medio para la movilidad social y la preservación del patrimonio lingüístico. También reconocen que la región en la cual se ubica la escuela favorece la enseñanza y el fortalecimiento del uso de la lengua originaria. La población exige su derecho a una educación con pertinencia cultural y que respete sus derechos lingüísticos, es por ello que aunque los maestros hablan náhuatl de nacimiento, tuvieron que adaptar su variante para dar clases ahí.

Dentro del abordaje del bilingüismo, los docentes retoman la lengua materna de los alumnos para facilitar los contenidos del programa de educación. Asimismo, la comunicación entre los maestros y los alumnos es a través de la lengua indígena. El español lo retoman de textos reales y las diferentes ayudas del contexto y materiales escolares.

Las actividades que se realizan dentro del contexto escolar y la comunidad fortalecen la producción y la comprensión escrita y oral de la lengua náhuatl y también promueven el uso del español. Los eventos oficiales son bilingües.

Los docentes abordan el náhuatl adaptando los objetivos del plan de estudios para el campo de lenguaje y comunicación dirigido a la lengua nacional. El español lo abordan como una herramienta para acceder diferentes materiales escritos y que no hay en su lengua materna. El eje cultural es retomado para que los alumnos construyan los aprendizajes en clase a través de una relación con el conocimiento que tienen de su contexto. Se realizan actividades que les hagan reconocer, a través del lenguaje, su identidad y cultura. Los salones se encuentran acondicionados de elementos del contexto y de otras culturas.

La comunidad se comunica en náhuatl, aunque los medios escritos del contexto se encuentren en español. El español es la vía de comunicación con otros pueblos y con personas ajenas a la comunidad. El contexto fomenta una adquisición aditiva de ambas lenguas a través de actividades auténticas y socialmente mediadas dentro y fuera del contexto escolar.

El tipo de enseñanza que se promueve en esta escuela es de mantenimiento. La lengua materna de los niños es protegida y desarrollada junto con la lengua nacional. La lengua indígena se desarrolla y promueve de forma práctica al emplearla como forma de comunicación, como objeto de estudio y como vehículo para facilitar los demás contenidos escolares. El español se adquiere de forma relativamente natural, ya que los medios de comunicación y los materiales impresos se encuentran en esa lengua.

De igual forma, la literacidad en la lengua materna permite la transferencia de conocimientos al español. Una de las actividades que realiza la maestra de los grados avanzados es permitirles escribir en la lengua que se sientan más cómodos.

A pesar de que, al igual que otras escuelas indígenas, también se carecen de materiales para la enseñanza de la lengua náhuatl, la escuela en conjunto con la comunidad y el compromiso de los docentes fuera del horario de clases, permiten un contexto aditivo de la lengua.

Dentro de las características que destacan los docentes y que mencionan como necesarias reforzar en los alumnos es la literalidad cultural y crítica, ya que cuando las niñas y niños finalizan sus estudios de primaria, la lengua indígena queda desplazada por la enseñanza en español y del inglés como lengua extranjera. Es importante fortalecer y construir la identidad cultural a través de la escritura y la lectura, ser críticos con la lectura y producción escrita para mantener el uso de la lengua materna a largo plazo.

Por todos estos motivos se decidió que la escuela Xochkoskatl es un caso que debe ser estudiado para poder comprender cómo se constituye la enseñanza bilingüe y qué características hacen un proyecto escolar tan sólido.

3.2.5 Participantes

La presente investigación se realiza en colaboración con los docentes Lázaro y Concepción quienes laboran en la Escuela Primaria Bilingüe "Xochkoskatl" en la colonia de Tlalchichilco en el municipio de Ahuacoutzingo, Guerrero. Esta escuela pertenece a la región nahuablante de la Montaña Baja pero opera bajo la supervisión de la



Escuela Xochkoskatl

Jefatura de Zonas de Supervisión N° 014 que pertenece a la Montaña Alta.

Los docentes estudiaron la licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Pedagógica de Tlapa, una de las universidades con el enfoque intercultural, sin embargo, ellos no se formaron como maestros bilingües o interculturales. Ambos mencionan haber adquirido el náhuatl como lengua materna y se autodenominan nahuatlacos.

Ellos iniciaron sus estudios profesionales como docentes y al mismo tiempo fueron asignados en escuelas para trabajar. Los maestros mencionan que iniciaron a trabajar desde jóvenes porque en sus casas no había recursos y que una forma de ayudarlos a salir adelante fue la lengua debido a que ellos sí podían comunicarse con sus alumnos y con los padres de familia. Ser formados dentro de la cultura y la lengua náhuatl y además del dominio del español, les permitió ese contacto durante sus primeros años de educación superior y de trabajo remunerado.

Además de sus competencias culturales y lingüísticas, su formación y su temprana experiencia en la docencia les dio conocimiento sobre la realidad que se vivía en las escuelas bilingües, primero como alumnos del sistema castellanizador y después como maestros bilingües. Actualmente consideran que el sistema castellanizador no tiene sentido porque la comunicación con los alumnos se obstaculiza y en clase "sólo se quedan viendo". Para los docentes, utilizar la lengua dentro del salón de clases es esencial para el aprendizaje.

A pesar de los claros conocimientos y competencias culturales y lingüísticas de los docentes, ellos se encontraron con un gran reto, el de la lectoescritura. No obstante que poseían la oralidad y diferentes conocimientos sobre prácticas culturales, en la escuela la lectoescritura jugaba un papel fundamental y ellos no sabían escribir en náhuatl, lo que coartaba sus posibilidades de uso. Entonces decidieron tomar un curso para poder emplear el lenguaje escrito dentro del salón de clases y fortalecer los usos de la lengua.

Por lo tanto puede decirse que muchos de sus conocimientos para la enseñanza bilingüe han sido adquiridos de forma familiar en su contexto de crianza y con base en la interacción con el contexto educativo de los niños con los que trabajan. Además los maestros renuevan e incorporan nuevas estrategias en didáctica de la lengua debido a su estancia dentro de Tlalchichilco y a los cursos de actualización que toman.

3.2.6 Diseño y procedimiento de la investigación

El diseño de la investigación cualitativa dentro de un enfoque metodológico de estudio de caso ayudado con estrategias etnográficas se caracteriza por ser abierto y flexible. Esto quiere decir que conforme avanza el proceso de investigación, el autor se va situando, determina qué perspectiva es la mejor para mirar al objeto de estudio, elige las estrategias para recoger datos y las va

afinando conforme vaya interactuando con el fenómeno dentro de un contexto real (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Al inicio de la investigación, antes de acceder al escenario, hubo una etapa de acercamiento, documentación y reflexión epistemológica sobre el objeto de estudio. Primeramente se hizo un ejercicio de aproximación sobre al problema de investigación, la contextualización del mismo y la aproximación a la teoría en torno al objeto de estudio, es decir, sobre la enseñanza bilingüe en México. Con base en ello se trazaron las directrices epistemológicas tales como la pregunta de investigación y objetivos. Lo que derivó en la selección del enfoque metodológico, la selección de las estrategias para la recuperación de datos y el diseño de la investigación. Así mismo se reflexionó sobre el yo del investigador en tanto: experiencias, conocimientos, posicionamiento ético y todos aquellos elementos que “me han socializado” para reducir los sesgos en el trabajo de campo (Woods, 1998; Rodríguez, Gil y García, 1999).

Después de la búsqueda y selección del caso, hubo tiempo para realizar una fase de exploración donde se realizaron los primeros acercamientos al escenario y con los participantes. Se hizo uso de la observación holística del contexto para conocer la dinámica diaria en la escuela y del rapport. Ambas estrategias posibilitaron romper el hielo, facilitaron la inmersión y la presentación de los objetivos de investigación con diversos agentes clave de la escuela y de Tlalchichilco. Con base en este primer acercamiento se afinaron las estrategias y momentos para la recuperación de datos.

Las visitas realizadas durante el trabajo de campo para la recolección de datos fueron en los siguientes periodos:

Selección del Caso, Acceso al Escenario y Exploración	Trabajo de Campo			Retirada del escenario
Junio 2014	Enero 2015	Junio 2015	Julio 2015	Enero 2016
<ul style="list-style-type: none"> • Acuerdos con la supervisión escolar en Olinalá • Observaciones en la escuela <ul style="list-style-type: none"> ○ Registro 1 ○ Registro 2 • Entrevistas a maestros <ul style="list-style-type: none"> ○ Entrevista 1 ○ Entrevista 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante <ul style="list-style-type: none"> ○ Registro 3 ○ Registro 4 ○ Registro 5 ○ Registro 6 ○ Registro 7 ○ Registro 8 • Grupo Focal <ul style="list-style-type: none"> ○ Entrevista 3 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación Participante <ul style="list-style-type: none"> ○ Registro 9 	Finalización del trabajo de campo	<ul style="list-style-type: none"> • Registro fotográfico

Durante el trabajo de campo fueron surgiendo nuevos planteamientos de la interacción con los maestros, los alumnos y los miembros de la comunidad, por ello se plantearon y afinaron las

preguntas existentes. También llevaron a ir especificando aspectos en las estrategias de recuperación de datos. En las interacciones con los informantes se buscaba el significado y la perspectiva de los participantes, en la interrelación se buscaba la estructura y sentidos de la ocurrencia de actividades, también se buscaban los puntos de armonía, adaptación y tensión.

Se decidió la retirada del escenario cuando se consideró la saturación y variedad en los datos procedentes de la observación para continuar con el análisis de los mismos.

Al iniciar la fase analítica, se transcribieron los datos de las observaciones, las entrevistas y el grupo focal. Se les dio lectura en repetidas ocasiones hasta encontrar características o formas de agrupar datos en unidades. Con este filtro, se continuó dando releída a los datos con ayuda del referente teórico y las directrices epistemológicas. Con ello se construyó el material para iniciar con la descripción para conocer y comprender cómo se construye la enseñanza bilingüe.

A continuación se describe el procedimiento de la investigación en las fases por las que transcurrió:

- **Fase 1: Selección del Caso y Diseño**

En la primera fase de la investigación se describió el problema de investigación con base en la revisión bibliográfica y la investigación documental sobre la enseñanza bilingüe náhuatl español en México y Guerrero, y lo encontrado durante las primeras observaciones para la selección del caso.

Posterior a ello se afinaron los objetivos planteados en el anteproyecto y se seleccionaron los momentos y las técnicas para recoger datos. Con base en estos aspectos, se buscó de forma intencionada un caso que fuera representativo, del cual se pudiera obtener la información necesaria para responder la pregunta de investigación, permitiera abundar en diversos factores y que deseara participar.

- **Fase 2: Trabajo de campo**

En esta fase se recuperaron los datos, se utilizaron estrategias como la observación, la entrevista cualitativa semiestructurada y el grupo focal diseñadas con base en del objetivo de investigación, la teoría y se fueron especializando con base en el trabajo de campo.

Debido a las características del lugar donde se encuentra la escuela se realizaron tres estancias de un mes en el periodo intersemestral. El primero fue en junio del 2014, el segundo fue en enero de 2015 y el siguiente será en junio del mismo año. Estos tiempos se decidieron debido a que eran los periodos vacacionales de la autora y podía dejar sus actividades escolares para incorporarse al escenario de investigación.

En total se realizaron 9 observaciones, 2 entrevistas y un grupo focal a los docentes. También se recuperó información a través de fotos, videos y bitácoras.

▪ **Fase 3: Análisis**

En esta fase se buscó establecer relaciones y articulaciones entre los diferentes componentes del material empírico. El cual fue sometido a una constante relectura para hacer intelegibles los elementos que ayudan a conocer y comprender cómo se construye la enseñanza bilingüe.

Para ello el trabajo de análisis se dividió en tres etapas, la primera consistió en comprender los datos, ordenando y clasificando la información para construir las categorías que permitieran entender y conocer el fenómeno. Posteriormente se regresó a la teoría para afinar el Marco Teórico. Finalmente se continuó con la elaboración de la descripción para comprender cómo es que se construye la enseñanza bilingüe.

A partir de las observaciones y las entrevistas realizadas, y con sustento en los textos de Bertely (2000) y Rockwell (2009), se han identificado las siguientes categorías para el análisis de la construcción de la enseñanza bilingüe:

- **Escuela como construcción social:** Las comunidades escolares pueden verse como sistemas socioculturales donde existen relaciones y factores que inciden en el desarrollo de la enseñanza bilingüe (Sánchez, 2006). Algunas de las que se retoman en este trabajo son: la escuela como edificio, los tiempos escolares, la selectividad y agrupación escolar, formas de participación, formas de enseñanza, límites del conocimiento escolar y cotidiano, la presentación del conocimiento escolar, la definición escolar del aprendizaje y la iniciación en las reglas del juego (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell y Mercado, 1986; Mercado, 1982). Estos indicadores posibilitan la recuperación de datos, el análisis y la descripción sobre cómo se construye un proyecto escuela de forma situada e histórica, las tensiones en las cuales está inmersa y su resolución en las actividades cotidianas. También se reflexionó sobre el papel de la escuela frente a la diversidad lingüística. Así mismo se enriqueció de las discusiones teóricas de Coronado (2006), Paradise (2005) y Cardoso (2011).
- **Biliteracidad:** La biliteracidad es un modelo para comprender y analizar el desarrollo de dos lenguas de forma escrita a través de continuos. En este trabajo se describe: la experiencia de la lectura y la escritura en dos lenguas, la descripción de la construcción de actividades, materiales didácticos y evaluaciones. Esta categoría se triangula con la teoría a través de Baker (1993), de Hornberger (2009) y Flores (2009).
- **Papel del docente:** En la construcción de proyectos bilingües la labor de los docentes es indispensable, ya que ellos son a quienes se les ha asignado la tarea de adaptar los

contenidos, de aprender las lenguas para la enseñanza y diseñar proyectos escolares para la preservación del patrimonio inmaterial. Para describir su rol dentro de la enseñanza bilingüe se retoman las tensiones entre el origen y la formación, la migración de identidades entre lo institucional y lo contextual y su posicionamiento para la gestión de proyectos. Los trabajos que se retoman son de Ezpeleta (1992), Catriquir (2014), Dietz (2015), Millán (2006), Brumat (2011), Herrera, Vargas y Jiménez (2001), Cragnolino y Lorenzatti (2002), Vera et. al. (2003) Valdiviezo (2005), Mercado (1986), Coronado (2006) y Serrano (1998).

Entonces en función de los datos recuperados y con base en el posicionamiento inicial se decidió hacer un análisis contrastando los resultados con el marco teórico desde una perspectiva constructiva y comprensiva que también permitiera abrir la comprensión y reivindicar los procesos de enseñanza bilingüe, particularmente en el caso Xochkoskatl.

- **Fase 4: Comunicación de resultados**

Como una forma de aportar mayor confiabilidad y reducir los elementos espurios a la descripción realizada se decidió devolver la investigación a los docentes para que ellos revisaran el trabajo y determinaran la consistencia con su propia experiencia. En este sentido, el consenso permite reforzar el rigor de la investigación ya que no hay observaciones objetivas, sino observaciones contextualizadas socialmente en los mundos del investigador y los participantes.

CAPÍTULO 4

La construcción de la enseñanza bilingüe en la primaria Xochkoskatl

4. 1 La experiencia cotidiana en la primaria Xochkoskatl

La escuela primaria Xochkoskatl es reconocida desde la supervisión de la zona como una escuela donde el náhuatl ocupa un lugar importante. Al visitarla y permanecer en sus aulas se hacen presentes diversas configuraciones que permiten reconocer cómo se ha construido este proyecto.

Con base en los referentes teóricos, metodológicos y gracias a los colaboradores se pudieron determinar algunos elementos de la experiencia escolar que resultan significativos para comprender la construcción social de la primaria Xochkoskatl y donde se juegan las tensiones entre los dos discursos que se disputan dentro de ella.

4.1.1 La escuela: salones y caminos

La construcción del proyecto escolar surge desde un elemento muy básico que es la escuela como un edificio. El cimiento de las primeras aulas tiene como origen que alguien prestó su espacio o donó una de sus construcciones para que hubiera un salón de clases. Evidentemente los salones no tenían buena iluminación ni ventilación y el espacio era reducido. Es poco a poco a través de los “méritos” de la escuela en tanto oficialización y normalización de labores que Xochkoskatl empezó a construirse, primero con el aula de la maestra Concepción, luego con la de Lázaro y finalmente la pavimentación de la cancha de usos múltiples.

Actualmente la escuela se sigue equipando, pero para que esto suceda, los maestros deben rendir cuentas a la supervisión que demuestren la normalidad mínima, la maestra dice que vale la pena porque ya tienen



Aula del maestro Lázaro en 2014 y 2015



Aula provisional del maestro Lázaro durante la construcción a finales de 2015

computadoras con internet, libros, sillas y próximamente habrá un proyector. Entre más se va asentando la escuela, es porque se va acercando más a los lineamientos oficiales y generales que poco hacen por la diversidad cultural. Entre más se levanta la escuela existe mayor custodia y presencia del Estado, lo que reduce la autonomía de los docentes y la interacción de la escuela con los saberes de la comunidad.

No obstante, primaria Xochkoskatl no tiene bardas, por ella hay veredas y los caminos son de tierra e irregulares. La gente pasa por ahí y vigila los usos del espacio escolar, es un espacio que alberga la vida



Nueva aula del maestro Lázaro desde enero de 2016

recreativa de los niños y niñas, pero también de los padres de familia. La escuela permite que los sujetos entren e interactúen con ella, especialmente en la cancha, es entonces que, sigue existiendo esta oportunidad de filtración de las normas oficiales para poder cubrir las demandas contextuales, lo que deriva en la transformación de las prácticas.

4.1.2 Jornada escolar

Otro de los pilares básicos en la construcción de este proyecto es el tiempo porque estructura las actividades dentro del espacio escolar. El tiempo resulta una de las dimensiones con relevancia para la resolución de tensiones entre lo oficial y lo contextual. Los parámetros de estructura temporal tanto, rutinaria como anual, intenta ser flexible y son los maestros quienes lo ponen a disposición.

HORARIO DE CLASES
GRADOS: 1°, 2° y 3°

ESC. PRIM. BIL. "XOCHKOSKATL" CICLO ESCOLAR: 2014 - 2015

HORAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
7:30-8:00	HONORES A LA BANDERA				
8:00-9:00	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	ESPAÑOL	ESPAÑOL	ESPAÑOL
9:00-10:00	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	ESPAÑOL	ESPAÑOL	ESPAÑOL
10:00-10:30	EDUC. FÍSICA	NAUATL	NAUATL	NAUATL	EDUC. FÍSICA
10:30-11:00					
11:00-12:00	EXP. DE LA NATURALEZA (C. NATURALES)	FOR. C. Y E	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS	EDUC. ARTÍSTICA
12:00-13:00	EXP. DE LA ANTURALEZA (C. NATURALES)	FOR. C. Y E	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS	EDUC. ARTÍSTICA
13:00- 13:30	LECTURA LIBRE	LECTURA LIBRE	LECTURA LIBRE	LECTURA LIBRE	LECTURA LIBRE

ATENTAMENTE MAESTRO DE GRUPO LAZARO MEJIA MIGUEL
 No. 80 DIRECTOR DE CUAQUILA CONCEPCION PORTILLO ROMERO
 Tlalchichilco, Municipio de Ahuatempan, Gro. 18 DE AGOSTO DE 2014

Horario de clases del Profesor Lázaro

Los maestros tienen el horario pegado en los muros de sus respectivos salones de clase, el cual es autorizado por la Supervisión con respecto a la normatividad de los Planes donde se asignan determinadas horas a los campos temáticos. Sin embargo, dentro de la práctica cotidiana, esta estructura se torna un tanto situada y contextual.

La distribución del tiempo escolar en el horario oficial habla del valor implícito que se le brinda a ciertos campos de conocimiento. Entonces, como puede observarse, español y matemáticas se ubican dentro de las prioridades oficiales. Sin embargo, al estar en la escuela es notorio que aunque oficialmente sólo se le asigne 3 horas a la semana para apoyar al desarrollo de la lengua materna, el náhuatl

HORA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
7:30 – 08:00	HONORES A LA BANDERA				
8:00 – 09:00	ESPAÑOL	ESPAÑOL	CIENCIAS NATURALES	ESPAÑOL	FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA
9:00 – 10:00	ESPAÑOL	ESPAÑOL	CIENCIAS NATURALES	ESPAÑOL	HISTORIA
10:00 – 10:30	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS	GEOGRAFÍA	NAHUATL	HISTORIA
10:30 – 11:00	R E C E S O				
11:00 – 12:00	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS	GEOGRAFÍA	EDUC.FÍSICA	NAHUATL
12:00 – 13:00	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS	EDUCACIÓN ARTÍSTICA	CIENCIAS NATURALES	NAHUATL
13:00 – 13:30	LECTURA LIBRE				

Horario de clases de la Maestra Concepción

es una lengua viva dentro de la escuela. Las clases de matemáticas, formación cívica y exploración de la naturaleza se dan en náhuatl. En el caso de español, ésta es una asignatura donde, conviven ambas lenguas ya que se revisan diferentes portadores de texto, proyectos de lengua, etc.

A este tiempo escolar no hay que restarle importancia a los espacios antes del inicio de clases (de 7:30am a 8am) y la hora del receso (10:30am-11am) ya que también son momentos que los docentes utilizan para desarrollar actividades para todos los grados al mismo tiempo (Xochkoskatl, Registro 5, 15 de enero, 2015; Xochkoskatl, Registro 7, 20 de enero, 2015). Las actividades generalmente son de repaso y para el desarrollo de la comunicación en náhuatl. Además en estos tiempos las madres de familia se acercan a los docentes, comparten el desayuno y platican con ellos. En estos espacios que tienden a ser “libres” está presente la lengua.

Ahora bien, los horarios tanto de entrada, de receso y de salida, son siempre respetados tanto por los docentes como por los alumnos, quienes muchas veces, sin haber tenido la indicación de término del receso, entran al salón de clases (Xochkoskatl, Registro 1, 23 de junio, 2014; Xochkoskatl, Registro 3, 12 de enero, 2015; Xochkoskatl, Registro 4, 13 de enero, 2015).

Otra cuestión que no se refleja dentro del itinerario semanal es la jornada ampliada que han implementado los docentes. Los alumnos vuelven de sus casas a las 4pm para realizar tareas, para resolver dudas o para jugar en la escuela (Xochkoskatl, Registro 1, 23 de junio, 2014; Xochkoskatl, Registro 8, 22 de enero, 2015).

La dinámica de este espacio la llevan a cabo los niños ya que aunque los docentes se retrasen algunas veces ellos ya los están esperando ahí. Algunos se ponen a revisar libros, otros sólo van a platicar o a jugar en la cancha. Cuando los maestros llegan, abren el salón, explican los pasos a seguir en sus actividades y los niños prenden la computadora para trabajar.

Los maestros están ahí, algunas veces preparando actividades, estudiando o llenando formatos, los niños son quienes se les acercan para aclarar dudas. Cabe mencionar que no todos los niños y niñas regresan a la escuela, algunos se quedan en sus casas.

Los maestros justifican este espacio extraescolar no obligatorio con el objetivo de que los niños y niñas cuenten con un lugar de apoyo para realizar actividades como las tareas escolares, las recreativas y las sociales (Xochkoskatl, Registro 1, 23 de junio, 2014).

Ahora bien, de forma anual, el calendario escolar, con sus propios días feriados, está atravesado por diversas festividades y ciclos temporales del lugar que derivan en inasistencias a la escuela. En el calendario de la SEP no se contemplan las fiestas patronales y rituales de las comunidades. De hecho los docentes tienen la orden de no dar el día. Sin embargo, debido al abandono que tienen por parte de las autoridades, los maestros adquieren ciertos niveles de autonomía. Entonces, cuando las fechas rituales corresponden con un día activo de clases, los docentes prefieren que los niños participen en estos rituales, porque aunque vayan a clases, les cuesta mucho trabajo poner atención.

Esta acción de alguna manera nos habla de que comprenden la importancia que tiene para ellos en su formación ser partícipes de sus propias prácticas culturales para la reproducción de conocimientos. Además, al participar están expuestos a las oportunidades ampliadas del uso de la lengua. Los maestros al no tener labor en la escuela, también participan en las fiestas y rituales del lugar. Es por ello que se puede decir que las formas de enseñanza en lengua materna se encuentran desbordadas con los hablantes hacia el uso vivo y contextualizado. La lengua es libre.

A lo largo de los días del año, los docentes también tienden a faltar a la escuela, esto es porque deben de viajar para realizar los trámites, cursos y actividades burocráticas que la labor docente conlleva. Sin embargo, ésta también es otra oportunidad que los alumnos tienen para participar en la vida cotidiana de sus casas, lugar donde la lengua se encuentra presente (Xochkoskatl, Registro 1, 23 de junio, 2014; Xochkoskatl, Registro 4, 13 de enero, 2015).

Entonces puede decirse que aunque los tiempos escolares ya estén establecidos oficialmente, los docentes son los que deciden cómo y para qué usarlos. Así se crean espacios de comunicación nuevos donde interactúan maestros, alumnos y madres de familia.

4.1.3 Alumnas y alumnos

La población que atiende la escuela Xochkoskatl también es un elemento que permite la construcción de este proyecto. Las y los estudiantes que configuran los grupos son de Tlalchichilco y algunos de Tlalistak, todos ellos con el náhuatl como lengua materna.

Algunos de los niños y niñas que llegan a la primaria nunca habían estado en la escuela y se incorporan al grado según los conocimientos que tengan y no por la edad. Eso lo deciden los maestros, quienes también tienen una preocupación siempre latente: que los niños no deserten.

A los docentes no les interesa castigar el bajo rendimiento de los y las alumnas con la reprobación, se interesan porque encuentren la experiencia escolar como una actividad significativa que les ayude a regresar día con día a la escuela. Se esfuerzan para que los niños se sientan partícipes de su escuela (Xochkoskatl, Registro 6, 19 de enero, 2015).

El maestro Lázaro menciona al respecto: “Necesitamos y lo que queremos es equilibrar los aprendizajes para que cuando lleguen al otro grado tengan ese nivel de conocimiento del grado que van a cursar” (Lázaro, M., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.8).

Por su experiencia escolar, los maestros se encuentran muy habituados a la forma multigrado y aunque la reconocen con una actividad compleja, porque tienen que dominar las competencias esperadas de tres grados y deben diseñar actividades específicas, la consideran como una fortaleza.

Los dos salones se encuentran configurados en tres secciones según los grados. Los alumnos se sientan en equipo con los compañeros de su mismo grado, sólo cuando trabajan de forma individual el salón se divide en 3 filas. El docente brinda explicaciones generales y luego las particulariza con ayuda del pizarrón (dividido en tres). Algunas veces todos trabajan la misma actividad, otras ocasiones tienen actividades diferentes con el mismo tema y otras veces cada grupo se encuentra realizando una tarea totalmente diferente. Ya que los alumnos se encuentran trabajando, los maestros caminan por todo el salón y visitan a cada grado en turnos.

La maestra Concepción menciona al respecto de la modalidad multigrado:

Estas escuelas han clasificado en los concursos que se han hecho en Olinalá, porque a veces dice el supervisor de nosotros, dice que los alumnos se favorecen mucho. Por ejemplo, yo estoy trabajando con los alumnos de 6to los de 4to desde ese momento ellos también están captando ese conocimiento, cuando lleguen a ese grado, ellos ya tienen la noción que van a trabajar. Cuando son grupos individuales, ellos desconocen qué ven los de 6to y qué temas aprenden los de 5to y aquí prácticamente se relacionan las actividades de los de 4to y ellos se dan cuenta. Así cuando trabajo con los de 5to, los demás se dan cuenta, así de tal forma que cuando trabajo como se saca el radio de la circunferencia, ellos son muy listos, no inician luego luego con su trabajo, si no que se dan cuenta de lo que aprenden lo demás. Aquí es escuela multigrado, es muy complicado, manejamos en cada grado, son 9 libros los que tenemos que manejar (Concepción, P., Entrevista 2, 23 de junio, 2014, p. 5).

Además, algunas veces los maestros se apoyan en la convivencia entre grados para fortalecer el aprendizaje de la lengua o en repaso entre todos. En las mañanas se preparan actividades para todos los grados, durante la formación y en el recreo, para realizar prácticas del lenguaje (Xochkoskatl, Registro 5, 15 de enero, 2015; Xochkoskatl, Registro 7, 20 de enero, 2015).

Cabe mencionar que debido a que los y las alumnas son de la misma comunidad se conocen de forma cercana, son hermanos, primos o vecinos. Por lo que las interacciones y trabajos en grupo se facilitan, en sus prácticas cotidianas están habituados al trabajo en equipo por lo que muchas veces interactúan y colaboran durante las actividades.

4.1.4 Interacciones y formas de participación

Un elemento muy importante para la construcción social de la escuela son las interacciones que se llevan a cabo dentro del espacio. En la primaria Xochkoskatl se observan cuatro principalmente: maestro-maestro, maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-padres de familia.

La relación maestro-maestro evidencia un trabajo en equipo donde las actividades administrativas las realiza la maestra Concepción, Directora del plantel, y las actividades de organización las lleva a cabo el maestro Lázaro. Sin embargo, suelen apoyarse mutuamente de forma organizada y se observa un proceso de comunicación efectivo. Existe mucho respeto entre ellos que se refleja día a día en su trabajo (Xochkoskatl, Registro 1, 23 de junio, 2014; Xochkoskatl; Registro 2, 25 de junio, 2014 y Xochkoskatl, Registro 9, 25 de junio, 2015).

Los maestros son quienes dirigen las actividades dentro del salón: explican, retroalimentan, preguntan, evalúan y manejan los tiempos. Bajo esta lógica de interacción los alumnos se limitan a hacer, escuchar, responder y ser evaluados, aunque también preguntan dudas, se quedan callados cuando no entienden y solicitan apoyo individualizado de los docentes. El trato entre ellos es afectuoso e incluso hacen bromas (Xochkoskatl, Registro 1, 23 de junio, 2014; Xochkoskatl, Registro 3, 12 de enero, 2015, Xochkoskatl, Registro 4, 13 de enero, 2015; Xochkoskatl, Registro 7, 20 de enero, 2015).



Interacción maestro-alumnos

Dentro de las actividades escolares la participación alumno-alumno suele ser muy representativa. Los alumnos se apoyan en las tareas escolares, algunas veces entre ellos se resuelven las dudas al instante, se explican, complementan y revisan los resultados antes de llevarlos con los maestros. Algunas veces los de 1^{ro} van a preguntarles a los de 2^{do} o 3^{ro}, a su vez, si los más grandes ya terminaron algunas veces van a asomarse a la actividad de los demás grados. Es por ello que el salón siempre está en movimiento y no suele estar en silencio, sin embargo, esta situación no parece perturbar el trabajo cotidiano (Xochkoskatl, Registro 3, 12 de enero, 2015).



Niño de 2° apoyando a sus compañeros de 1°

En el receso se forman ciertos núcleos de niñas con niñas y niños con niños de diferentes edades para desayunar. Cuando acaban y vuelven los que habían ido a desayunar a sus casas, se juntan todos para jugar futbol, matatena y realizar otras actividades (Xochkoskatl, Registro 3, 12 de enero, 2015; Xochkoskatl, Registro 4, 13 de enero, 2015).

Otra de las formas de interacción que se observan dentro del espacio escolar es la de maestro-padres de familia. En el recreo es cuando ellos platican de diferentes asuntos mientras toman el almuerzo. Entonces aunque muchos padres de familia no estén directamente en el contexto escolar se enteran de las cosas que suceden cotidianamente en la escuela. De igual forma, los docentes invitan a las madres y padres a contar anécdotas e historias en el salón de clases para los niños.



Alumnos de 2° corrigiendo a uno de sus compañeros.

Estas actividades están pensadas para el fortalecimiento de la lengua pero se les puede percibir como encuentros entre los dos espacios: dentro y fuera de las aulas. Existe el reconocimiento explícito por parte de los docentes de que los expertos en los conocimientos lingüísticos son los propios miembros de la comunidad, con quienes interactúan también, fuera del espacio escolar (Xochkoskatl, Registro 3, 12 de enero, 2015; Xochkoskatl, Registro 4, 13 de enero, 2015).



Niñas y niños de diferentes grados jugando durante el recreo.

Entonces el ámbito formativo, aunque a veces es heterogéneo, se encuentra desbordado. Los niños y niñas interactúan con las responsabilidades y horarios de los dos contextos, siembran, ayudan en casa, cocinan y limpian pero también van a la escuela, leen, escriben, resuelven problemas matemáticos y realizan experimentos. Tanto docentes como padres de familia reconocen estas pautas. Es así que uno de los elementos que liga los contextos es la lengua.



Maestra Concepción con madres de familia durante el recreo

Por ello que considero que, a través de las diferentes formas de interacción y de participación de los agentes educativos, los docentes asumen que los contenidos escolares y objetivos para el desarrollo de la lengua se encuentran estructuralmente limitados dentro de las instituciones escolares y reconocen que la práctica cotidiana con sus familias puede ayudar a fortalecer la competencia bilingüe ya que los significados y usos de la lengua surgen del contexto. Además que hasta ahora ninguna lengua indígena se encuentra consolidada en su uso vital desde las instituciones.

4.1.5 Formas para la enseñanza y el aprendizaje

Dentro de las formas de enseñanza, nutridas en parte por las diferentes interacciones, también se resuelven tensiones al proceder y realizar actividades educativas. Por un lado están las que corresponden a cumplir con los requerimientos oficiales y, por otro lado, están las que los profesores observan como prioridad dentro de su contexto.

El primer esquema hace que los profesores retomen los contenidos y objetivos del programa oficial ya que éstos se van evaluando cada mes en torno a logros dentro de las juntas de Consejo Técnico. En esta estructura oficial se establece que las horas que se deben dedicar a la asignatura de náhuatl son 3 horas a la semana. También se establece que los alumnos deben cubrir los contenidos y desarrollar las habilidades de comunicación oral y escrita valorizando la lengua.

Esta estructura normativa se pone en tensión debido a la realidad que se vive en la escuela en cuanto a la situación sociocultural, contextual y lingüística, la cual es diferente y mucho más compleja de lo que se plantea en las recomendaciones oficiales. Los maestros reconocen este quiebre y desarrollan actividades que atiendan a un requerimiento oficial pero que sean pertinentes a su contexto escolar, porque como hemos dicho anteriormente, para que la escuela siga recibiendo apoyos, se requiere contar con la normalidad mínima, aunque para ello tengan que acomodar muchas de las actividades que se realizan a los resultados y formatos que demanda la SEP.

Es por ello que los docentes construyen actividades con base en un plan de estudios oficial intentando apoyarse de los conocimientos de la comunidad. Entonces la lengua se emplea en todas las asignaturas y en todos los contextos escolares formales y no formales (Xochkoskatl, Registro 4, 13 de enero, 2015; Xochkoskatl, Registro 6, 19 de enero, 2015). El maestro Lázaro menciona al respecto: “No pues, este, tenemos, este, ahora sí que una guía, tenemos ya libros en náhuatl, no trabajamos nada más con lo de la SEP. Vamos desarrollando nuestros contenidos con el plan que tenemos de náhuatl” (Lázaro, M., Entrevista 1, 23 de junio, 2014, p. 3).

Con base en esta tensión los docentes realizan un plan anual y lo dividen en proyectos mensuales que se van evaluando. Ellos mencionan que los contenidos los remiten al diseño de una actividad, que los objetivos los plantean con base en lo esperado de los alumnos y que los libros son su material didáctico.

Parte de las estrategias que utilizan los docentes son estudiar los temas y diseñar actividades con pertinencia lógica y cultural de acuerdo a la cognición del alumno. Ellos se apoyan en el recurso de la lengua indígena porque... “porque si no la utilizo pues lejos de leer o lograr los aprendizajes, ¡no voy a lograr nada! Entonces para no salirme del horizonte pues tengo que tomar

igual, los contenidos del plan y ese contenido relacionarlo con el contexto y más cuando se trabaja con la lengua materna” (Lázaro, M., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.10).

Los maestros reconocen y están de acuerdo con los objetivos oficiales que establecen que los alumnos deben lograr la comunicación de forma oral y escrita en diferentes contextos y situaciones lingüísticas. Sin embargo, están en constante reflexión sobre el contexto escolar y sobre lo que pueden innovar debido a que no hay recursos para diseñar materiales o realizar las didácticas establecidas.

Mencionan que es importante que los niños escriban sobre su vida personal, sobre su realidad porque la lengua es una herencia, sin embargo, también reconocen que las redes de aprendizaje no prevalecen en los años escolares superiores. Entonces deben poner mucho énfasis en el desarrollo de la lengua materna para construir el valor de la misma como un patrimonio. El maestro Lázaro menciona:

Para que lean, escriban y comprendan su propia lengua, pues cuando trabajamos en los libros de texto, nos recomiendan que rescatemos el conocimiento del pueblo y ¿cuál sería el conocimiento del pueblo? Pues los señores grandes tienen información acerca de un cuento, acerca de una historia, una anécdota, los invitamos y los traemos acá y los niños se acercan con el *huehe* y están bien atentos. Al final hacemos un resumen, cuál fue el mensaje que nos dio, cual fue la información o el mensaje que nos dio ese cuento o ese texto. Esas son las estrategias que manejamos en el aula. También retomamos nuestros contenidos del día a día, de las plantas y lo que se siembra (Lázaro, M., Entrevista 1, 23 de junio, 2014, p.3).

Debido a que los libros y recursos escritos se encuentran en español, los docentes hacen uso de la traducción en náhuatl. Cada que realizan un actividad leen en español y el profesor vuelve a explicar el procedimiento en náhuatl. Ello plantea un doble reto para los alumnos quienes deben de comprender, por un lado, lo que se lee y, por el otro, la traducción del maestro.

Desafortunadamente, a pesar de todos los esfuerzos que intentan desarrollar los docentes para preservar la lengua y los conocimientos de los niños existe una tendencia hacia cargar los contenidos escolares hacia lo nacional, es decir, hacia lo que la supervisión escolar espera que vean los niños.

La maestra Concepción recupera en su discurso esta tensión a través de lo que la falta de investigación educativa y la confusión que logra la presión de ese “deber ser” impregnado en la educación indígena: “A veces improvisar las clases como ahorita es muy difícil porque no sabemos qué es lo que en verdad se tiene que revisar en esa actividad. Por ejemplo, ahorita, los adjetivos, o

los sustantivos y pues no. En los libros ya viene lo que pretende que un alumno tiene que ver” (Consepción, P., Entrevista 2, 23 de junio, 2014, p. 4).

Asimismo la maestra, como directora de la primaria, ubica su proyecto escolar dentro de un continuo educativo y dentro de este sistema se ejerce una fuerte presión para impulsar los contenidos de español y matemáticas porque: “las asignaturas más fuertes, que para ser competentes, para que en la secundaria no se les dificulten” (Consepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.14). Es decir que ellos reconocen este doble discurso del Sistema Educativo dentro de su escuela, el de valorar para desplazar y que los alumnos “sigan avanzando” en la escolaridad. Entonces una de las formas que han creado para proteger la sabiduría del pueblo es con un fuerte impulso hacia la lengua, valorización y legitimación de la misma con la esperanza de que no se pierda, porque es lo que se desborda de la escuela y puede llegar a escaparse del rigor de las recomendaciones oficiales.

4.1.6 Entre el conocimiento escolar y el cotidiano

Dentro de esta disyuntiva, los docentes viven y participan en las actividades cotidianas fuera de la escuela y no son ajenos a la lengua. Por lo tanto reconocen y recuperan las experiencias cotidianas dentro del aula. Sin embargo, también identifican lo complicado que es cubrir los temas esperados cuando el programa de estudios se refiere a una población urbana. Encuentran complejo explicar por ejemplo el concepto de peatón. Ya que es una figura con la cual los niños no están relacionados pero que sin embargo “deben reconocer”. Cuando sucede eso los maestros se basan en los conocimientos contextuales de los niños e intentan, a través del material que emplean, remarcar la diversidad del país.

Estas formas de presentación de las tensiones escolares e inclinación hacia un cierto tipo de actividades propicia la construcción de la legitimación de diferentes discursos en los niños y niñas aunque esto no se hace de forma consciente.

4.1.7 Materiales para la presentación del conocimiento escolar



Carteles y pizarrón

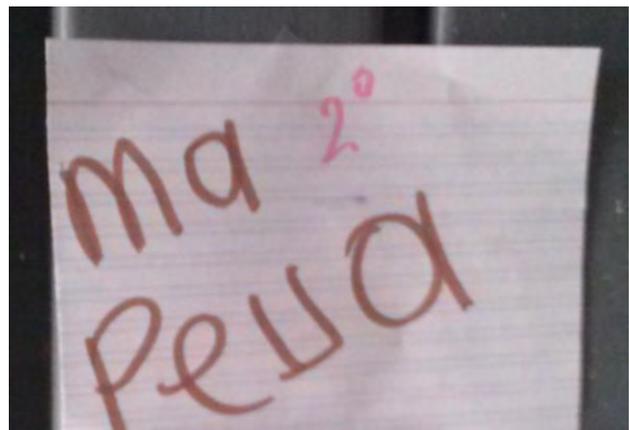
A través de la interacción de los docentes con el programa de estudio y las necesidades y conocimientos de su contexto escolar, empiezan a adaptar una serie de disposiciones en la construcción de actividades y de materiales para la presentación del conocimiento.

Como se mencionó anteriormente, los materiales didácticos para apoyar a la construcción de aprendizajes es limitado. En la enseñanza de la lectoescritura la situación se complejiza debido a los usos de las lenguas.

En náhuatl, debido a que existen muy pocos textos que sean pertinentes a la variante dialectal que sean significativos a la cultura y a los conocimientos de los niños de Tlalchichilco, la enseñanza de la lectoescritura se torna diferente. La principal estrategia que utilizan los docentes es

recuperar los saberes de los niños, los maestros escriben carteles y en el pizarrón lo que los niños dicen. Luego los niños leen lo que escribieron en el pizarrón de forma colectiva y al final lo escriben en su cuaderno.

Además, los maestros elaboran carteles con frases y vocabulario ilustrados, escriben los alfabetos en las dos lenguas y recursos que apoyen a la explicación y ejecución individualizada del alumno (Xochkoskatl, Registro 1, 23 de junio, 2014; y Xochkoskatl, Registro 6, 19 de enero, 2015). Los cantos, los poemas, los cuentos son retomados de la



Carteles para apoyar el trabajo en grupos multigrado

sabiduría docente en contacto con sus conocimientos del contexto y los propios.

En cambio, la lectoescritura en español se realiza a través de los libros de texto y diferentes materiales de la SEP, la DGEIB, CONACULTA, etc. En actividades que destacan mucho la copia textual.



El alfabeto náhuatl bilingüe



Actividad de náhuatl con el uso del pizarrón

En pocas ocasiones utilizan libros de texto para la enseñanza de la lengua materna. La maestra menciona que cuando ve útil emplearlo, tiene que adaptarlo porque la variante escrita no corresponde a los usos del contexto. Muchas veces, si quieren ver lecturas utilizan libros del rincón de lecturas en el idioma en el que están escritos, es decir, en español (Xochkoskatl, Registro 5, 15 de enero, 2015).

Los libros de texto que más utilizan son el de geografía, el de matemáticas, el de español y el de ciencias naturales, aunque para enriquecerlo utilizan otros libros del rincón de lecturas, sólo se revisa la concordancia con el tema.

4.1.8 Definición del aprendizaje

En la construcción social de la escuela, una forma para definir o reflejar el conocimiento construido es a través de los resultados de las evaluaciones y que manifiestan la tensión de los discursos que conviven en la escuela.

Las evaluaciones son realizadas de forma bimestral a partir de un examen escrito que contiene los temas vistos en todos los campos de conocimiento. Este examen se encuentra escrito en español y contiene preguntas de corte memorístico y de resolución de problemas matemáticos con un modelo fijado.

Sin embargo, la situación de evaluación es muy particular, ya que es una actividad que se realiza en equipo y los maestros plantean ayudas individualizadas con base en las necesidades de cada alumno. Entonces en lugar de ser una situación de evaluación de la ejecución máxima, ya que el formato es el de un examen individual, resulta en una actividad de repaso colectivo. Los maestros mencionan que lo que menos aspiran es a reprobar o castigar a través de un examen, su atención está puesta en el objetivo de que los niños aprendan (Xochkoskatl, Registro 6, 19 de enero, 2015).

Cuando existe una pregunta que no se comprende, los maestros traducen y los niños pueden escribir en un idioma u otro. También se plantean dudas entre ellos y pueden apoyarse de sus cuadernos con los apuntes de clase y con los libros de texto.

El objetivo de esta evaluación es entregar la calificación bimestral para la documentación oficial, sin embargo, los docentes la manejan como una actividad para el aprendizaje de los alumnos en la cual trabajan en equipo y, al mismo tiempo, con ayudas individualizadas para aclarar las dudas que se llegan a tener.

Para ello, los docentes acuerdan una fecha y la comunican a los alumnos para que lleven todos sus cuadernos y libros donde tengan apuntes. En el examen pueden sacarlos. Los docentes piden que se sienten en círculo a lo ancho y largo del salón y van dando vueltas niño por niño para

brindar retroalimentación. Los niños se paran, preguntan a sus compañeros, revisan las respuestas y se apoyan entre sí.

4.1.9 Límites y reglas

Además de los lineamientos de la estructura de los tiempos y los momentos escolares y contextuales las reglas ayudan a estructurar la cotidianidad de la experiencia escolar. Los maestros establecen límites con los alumnos. A continuación se mencionan algunos ejemplos.

Los niños llegan puntuales, se forman y pasan a las aulas. Dentro de las mismas atienden las indicaciones generales de los docentes e inician sus actividades, momento en el cual inicia el bullicio en el aula. Los alumnos se preguntan y contestan entre ellos, deciden que necesitan utilizar un libro, llevan sus materiales, se los prestan, sacan su cuaderno y escriben. Todo ello mientras los docentes pasan entre las mesas y revisan trabajos o se sientan para revisar y llenar los formatos que forman parte de la burocracia de su trabajo. Cuando terminan se paran para revisar. Otras veces van al baño y a sacarle punta al lápiz (Xochkoskatl, Registro 1, 23 de junio, 2014; Xochkoskatl, Registro 3, 12 de enero, 2015; Xochkoskatl, Registro 4, 13 de enero, 2015; Xochkoskatl, Registro 6, 19 de enero, 2015).

En el descanso, los docentes dan la salida a los niños y van a sentarse en una mesita que ya les tienen preparada al lado de la cancha con su desayuno. Mientras unos niños toman el balón y juegan, otros van a sus casas a desayunar, y a otros, les llevan el desayuno con una tortilla recién hecha, se juntan para desayunar y platican. Antes de que termine el descanso, de alguna forma los niños saben la hora y empiezan a ir hacia el salón, se lavan las manos, la cara, y entran a tomar agua del filtro en dos vasos que se van prestando. Empiezan por sacar sus cuadernos nuevamente y luego entran los maestros al salón a dirigir la siguiente actividad (Xochkoskatl, Registro 1, 23 de junio, 2014; Xochkoskatl, Registro 3, 12 de enero, 2015; Xochkoskatl, Registro 4, 13 de enero, 2015; Xochkoskatl, Registro 6, 19 de enero, 2015).

Las reglas que empezaron por ser externas terminan por ser interiorizadas ya que resulta una estructura útil para divertirse y trabajar. Cabe mencionar que estas reglas derivan en el desarrollo de cierto tipo de autonomía ya que los maestros no andan cazando alumnos para otorgar castigos.

4.1.10 Rituales y usos

Junto con las reglas, los rituales y usos estructuran la experiencia escolar en la vida cotidiana. Debido a la gran cantidad de tareas que tienen los docentes día a día en su jornada escolar, el desarrollo de ciertas rutinas ayuda a maximizar el tiempo en el aula.

Algunos de estos usos se visualizan en la autonomía de los alumnos en el salón de clase, por ejemplo, no piden permiso para ir al baño sólo salen y regresan, saben que deben esperar su turno para preguntar y reconocen las reglas al estar en el patio jugando. Los maestros no vigilan a los niños y cuando el maestro habla, no pide silencio, se le concede.

Es una manera de construir los límites de conducta de la actividad de los niños en los contextos. Que al ser autónomos liberan cargas al docente para que se pueda dedicar a prestar atención a los procesos de aprendizaje de cada niño.

Una de las rutinas, además de las estructurales en cuanto a tiempo y conducta, es al momento de leer. Cuando el maestro menciona que es la hora de la lectura, los niños guardan silencio y levantan la mano para leer. Procede la lectura y posteriormente el maestro lanza preguntas sobre el texto y los niños de igual forma levantan la mano para contestar (Xochkoskatl, Registro 4, 13 de enero, 2015; Xochkoskatl, Registro 6, 19 de enero, 2015).

En la escuela se suele utilizar la lengua escrita como una práctica escolar aunque a veces se dan prácticas alternativas como el dejar que los niños narren sus historias, que escuchen las historias de sus familias y las cuenten en clase, que relaten sus rutinas, entre otras cosas. Los niños más grandes son los que se acercan más a la escritura de los textos libres, donde incluyen elementos de su cotidianidad pero también elementos y fórmulas que han escuchado en los libros.

4.1.11 Transmisión de valores

Finalmente, todas estas actividades cotidianas que se realizan en la escuela reflejan elementos que transmiten valores de forma implícita. El uso de la lengua materna dentro del aula transmite implícitamente el valor que tiene más allá del hogar. El utilizarse en las ceremonias, juntas con los padres de familia y entre pares ayuda a continuar construyendo el sentido de dignidad de la misma.

En cuanto a los contenidos escolares se puede encontrar que la construcción de conocimientos por parte de los alumnos no es neutra, al contrario, reflejan matices ideológicos a través de la resolución de tensiones en la enseñanza o actividades que plantea el docente.

Las concepciones acerca del mundo en la escuela suelen ser heterogéneas, existen las nociones discursivas oficiales como: los rituales de dejar tareas, calificar, escribir en los cuadernos y resolver ejercicios en los libros. Los libros y materiales ofrecen una visión limitada de la lengua pero son los “contenidos y las competencias” del deber ser oficial de la escuela y reflejadas a través de una evaluación. Sin embargo, la lengua materna se encuentra fuertemente desarrollada en los núcleos íntimos y familiares, por lo que los docentes intentan acercar los usos de la lengua a lo cotidiano y a los rituales. Sin embargo por norma, los niños no pueden faltar a clases y “sólo estar en sus casas”. Además los usos de la lengua viva resultan difíciles de evaluar bajo los

estándares escolares conforme a competencias establecidas. Entonces los docentes intentan generar interacciones con las familias en la escuela y recuperar los conocimientos de los niños, y cuando hay fiesta, procuran que ellos participen.

Los maestros reconocen que los niños interactúan con esos discursos heterogéneos: “Lejos de que se sientan a gusto, se sientan valorados, a veces, se sienten dominados porque estoy dando una información que para ellos no está bien. Pues lo que queda, más bien nuestra obligación es adaptarnos al medio donde estamos y trabajar” (Lázaro, M., Entrevista 1, 23 de junio, 2014, p.4).

4.2 Papel de la escuela frente a la diversidad lingüística

La relación entre la escuela y la comunidad dentro de una sociedad rural es dinámica y determina el funcionamiento de un proyecto escolar de forma particular (Sánchez, 2006). Dentro de la construcción de la escuela en el marco de la vida cotidiana, se pone en evidencia el papel que tiene en la educación bilingüe, más allá de recomendaciones oficiales y aspiraciones del deber ser.

En primera instancia podemos reconocer que la lengua indígena ocupa un lugar privilegiado tanto en la escuela como en la comunidad ya que es la vía de comunicación que permite las interacciones entre los personajes que juegan un rol dentro del contexto: maestros, alumnos y padres de familia. También podemos reconocer que es un elemento que genera el reconocimiento de significados y pertenencia ya que, aunque los docentes sean de otro municipio del Estado de Guerrero, la lengua les permite conocer, formar parte de la comunidad y participar dentro de ella.

Estas interacciones hacen que los contenidos y formas escolares oficiales se reconstruyan en la vida cotidiana incorporando conocimientos, prácticas y usos de la clase alterna. Lo que posibilita ampliar los espacios y momentos para el desarrollo de la competencia bilingüe, es decir, que los apoyos que no se tienen en la escuela se obtienen en el contexto familiar y la escuela sólo pretende fortalecerlos.

Sin embargo, las funciones de la primaria Xochkoskatl, en tanto un lugar que refuerza y amplía los conocimientos de la lengua materna en sus usos cotidianos, se ve limitada. Los esfuerzos por desarrollar la competencia bilingüe se ven obstaculizados por el sistemático desplazamiento de las lenguas en los grados superiores y de otros ámbitos de participación sociocultural.

A pesar de ello, la primaria Xochkoskatl, a través de los maestros, pretende que los alumnos desarrollen las cuatro competencias lingüísticas globales: comprensión y producción oral y escrita, para que puedan reconocer su contexto y narrar sus propias historias. Transmitiendo así de forma implícita el valor de la lengua. Y poniendo en evidencia una de sus aspiraciones: que a

pesar del contexto nacional de desplazamiento lingüístico dentro y fuera de las escuelas, formar en conjunto con la comunidad a las y los alumnos para que valoren, usen y preserven su lengua materna.

4.3 Los docentes, gestores del proyecto bilingüe en la primaria Xochkoskatl

Como pudo reconocerse en el apartado anterior, los docentes Concepción y Lázaro juegan un papel fundamental dentro de la resolución de tensiones entre discursos en la primaria Xochkoskatl a través de sus actividades dentro del salón de clases. En este apartado se organizan algunos de los testimonios que dan cuenta sobre sus experiencias, conocimientos, aspiraciones y del desarrollo que han tenido como gestores de este proyecto escolar.



Maestra Concepción



Maestro Lázaro

4.3.1 Identidad docente y lengua materna

Diversas experiencias son las que atraviesan el desarrollo de un docente bilingüe. Una de ellas es la adquisición de las dos lenguas como una voz para el trabajo. Los maestros Lázaro y Concepción tienen como primera lengua al náhuatl, posteriormente adquirieron el español. El náhuatl formaba parte de su contexto cercano de las cosas que sabían y con las que interactuaban, consistió en la forma de comunicarse con su familia. El español lo fueron adquiriendo en la escuela a través del proyecto de castellanización: “allá donde yo crecí, pues no hablábamos el español hablábamos el náhuatl pero allá en la escuela ya nos obligaron pues, a aprender el español, a escribir y a hablarlo” (Lázaro, M., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.2).

Sobre la lengua materna la maestra Concepción atribuye un impulso para enseñarla:

CONS: Pues yo lo aprendí con mis padres, desde muy chiquita, desde que nací, hasta donde yo recuerdo que siempre me han inducido al náhuatl y nuestra comunicación es eso.

LAR: ¿Todavía se sigue hablando con ellos en náhuatl?

CONS: ¡Hasta ahorita! Con mis hermanos hermanas, hasta por teléfono nos podemos hablar en náhuatl. Y eso es lo bueno de todo porque no nos da pena de nuestra cultura de nuestra lengua. La estamos rescatando, porque hay mucha gente que prácticamente ya se está olvidándose de su lengua materna ¡pero nosotros no! Quizá por lo mismo, de que nos inculcaron eso pues desde que nacimos y hasta ahorita llevamos esa comunicación en nuestra lengua materna (Consepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.3-4).

A pesar de la escuela castellanizadora, los docentes continuaron con sus estudios hasta terminar el bachillerato cuando surgió la convocatoria para desempeñarse como docentes bilingües bajo la figura del becario. Ambos maestros aplicaron debido a que sabían que poseían el dominio de su lengua materna y que ésta podría fungir como una herramienta importante, además, tenían la necesidad de trabajar pero al mismo tiempo de seguir estudiando:

Pero fíjese, a través de la lengua materna les ayuda a conseguir un trabajo, yo digo que lo que deben sentir es orgullo. Yo lo que platico con el maestro, si tenemos un trabajo es gracias a la lengua materna. Porque mediante la lengua materna uno consigue más un trabajo (Consepción, P., Entrevista 2, 23 de junio, 2014, p. 2).

El maestro Lázaro menciona: “hubo una oportunidad en ese tiempo que terminé más bien de hacer la prepa y pues este metí mi solicitud y procedió y pues hasta ahorita aquí sigo, en el servicio... Y ya en el transcurso del tiempo estudié la universidad pero ya estando dentro del magisterio” (Lázaro, M., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.2).

Los docentes también recuerdan cómo es que llegaron a formar parte de la escuela Xochkoskatl, los dos tienen en común que eligieron estar en esta escuela y que llegaron el mismo año, cuando el maestro que se encargaba de la escuela se jubiló. El maestro Lázaro menciona que él pidió estar ahí por la cercanía y el dominio del náhuatl más arraigado en la comunidad. En el caso de la maestra Consepción, fue porque en esa escuela ella podía contar con más apoyos económicos para comprar material además de que la consideraba como un lugar donde ella podía desarrollarse como docente (Consepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p. 3,5).

Los maestros mencionan que antes de su llegada, la escuela ya estaba funcionando pero que había poca participación de los alumnos y la comunidad en la escuela, ellos creen que se debió al proyecto de castellanización que se llevaba a cabo. Entonces tuvieron que negociar con las familias de Tlalchichilco sobre el papel de la escuela, encontraron que la pertinencia y la lengua jugaban un papel importante. El proceso de negociación consistió en que los docentes invitaban a las familias de sus alumnos a la escuela, no sólo para observar el trabajo, sino para participar dentro de la escuela, con su lengua y sus conocimientos. La maestra Concepción comparte su experiencia:

Pues en un principio cuando llegué, como que ahora sí que no me adaptaba tanto a ellos porque pues veía mucho, no había mucho interés por parte de los alumnos y no había apoyo por los padres de familia pero a través de reuniones, de tiempo, de confianza que se fue dando pues poco a poco ahora sí que me fui adaptando a ese lugar y de la misma manera los alumnos y los padres de familia que fuimos consolidando ese trabajo ese trabajo de los alumnos, del docente y de los padres. Y pues ahorita tenemos una buena relación de docente a padres, alumnos, pues usted ya se dio cuenta ¿no?. Ahorita ya somos más de allá que de nuestro pueblo, como dice la india María, somos más de para acá que de para allá. Aquí poco a poco nos fuimos adaptando a este lugar, a este entorno al cual estamos prestando nuestro servicio (Consepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.5).

Ya dentro de su ejercicio docente, uno de los principales retos que encontraron fue la variación lingüística. Ellos sabían náhuatl pero su variante materna es diferente a la que se usa en Tlalchichilco. Esta cuestión fue resuelta a favor del náhuatl como lengua viva ya que los maestros retomaron su lengua materna, se basaron en sus conocimientos culturales y la sensibilidad empática que se genera para abrirse al conocimiento de Tlalchichilco. Al respecto, Lázaro y Concepción, mencionan lo siguiente:

Uno de los grandes retos es la variedad, a veces yo como maestro soy cien por ciento nahuatlaco pero también como vengo de otra región, utilizo palabras que no se manejan aquí en este pueblo y los niños les es mal, malo y se ríen (Lázaro, M., Entrevista 1, 23 de junio, 2014, p.4).

Ahora, después de tantos años, ya, hablo como ellos, traté de hablar como ellos para que entendiéramos. Porque yo en las reuniones yo las llevo a cabo en náhuatl, todo es en náhuatl con los papás (Consepción, P., Entrevista 2, 23 de junio, 2014, p.2).

Otro de los retos que tuvieron que resolver fue el uso de la lengua dentro del espacio escolar no sólo como una forma de ser aceptados en la comunidad, si no como una vía para la enseñanza. Ya que dentro de sus conocimientos más fortalecidos destaca el dominio de la lengua. Al ser el náhuatl su lengua materna, poseen más flexibilidad en su uso además de que los sentidos y las realidades que se expresan a través de ella son más armónicos con el contexto. Entonces el uso de la lengua materna brinda seguridad, no sólo a los alumnos, también a los docentes. De hecho mencionan al español como un área deficiente:

El náhuatl es cuando más comprenden y uno de los grandes retos: el español, porque no lo dominamos tanto como maestros y los niños. Tenemos esa deficiencia, los maestros y los niños más. En español las mismas palabras sencillitas pero los niños no comprenden lo que quieren entender. Cuando les dices que tomen asiento, nomás se quedan o cuando les dices que se pongan de pie nomás no te obedecen porque no te entienden, pues, hablamos la lengua materna (Lázaro, M., Entrevista 1, 23 de junio, 2014, p.4).

Los maestros también reconocen un quiebre entre la formación y la práctica porque el ser docente bilingüe va más allá de estudiar una carrera e implica un aprendizaje constante y que tampoco puede reducirse a cuestiones de material didáctico:

Tuvimos practicantes de la Escuela Normal Regional de Tlapa y en un principio cuando veía la maestra, observaba, ella pensaba que a mi trabajo le faltaba material como ellos a eso se dedican, les dan tiempo para elaborar materiales. Entonces le digo, vamos a ver como se logra. Pero igual al término hizo la evaluación y ella dijo: “no quiero llegar a una escuela multigrado, es muy complicado, es complicadísimo como le hace usted, “yo ya hubiera pedido mi cambio” Pero pues yo siento que no vamos rápido o lento, pero ahí vamos. Se dio cuenta que ni con el material que traía (Consepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.9).

Es por ello que mencionan que han desarrollado estrategias:

Nosotros implementamos actividades similares pero donde ellos tengan un conocimiento del tema (Consepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.10). De hecho, este sí hay más estrategias. Por ejemplo, ahorita como le digo, no traje mi planeación porque igual, yo para que los alumnos me entiendan o ellos comprendan, para iniciar las actividades, ya sea en español o en náhuatl siempre lo hacemos por medio de un canto, de una adivinanza, a veces igual ponemos una dinámica para formar equipos que entre ellos igual, antes de entrar a un tema lo primero es preguntarles los conocimientos que ya tienen de un tema, en lluvia de ideas o de manera voluntaria, quien quiera participar. Se inicia de tal manera que ellos socialicen, tengan una noción de lo que vayan a trabajar, de hecho son muchas estrategias (Consepción, P., Entrevista 2, 23 de junio, 2014, p.4).

Por ello, puedo decir que aunque los maestros posean las dos lenguas, las utilicen en clase, y hayan estudiado, ellos siempre están en continuo aprendizaje y desarrollo de conocimientos en interacción entre discursos, identidades y contextos.

4.3.1 Lugares de trabajo

Además de las experiencias que marcan del desarrollo de los docentes bilingües se encuentra su ejercicio que también se realiza en contacto con discursos diferentes, entre ser trabajadores de la Secretaría de Educación Pública y desempeñarse en un contexto con una visión de mundo diferente a la institucional.

Los docentes reconocen que deben rendir cuentas a los procesos administrativos, cumplir con un calendario, un horario específico, cubrir ciertos temas y deben comprobar a través de evidencias el aprendizaje de las y los alumnos. Sin embargo, lo hacen a su modo, conforme a las herramientas, conocimientos, materiales y estrategias que tienen a disposición.

La maestra Consepción explica y pone en evidencia cómo se disputan estos dos discursos en su práctica como docente:

Aquí por ejemplo es difícil porque los temas que vienen en los libros, ellos los desconocen. Para empezar, aquí estamos en una zona pues rural, entonces en los libros de español o matemáticas vienen lugares, ciudades que ellos distinguen. Por ejemplo, lo que son los señalamientos que ellos no los conocen y para mí es un reto de hacer que ellos me entiendan, ¿cómo hago eso? Pues a través de láminas, yo traigo mis láminas para que ellos me entiendan. Porque por ejemplo les digo ¿conocen un tope? pues aquí antes era

terracería, pues no qué cosa es eso, ¿un peatón?, no pues no sabemos. Entonces para mí son retos que voy enfrentando día con día pero no quiere decir que no lo vaya a lograr. A través de mis materiales, claro, se gasta pero pues yo también trato que los alumnos me entiendan. De que en verdad los contenidos que yo desarrollo con ellos les entiendan y no nada más de que ya desarrollamos uno y nos vamos y no sabemos si en verdad lo entendieron, si en verdad les va a servir el día de mañana (Consepción, P., Entrevista 2, 23 de junio, 2014, p.6).

Entonces los maestros declaran que aunque trabajan con una fuerte influencia por parte de los contenidos y objetivos de la SEP, no es lo único que retoman en sus clases. Sino que ellos van desarrollando sus propios contenidos con base en los conocimientos de los niños y en la comunidad (Lázaro, M., Entrevista 1, 23 de junio, 2014, p.4).

Los maestros interactúan en el contexto y han logrado reconocer implícitamente los límites de la escuela y la vitalidad significativa de los conocimientos de los habitantes de Tlalchichilco y la importancia que tienen en la formación de los y las alumnas. Al respecto los maestros mencionan:

Pues nosotros aquí de hecho es a través de reuniones, de invitaciones ahora si también de días festivos que se hacen en septiembre, en el mes de noviembre, nos integramos siempre, pero es a través de una reunión. También nos apoyan los que son los comités de la escuela. De la misma manera también se les ha invitado cuando se imparten clases, como ahorita que usted estuvo observando, que vengan, que nos apoyen. Sí hay padres de familia que les interesan y sí nos han visitado en hora de clase, no es para interrumpir la clase, sino que para el contrario, observan y llevan una noción del trabajo que se está haciendo y al ratito ya no pasa eso que dicen que la escuela es pérdida de tiempo, pero pues no, porque ellos mismos se han dado cuenta (Consepción, P., Entrevista 2, 23 de junio, 2014, p.5)

Es así que los docentes reconocen que no sólo la SEP y los libros de texto tienen los conocimientos, el pueblo también los tiene y que, por lo tanto, los docentes como mediadores del aprendizaje entre los dos discursos, no sólo rinden cuenta a las autoridades educativas, también deben demostrar resultados a la comunidad.

Asimismo reconocen que el papel del contexto es fundamental: “Yo siempre he dicho que en aprendizaje ayuda mucho el contexto. Yo, por ejemplo, tengo hermanas que tienen hijos y están en el mismo grado que mis alumnos y observo, por ejemplo le preguntas de un cuento que te lo lea, lo entiende porque lo hablan en español, es como si yo les leyera un cuento en náhuatl y

verá que sí me van a comprender porque lo viven y lo entienden, porque las cosas que se mencionan ahí, las ven” (Consepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.9).

Sin embargo los maestros mencionan que lo que van trabajando se los llevan los supervisores “Si ya lo veníamos trabajando. Inclusive los productos se los llevan los ATP de la zona para mostrar a los expertos de la lengua”.

En cierto sentido, esta actividad habla de que los docentes han ido desarrollando estos conocimientos de elaboración y adaptación de contenidos, sin embargo, la construcción de esos conocimientos muchas veces es ensordecido porque las autoridades, con el afán de mostrar los productos de los maestros, lo retiran del contexto de donde es significativo.

4.3.2 Gestión y posicionamiento

Con base en lo mencionado anteriormente y tomando en cuenta los testimonios de los docentes en este momento resulta pertinente afirmar que son ellos gestores de los proyectos bilingües. También es preciso afirmar que esta actividad no es neutra, se realiza en función de múltiples tensiones que van resolviendo en su día a día como docentes. Es por ello que para llevar a cabo un proyecto bilingüe, los docentes parten de un posicionamiento ético y político.

La maestra Consepción como docente y directora de la escuela Xochkoskatl tiene una idea clara de la escuela como un medio para empoderar a las y los alumnos, para apoyar a sus propias familias:

Hay por ejemplo, hay otras casitas que son gente pues que se vino a vivir de arribita de Xitopontla. Esos niños definitivamente no quieren estudiar y se les ha invitado de buena forma a la gente para que se integren, para que vengan sus niños a la escuela. Dice la señora: “la escuela no es tan importante” y yo le digo: “señora, la escuela es lo básico, le digo. Vea usted, quiere un oficio, viene a la escuela y si usted dice que la escuela no le favorece, vea a los maestros, ellos se formaron a través de una escuela, igual sus hijos se pueden venir a formar para que usted ya no ande pidiendo de favor que le busquen sus documentos, sino que su misma familia le va a apoyar”. Pero ya ve que hay mucha resistencia, por falta de confianza (Consepción, P., Entrevista 2, 23 de junio, 2014, p.5)

Los maestros reconocen que, la función de lo escolar, debe estar en acuerdo con los conocimientos y usos lingüísticos contextuales. Ante ello plantean que aunque oficialmente existen muchas escuelas que se denominan bilingües, en la práctica realmente no lo son y que los docentes son quienes deciden si incluyen a la lengua dentro de su proyecto educativo o no:

Pero es una suposición de que es bilingüe, porque todas las escuelas que están en zonas indígenas pues son particularmente bilingües o mayoritariamente, pero este no sabemos que si se impulsa o si se le da valor a la lengua. Otro, de que la lengua está nada más, no se si antes, pero hoy en día le damos como valor y en esta etapa de comunicación ya hay muchos anuncios y mensajes que ya utilizan la lengua materna, la lengua natural. Por ejemplo, las escuelas decimos indígenas en las áreas rurales no eran bilingües, nomás de nombre pero no se practica, no se impulsa. Una de las ventajas de nosotros como docentes en esta comunidad escolar es que la estamos considerando en nuestro proyecto comunitario, nuestro proyecto escolar (Lázaro, M., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.7).

Entonces una cosa es que oficialmente lleven el nombre y otra cosa que los docentes decidan que su proyecto sea verdaderamente bilingüe porque para ello se requiere acercarse a la lengua viva de la comunidad y trabajar en conjunto.

Los docentes también encuentran un quiebre entre lo que se espera de forma oficial y lo que ellos realizan en su salón de clases, situación ante la cual imponen su postura:

Por ejemplo nos han puesto mucho eso de que los alumnos deben de estar a nivel de las otras escuelas, pero son diferentes contextos. Es lo que hace rato comentamos en geografía, ¿cómo podemos comparar un lugar donde hay más casas, donde hay edificios? cuando ellos no conocen un edificio, mas que unas casas, ¿cuántas calles existen? Cuando apenas ellos cuentan con una carretera que a la vez es calle. Entonces pues yo siempre me... pues... este... no me he estado defendiendo sino que he dicho lo que vivo aquí en realidad, porque es una cosa estar haciendo una teoría y otra cosa es la práctica, es muy difícil. Persona que no lo ha vivido piensa “si no pueden esos alumnos es que el maestro no sirve” y a eso se van luego, mas en fin (Consepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.9).

En este sentido la maestra Consepción pone en evidencia no sólo la heterogeneidad de los contenidos que deben abordar en clase, también reconoce que en muchas ocasiones las autoridades escolares no alcanzan a visualizar la realidad que viven los maestros y la enorme responsabilidad con la que ellos trabajan. Además, menciona: “Siempre hemos peleado con los supervisores de que ellos cuando van a cursos a Acapulco, a otros estados que los citan, que planteen el problema, que digan qué es lo que falta o por qué no se logra construir un aprendizaje mejor” (Consepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.9).

Del mismo modo el maestro Lázaro reconoce: “es la deficiencia, nadie nos apoya para hacer nuestra labor” (Lázaro, M., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.10). Es entonces que entre el abandono y la falta de apoyo, ellos se han asumido como responsables de la gestión de esa escuela y que la deficiencia no está en la diversidad cultural y lingüística (como muchos años se mantuvo), está en el contexto de invisibilización y negligencia.

Los maestros se esfuerzan por ir siendo acreedores a más recursos como aulas, computadoras e internet al ir cubriendo los requerimientos de la normalidad mínima, pero al mismo tiempo, intentan recuperar la lengua como un recurso vivo dentro de lo escolar y también algunos conocimientos del contexto de las y los niños siendo congruentes con el calendario de Tlalchichilco.

Es por ello que consideran que más allá de la experiencia hay que poner las actividades en práctica: “A veces, usted dice que la experiencia, y sí, cuenta la experiencia pero también las habilidades que uno tiene, sus formas de enseñar y hay ser creativo. Pero a veces con nosotros, yo que tengo a cargo la dirección, entonces a veces no te basta... no te abastece el tiempo para estar buscando más dinámicas, estrategias porque te citan a reunión, que a curso, que el aula, un sin fin de cosas que a veces ya no se puede ser uno más creativo de lo que pudiera ser” (Consepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.12).

Al respecto de los libros de texto los maestros mencionan que son un apoyo pero que ellos deben adaptarlos porque no corresponden ni lingüísticamente ni culturalmente con el lugar donde son utilizados. Sin embargo, aunque resulte más fácil la castellanización ellos defienden el uso de las lenguas mexicanas. Pero al final, aunque los maestros gestionen un proyecto también se sienten confundidos: “Nosotros estamos impulsando, a lo mejor no como debería de ser, estamos incluyendo a la variedad” (Lázaro, M., Entrevista 1, 23 de junio, 2014, p. 5).

Entonces uno de los elementos que retoman y que les brinda retroalimentación sobre su desempeño es el desarrollo de las y los alumnos, el cual se percibe a través de dos criterios, el de que los niños sigan avanzando en sus estudios y que puedan ser usuarios de la lengua materna. Ante ello los maestros mencionan: “Vamos poco a poco, por ejemplo, ahora ya tenemos a alumnos que se van a la secundaria, anteriormente no, todas las generaciones hasta aquí terminaban” (Consepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.9).

LAZ: También hemos tenido algunos alumnos que por su capacidad, inteligencia, en la redacción en la lengua indígena. Esos alumnos ya no están aquí que ya son exalumnos de esta escuela, elaboraron sus textos y por suerte en ese tiempo estaba la convocatoria para participar en la selección de narraciones de textos indígenas y salió seleccionada la escuela con dos alumnos, trabajos. Tuvimos ese gusto de tener a esos dos alumnos que se fueran a pasear a México, una semana con gastos pagados pues es una ventaja. Pero

desgraciadamente es eso, que no hay ese interés, no hay esa valoración total de la cultura. Ese material los niños se lo llevaron y, igual se le dio a la Dirección Educación Indígena...

CONS: Ni a ellos se les quedó

LAZ: ...Porque recientemente le pregunté al maestro que trabaja en el departamento de Educación Indígena le pregunté si tienen los materiales que llegan ahí y me dice: ¡No maestro nosotros los recibimos y los enviamos a la DGEIB de México! ¡Ni a ellos se les queda! El material se lo llevan a México (Consepción, P. y Lázaro, M., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.11).

Entonces se puede decir que cuando el docente toma conciencia de su práctica, de la heterogeneidad de los discursos en los cuales se desenvuelve y se asume como un elemento importante para que la lengua no se desplace, es que los docentes se adueñan de la escuela como un proyecto no sólo institucional, si no como un proyecto social y cultural.

4.4 La lectoescritura en dos lenguas en la escuela Xochkoskatl

Al escuchar el discurso de los docentes Lázaro y Consepción, puede percibirse no sólo el valor que le asignan al náhuatl y a los conocimientos del pueblo, sino también, a la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna como una forma de fortalecer el bilingüismo.

Los maestros han construido significados propios sobre el valor que le asignan a la lectoescritura en dos lenguas:

Yo siento que es fundamental la escritura porque a través de ello podemos emitir nuestros sentimientos. Si no podemos escribir y si no podemos, este, hablar español, es difícil, es pesado. Entonces es importante la escritura tanto en español y en náhuatl, ya que, este, hoy en día los que sabemos escribir y leer, si la persona no se puede expresar en español, bueno pero ya escribió: lo que siente, lo que quiere o lo que necesita... y nosotros, los que sabemos leer y escribir nosotros podemos retomar ese documento para saber qué es lo que se está necesitando la persona y saber qué quiere. Es fundamental que nuestro pueblo aprenda a escribir en su propia lengua” (Lázaro, M., Entrevista 1, 23 de junio, 2014, p.2)

Es una función muy importante porque pues yo veo que el español ellos a veces redactan cosas pero no las concluyen como deben de ser en cambio en náhuatl ellos, entonces sí, lo que escriben, redactan, o sea todo lo que piensan, ellos lo redactan hasta el final, ellos lo comprenden más, le vuelvo a repetir, ellos lo comprenden más, y pues se les hace más

fácil, en que ellos lo redactan y lo comprenden” (Consepción, P., Entrevista 2, 23 de junio, 2014, p.3)

Dentro de la escritura encuentran la importancia de la expresión propia, de decir lo que se siente y lo que se piensa, mientras que en la lectura encuentran el reconocimiento de las necesidades de otras personas. Todo esto en náhuatl porque mencionan que en español los alumnos no concluyen y les cuesta trabajo. Es por ello que parte de los objetivos a lograr en cuanto al bilingüismo equilibrado que ellos refieren en su proyecto es la lectoescritura en las dos lenguas: “Pues esperamos a que las dos lenguas, en las dos lenguas, los niños desarrollen la competencia de la lectura y la escritura” (Lázaro, M., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.8).

Dentro de sus objetivos está no sólo la alfabetización, sino mantener viva la lengua, los conocimientos y que logren contar de sí mismos a los demás a través de la escritura:

Pues que sepan leer, por ejemplo los de primero que sepan escribir con el alfabeto de la lengua náhuatl. Que sepan contar en náhuatl, no sé si se da cuenta que es un área donde se perdió la lengua, en conteo no la practican. Uno de mis propósitos es que los niños vuelvan a contar en náhuatl. Alfabetizar en la lectura y la escritura. Para que no [sólo] lo hablen, para que lo escriban (Lázaro, M., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.13).

Sí porque lo que se busca es que ellos ahora sí redacten sus propias narraciones. Por ejemplo en náhuatl, ellos pueden hacer sus propias narraciones y en español igual. Porque a veces nosotros como maestros tenemos esta deficiencia de redactar, como que las ideas se limitan y entonces lo que se busca en ellos, que cuando concluyan su educación primaria sean capaces de ser... como se puede decir... autores de su propia escritura ¡y son varias historias que ellos puedan escribir! Historias de su comunidad, culturas, costumbres, tradiciones. Hemos trabajado mucho con lo que son las plantas medicinales, que no se pierda eso porque aquí hay mucho conocimiento. A veces vamos al mercado y vamos comprando, éste, lo que son las yerbas para curarnos, cuando nosotros tenemos esa riqueza en la comunidad. Entonces, si las escriben, por lo menos voy a saber para qué me sirve tomar un, sencillo, el soriate, aquí hay mucho, no se si lo conoce, en náhuatl axhochitl, *se asoma por la ventana y busca la planta* ¡Ya se secó, ahí había allá afuera! Es un remedio que nosotros podemos escribir para que una persona que no habla la lengua náhuatl pero que también esté escrito en español también sepa cuál es su uso. Entonces ahí, donde nosotros por ejemplo aquí, ya en 5to y 6to grado, ellos escriben sus textos en náhuatl y español para qué, para que los que no lo hablan lo puedan comprender

en español y los que sólo náhuatl, igual. Entonces se lleva a cabo de la mano (Consepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.13).

Con base en sus testimonios se puede decir que los docentes retoman la lengua materna y la lectoescritura como un instrumento para avanzar en el letramiento de los niños y niñas de Tlalchichilco. Esperan que ellos narren sus historias y sus conocimientos con ayuda de la tradición oral, esperan que sea un medio para fortalecer el uso del patrimonio lingüístico del cual son poseedores.

Para lograrlo, los docentes hacen uso del *texto libre* y recuperan la voz de los niños. Los convierten en oradores, luego en lectores y posteriormente en autores de su propia palabra. Cuando esto sucede el salón se transforma. Los niños escuchan con atención a sus compañeros hasta que llega su turno. Todos participan.

Sin embargo, estos avances muchas veces se ven bloqueados cuando llega el momento de la clase de español ya que los problemas habituales resurgen: las prácticas descontextualizadas, las nociones de la codificación y la decodificación mecánica y la dificultad de los docentes para llevar el plan de estudios del papel a la práctica (transposición didáctica).

No se atribuye estos retos a una falta de consideración de los docentes, sino que se trata de una de las tensiones sociolingüísticas nacionales: el Sistema Educativo privilegia el uso del español para continuar con la escolarización en un país plurilingüístico.

Entonces, los docentes terminan privilegiando la comprensión de lectura en español que la producción de textos en náhuatl. Esto refleja una de las prácticas escolares más tradicionales para la enseñanza de la lectoescritura: “la copia”.

Cabe mencionar que si los niños copian de los libros de texto se sigue legitimando el conocimiento nacional sobre la lengua materna, además de la interferencia cognitiva y la confusión en los objetivos de la competencia del dominio del lenguaje escrito. Los maestros también mencionan que sus alumnos utilizan español pero que aún no son usuarios de la lengua. Por lo tanto los niños realizan copias o actividades mecánicas como contar las sílabas, se fortalecen las nociones de que leer y escribir son actividades de decodificación y codificación.

Los maestros reconocen esta realidad cuando expresan que uno de los retos más grandes es la de la lectoescritura en español y también afirman que no se les ha brindado un apoyo para superar esta área de oportunidad:

Dificultades encuentro en mi práctica, encuentro en la teoría, encuentro en cuanto a recursos, de hecho encuentro una serie de dificultades. Principalmente en los textos que vienen escritos en español, y los niños sí le dan lectura pero una de las preocupantes es

que no entienden nada, no asimilan nada, no comprenden nada de lo leído y esa es la gran batalla del diario (Lázaro, M., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.3).

Mis alumnos casi no los comprenden por lo mismo de que ellos hablan más su lengua que el español y entonces esa es la dificultad que estamos ahorita encontrando pero igual estamos tratando de llegar a un propósito bueno, de que esas dificultades poco a poco se vayan acabando (Consepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.6).

Al respecto los docentes se posicionan a favor de la lengua materna y, con base en ello, han construido conocimientos propios para la enseñanza de la lectoescritura en náhuatl: ponen mucho énfasis en la tradición oral. Es decir, los docentes se apoyan mucho en la oralidad de la lengua, desarrollan la comprensión y la expresión oral antes de centrarse en la escritura en náhuatl. Además promueven que los niños sean partícipes de ella en sus fiestas y ritos, en cierto sentido, los alejan de la escuela porque reconocen los límites de la misma para lograr los objetivos que se tienen planteados ya que es una institución que valora lo escrito aunque esto sea sólo una copia. Cuando los niños tienen la actividad de escribir un texto libre, lo pueden realizar si se parte del náhuatl y de sus conocimientos.

De igual forma, los tiempos que le asignan a las dos lenguas como una manera de propiciar su uso, la que ocupa un lugar privilegiado en el día a día es el náhuatl mientras que la segunda lengua, los maestros consideran como un área de oportunidad tanto para ellos como para los niños, le dedican menos tiempo en la oralidad, sin embargo, debido a que los materiales escritos se encuentran en español, también la utilizan de forma cotidiana. A pesar de esto, su uso es como un tipo de adaptación a las circunstancias no sólo del aula, sino también, para continuar con la escolaridad y también por su dominio en el ámbito nacional.

Analizando la enseñanza de la lectoescritura como parte de la ecología del lenguaje, que describe a la lengua en sus usos contextuales en interacción, desde los continuos de la bilingüedad se encuentra que los docentes Lázaro y Consepción ponen énfasis tanto a la praxis situada y a lo literario del náhuatl. Aunque a veces, en las evaluaciones escolares al ser oficializadoras, no se vea reflejado este conocimiento. Sin embargo los concursos ganados y las actividades “de apoyo” fuera del horario escolar ayudan a reforzar la noción de que tanto lo contextual como lo literario (tradición oral y textos narrativos) ocupan un lugar importante en su proyecto escolar.

La tensión entre los conocimientos minoritarios y mayoritarios se ve reflejada entre los contenidos contextuales y los conocimientos escolares, ante lo cual, como se mencionó

anteriormente, los docentes introducen ambos en una heterogeneidad de saberes. Aunque en la realización de evaluaciones intentan reflejar que los conocimientos dominantes son los nacionales.

Dentro del uso escolar de la lengua materna y la segunda lengua se da en una dinámica entre el conocimiento contextualizado y lo descontextualizado. Generalmente lo que se presenta a través del español suele estar descontextualizado, mientras lo que los maestros adaptan en náhuatl intentan acercarlo a los conocimientos derivados de la realidad de las y los alumnos.

Entonces resulta difícil afirmar que la tendencia sea totalmente contextual como pretenden los docentes o totalmente oficial como las normas escolares lo establecen. El uso de las lenguas en el espacio escolar se ve afectado por las interacciones que suceden ahí y por el juego de objetivos entre lo oficial y lo contextual. Mientras la lectoescritura en español dentro del aula sigue representando una forma escolar para demostrar conocimientos oficiales, la oralidad en náhuatl tiene muchas alternativas que escapan de esta rigidez. Los maestros, entonces, al enseñar a leer y escribir en náhuatl intentan escaparse de lo estructural y se vuelven a la oralidad para reconstruir desde ahí las prácticas del lenguaje escrito. Sin embargo, la lectoescritura en práctica aún se ve muy atrapada por los rituales escolásticos de lo “oficial” debido al reto que representa reconocer las ficciones de la alfabetización dentro del bilingüismo y la lectoescritura.

Es así que la escuela Xochkoskatl, como muchas primarias bilingües en México, muestra que a pesar de los esfuerzos de sus docentes por consolidar el lenguaje escrito en lengua materna y generar un proyecto de mantenimiento, la enseñanza termina siendo acorde a un modelo transicional. Oficialmente carecen de apoyo para resolver las tensiones y las prácticas escolásticas de la lectoescritura les impiden crear alternativas.

Cabe mencionar que las dificultades lingüísticas del bilingüismo requieren de un tratamiento especial y no se trata de sólo una resolución y recomendaciones didácticas descontextualizadas provenientes de la visión hegemónica. Los docentes requieren apoyos efectivos para lograr resolver estas tensiones porque la complejidad lingüística va más allá de la intención de la escuela.

4. 5 Retos

No obstante las fortalezas que Lázaro y Concepción mencionan que facilitan su labor de maestros bilingües tales como: el contexto de los alumnos, el trabajo multigrado, el náhuatl como lengua materna y que se fomenta tanto la oralidad como la escritura debido a la falta de textos pertinentes. Existen algunas que no mencionan pero están presentes como: su apropiación de la escuela y el trabajo en equipo entre los docentes y comunidad. Existen diversos retos en su práctica cotidiana que obstaculizan el desarrollo de un proyecto bilingüe.

En primera instancia encuentran que la escuela no cuenta con el suficiente apoyo: “Caemos en que la escuela no tiene el apoyo de... de... los programas didácticos” (Lázaro, M., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.8). Esto se refleja en las actividades del salón de clase ya que los maestros intentan empatar los contenidos oficiales con los del contexto pero muchas veces los contenidos no se acercan a la realidad de los alumnos. En este sentido ni los libros, ni las estrategias, ni la lengua resultan congruentes, por lo que los maestros terminan dudando de los saberes a desarrollar, ante esta duda, tienden a fortalecer el plan y programa porque oficialmente se obnubila su capacidad docente para recuperar los conocimientos del pueblo.

Además de las carencias en infraestructura, materiales pertinentes, recuperando los antecedentes sobre la definición del país como pluricultural, el reconocimiento de la diversidad cultural y los derechos lingüísticos, en un espacio concreto como es Tlalchichilco y la escuela Xochkoskatl, no se observa todo el apoyo que en documentos oficiales debería tener la escuela y la población, al contrario, se encuentra invisibilizada.

Otro de los retos que encuentran los docentes es lo que denominan “el escalonamiento” (Lázaro, M., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.8), es decir que en Tlalchichilco ni el preescolar ni la Secundaria de la zona tienen un proyecto de educación bilingüe, tienen un proyecto castellanizador. Esta cuestión de la imposición obligada del español impide que los alumnos continúen desarrollando la lengua y si es que deciden seguir estudiando lo tendrán que hacer fuera de su contexto, su lengua y con los conocimientos dominantes, cuestión que no difiere con los antecedentes sobre los proyectos educativos de la conquista.

La labor de los docentes, al no contar con el apoyo de las supervisiones escolares, ni de las demás instituciones, se ve coartada. Además de que se les deriva una responsabilidad que debería ser compartida y bien planificada. Ante esta situación los maestros reconocen como un reto muy grande el discurso de la calidad ya que los obliga a estar a la par de otras escuelas pero en diferentes contextos, a cubrir la normalidad mínima, a retomar los contenidos oficiales y abandonar los proyectos en los cuales se intentan apropiarse de la escuela. Con la consigna de que si no se logra la calidad es que el docente es un mal docente, sin embargo, los maestros tampoco reciben el apoyo para su constante desarrollo en tanto enseñanza en lengua

Frente a este panorama los maestros afirman que viven la realidad de la que tanto se habla en teoría y que sin embargo permanece sin ser escuchada. Los retos van más allá de los materiales y cuestiones didácticas que, cabe mencionar, no dejan de ser obstáculos en el día a día de la labor del docente bilingüe.

Ante todo este panorama que dificulta el desarrollo del bilingüismo desde lo escolar, los docentes mencionan que si ellos no retomaran las competencias del lenguaje escrito, la lengua se perdería más rápido. Entonces se mantienen optimistas a que “Si desde primero se impulsa,

segundo y tercero, cuando terminen van a tener unas competencias básicas para que la lengua se rescate” (Lázaro, M., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.8).

La situación en México de diversidad lingüística del país no está siendo planeada ni atendida con los hablantes desde las escuelas, con base en el aprecio humano a la diversidad de conocimientos. En cambio, refleja la intención del desplazamiento lingüístico y el uso de las lenguas mexicanas como un trampolín para llegar al español. Se requiere una serie de cambios para modificar las prácticas de desplazamiento lingüístico dentro de las escuelas, cambios que impliquen el desarrollo de las lenguas no sólo como un objetivo curricular, sino como una vía para la adquisición de los conocimientos propios de su pueblo.

Conclusiones

La diversidad lingüística en México se encuentra en una situación de diglosia donde el español se posiciona como una lengua dominante que debilita a las 68 lenguas mexicanas. En este escenario encontramos que las recomendaciones internacionales y las políticas nacionales posicionan en la educación un pilar fundamental para lograr frenar el desplazamiento lingüístico y depositan en ella las intenciones para la formación de una nación más justa y con aprecio a la diversidad humana. Sin embargo, dentro de la mayoría de las escuelas en el país no se ha logrado gestar un proyecto bilingüe más allá de un modelo de transición hacia la cultura nacional o de una enseñanza castellanizante disfrazada con el nombre de bilingüe.

Al reconocer las legislaciones y el currículum para fortalecer el uso de las lenguas originarias sólo podemos darnos cuenta de la ruptura que existe entre las aspiraciones del discurso oficial y la realidad de las escuelas donde la serie de dificultades encontradas representan verdaderos retos para la enseñanza bilingüe. Sin embargo, analizando desde un locus situado dentro y desde las escuelas podemos encontrar que día con día se toman decisiones entre elementos en tensión que posibilitan la construcción de proyectos escolares bilingües únicos partiendo de su contexto y con autoría en cada uno de los docentes que a través de diferentes configuraciones deciden o no retomar la diversidad lingüística.

Es por ello que para responder a la pregunta de investigación sobre cómo se construye la enseñanza bilingüe en la primara Xochkoskatl se pretende ir más allá de un listado de elementos que favorecen u obstaculizan su desarrollo, en cambio, se describe cómo se tensionan y resuelven los diferentes discursos sobre la enseñanza de las lenguas dentro de esta escuela en la montaña de guerrero donde se defiende el uso de la lengua materna de los alumnos dentro del espacio escolar. Este acercamiento nos permitió conocer y comprender cómo se construye la enseñanza bilingüe náhuatl-español desde un caso particular.

Partiendo del posicionamiento de que la diversidad lingüística imbrica saberes milenarios, formas de expresión humana y de creación de nuevos conocimientos se reconoce que en cada lengua vive una herencia, un patrimonio y que su defensa obedece al aprecio de la dignidad humana. Sin embargo en México, la totalidad de lenguas originarias se encuentra severamente amenazada, al igual que los derechos de sus hablantes.

Como se pudo rescatar dentro del Capítulo I, la enseñanza bilingüe ha sido muy controversial debido a los diferentes paradigmas derivados de relaciones coloniales y representaciones sobre la diversidad lingüística. Revisando estos antecedentes se puede

reconocer que la enseñanza bilingüe siempre fue planeada con fines políticos desde el grupo sociocultural dominante a través de relaciones interétnicas de colonización y dominio donde el español se colocó como una lengua hegemónica en detrimento de las demás.

También se puede reconocer que la enseñanza bilingüe es un fenómeno siempre en desarrollo porque depende de las contingencias históricamente contextualizadas, sin embargo, donde se construye un proyecto de enseñanza en dos lenguas se practica con un objetivo específico: intentar encaminar a la diversidad sociocultural hacia determinadas formas de relación.

Actualmente, gracias a las contrarespuestas desde los grupos originarios con demandas claras para el reconocimiento de sus conocimientos, el respeto para las lenguas indígenas y la exigencia del cumplimiento de los derechos culturales junto con las aportaciones de diferentes campos de conocimiento como el lingüístico, el educativo y el sociocultural se pretende orientar la enseñanza bilingüe hacia la construcción de nuevas relaciones, más emergentes y contextuales con base en la justicia social.

A través de la EIB, se pretende construir una sociedad con aprecio hacia la diversidad y generar nuevas formas de conocer y expresarse para la creación de oportunidades que permitan interrelaciones con base en el planteamiento de la justicia social. Sin embargo, ante la tradición diglósica del país, las relaciones de dominio y las categorías étnicas tan introyectadas en el imaginario colectivo, no se han abierto los mecanismos para lograr una enseñanza bilingüe que supere el modelo de transición. En la gran mayoría de las escuelas primarias persiste el modelo de asimilación hacia la cultura nacional donde se emplea la lengua materna como trampolín para enseñar el español. Por lo tanto la construcción de un proyecto bilingüe va mucho más allá de tener leyes y un plan de estudios con un discurso oficial sobre la diversidad cultural.

También va más allá de la cobertura escolar porque a pesar de que la enseñanza en lenguas haya sido integrada de forma oficial en el Subsistema Indígena ésta sigue representando una compensación en forma de traducción de los contenidos nacionales lo que genera severas dificultades para reconocer la propia epistemología y formas de reconstruir la realidad a través de la lengua. Entonces, el uso de la lengua indígena en la escuela respaldada por los hablantes, los maestros y las niñas y niños se gesta entre discursos antagónicos de resistencia.

Esta tensión obliga hacia una constante reconstrucción que, debido a la situación crítica de la enseñanza bilingüe en las escuelas, resulta en estructuraciones difíciles de concretar. Además, debido a los pocos apoyos sustanciales para la construcción situada, los proyectos bilingües que se gestan de forma autónoma tienen una especial situación de fragilidad y corren el peligro de ser desplazados.

En Tlalchichilco, colonia donde se encuentra el caso aquí descrito, se experimenta una situación única. Uno de los datos más alarmantes es que el único registro dentro de las

estadísticas nacionales que se tiene sobre la población es el número de habitantes y que éstos se encuentran en una situación de alta marginalidad. Esto nos habla de que aunque sea una de las pocas poblaciones que resguardan conocimientos y formas de expresión a través de la lengua originaria, y no obstante a que el discurso de la Carta Magna clama el valor de la diversidad para la configuración nacional, se encuentran invisibilizados.

Dentro de esta situación se esclarece el hecho de que si la lengua se encuentra vital en este contexto no ha sido por concesiones del gobierno, sino por el resguardado del pueblo a través de sus actividades cotidianas, económicas y rituales. De hecho el náhuatl es una lengua de prestigio que se utiliza para ceremonias oficiales, para la organización y la toma de decisiones. El uso del español se encuentra establecido para favorecer la comunicación con agentes ajenos a la lengua y a la comunidad.

Otro de los quiebres encontrados con los registros nacionales es la adscripción de la variante lingüística, ya que según el INALI, la variante que se habla en Tlalchichilco correspondería a la del Mexicano de Guerrero. Sin embargo los habitantes mencionan que su variante es la del náhuatl de la montaña baja. Ante esta situación cabe la reflexión sobre los apoyos centralizados provenientes del centro de la ciudad como lo son los libros de texto, ya que no recopilan las formas del náhuatl vivo dentro de las comunidades y tampoco su epistemología.

Dentro de esta situación, la defensa de la lengua dentro de la escuela se configura a partir de requerimientos validados a través de los hablantes de Tlalchichilco. Uno de ellos es que los maestros hablen náhuatl y que los niños puedan desarrollarse a través de esta lengua dentro de las escuelas sin perder el aprendizaje del español como segunda lengua, que representa un apoyo comunicativo.

Es a través de estos antecedentes donde se empiezan a configurar elementos para comprender cómo es que se construye la enseñanza bilingüe en la primaria Xochkoskatl. En este trabajo se retomaron tres categorías: la escuela como construcción social, el papel del docente bilingüe y la biliteracidad. Se establecen estas nociones porque, si bien, las recomendaciones internacionales, la política nacional, el desarrollo de parámetros curriculares, así como la extensión de la cobertura, fungen como elementos que nos encaminan hacia la enseñanza bilingüe, ésta se construye y reconfigura dentro de los espacios escolares.

La escuela como construcción social es una categoría teórica que nos permite recuperar la noción de los discursos heterogéneos que existen dentro del espacio escolar, los cuales llevan a una reconfiguración constante por lo que los proyectos se caracterizan por ser contextuales y contingentes. Una forma en la cual se pueden observar estas reconfiguraciones es a través de la vida cotidiana dentro de la escuela, ya que es ahí donde se resuelven los conflictos derivados de estas dinámicas.

En la experiencia cotidiana entre tensiones, controversias y aspiraciones derivadas de los discursos heterogéneos hace visible el ímpetu de la reivindicación de la diversidad que desmitifica la ilusión educativa de una lengua y conocimiento único para todos. La escuela bilingüe lucha junto con los hablantes hacia la apertura de propuestas curriculares donde se diversifiquen los currículos y que la enseñanza deje de ser compensatoria o un ejercicio de traducción de los contenidos nacionales.

Dentro de este espacio, el docente es un actor clave en la construcción de la enseñanza bilingüe ya que es quien, dentro de su propia configuración entre tensiones, construye un posicionamiento ético y político para diseñar y gestionar el proyecto escolar de su centro de trabajo.

El maestro bilingüe no sólo es quien analiza, prioriza, resuelve y pone en marcha su planteamiento de la enseñanza bilingüe. El maestro bilingüe es quien se cuestiona a sí mismo, a su desempeño, se redescubre y se reconstruye para al final decidir si él devolverá su lengua materna a un entorno escolar, donde justo él fue despojado de ella. No todos los maestros hablantes de una lengua indígena resuelven a favor de la vitalidad de las lenguas. Asumir un proyecto bilingüe dentro de una escuela, habla del desarrollo de un proyecto social común de los docentes.

Dentro de la escuela una de las tensiones más impetuosas es la de la lengua ya que puede jugar como una forma de opresión pero también como un elemento que empodera a los pueblos para narrar, producir y explicar sus propios textos. Por lo cual, la enseñanza bilingüe, desmitifica y amplía las nociones de la alfabetización. Si se quiere democratizar la cultura escrita, hay que hacerlo en un sentido amplio y desde el contexto para leerse y leer el mundo en relación.

A través de estos referentes teóricos y del diseño metodológico de un estudio de caso se encontró que la enseñanza bilingüe en la primaria Xochkoskatl surge en interacción de diversos discursos que se tensionan y se resuelven dentro de la experiencia cotidiana. Dentro de este escenario los docentes Lázaro y Concepción, quienes, a través de las diferentes experiencias y configuraciones, toman decisiones sobre el proyecto escolar que recrean siempre tensionados entre el fortalecimiento de la lengua y los conocimientos locales, pero al mismo tiempo, al cubrir los objetivos que demanda la institución para que la escuela pueda seguir recibiendo apoyos económicos. Asimismo, sobre el fortalecimiento del bilingüismo, las prácticas de lectoescritura dentro de las aulas encuentran una distancia entre las aspiraciones que tienen los docentes en tanto reconocen al náhuatl como una lengua viva y de prestigio y entre el sistema educativo encaminado más hacia la transición.

La primaria Xochkoskatl es un espacio que alberga la vida recreativa no sólo de las y los niños, sino también, de los padres de familia quienes vigilan el espacio escolar. La escuela está

abierta a esta interacción, ya que los docentes así lo deciden y los padres así lo demandan. Las diferentes formas de interactuar entre padres y madres de familia con los docentes y el alumnado generan una mayor participación y al estar en contacto se genera una mejor comprensión tanto de las labores de la escuela, de las intenciones educativas que tiene el pueblo y de las realidades de los alumnos.

Las nutridas interacciones en la escuela ayudan a resolver tensiones dentro de la labor docente entre los requerimientos institucionales y las demandas de la localidad. Ya que por un lado los docentes tienen que evaluar los contenidos curriculares pero, al mismo tiempo, intentan rescatar los conocimientos del pueblo. Los maestros, con apoyo del pueblo, van introduciendo y generando actividades que destacan el uso de la lengua materna y los conocimientos del pueblo, a pesar de que dentro del calendario anual y el itinerario escolar no haya espacio para participar en las actividades que han perpetuado la reproducción de sus saberes como las fiestas y ritos del pueblo.

En parte esto es posible debido a la situación de abandono de las escuelas indígenas-rurales ya que los docentes adquieren una gran autonomía que los ayuda a flexibilizar los calendarios, los contenidos y los espacios para el uso de la lengua materna. Sin embargo, al rendir cuentas a través de las evaluaciones bimestrales, se retoman los contenidos nacionales en exámenes escritos en español. Entonces los maestros siempre están en tensión porque al final, no están seguros de, como ellos mencionan, “qué es lo que en verdad se tiene que ver” porque para seguir “avanzando” en la escolaridad los alumnos tienen que saber aquellos contenidos nacionales e ir adaptándose a la comunicación en español.

Dentro de la configuración de las clases, los docentes desarrollan material de apoyo para la asignatura de náhuatl, carteles, alfabetos, dibujos. Utilizan particularmente el pizarrón y dejan de lado los libros de texto. En clase de náhuatl los niños tienen la voz y participan activamente en las clases, los docentes retoman los conocimientos de los niños para formular enunciados que luego escriben y a través de ese material se enseña leer en la lengua materna. También invitan a miembros de la comunidad a narrar y, de igual forma, los maestros proporcionan nuevo vocabulario.

Sin embargo, un reto que no se ha resuelto en la práctica escolar más tradicional en la enseñanza de la lectoescritura es “la copia”. La primaria sigue apoyándose mucho de las copias textuales para la adquisición de conocimientos y para el aprendizaje de la lectoescritura en español. Considero que es debido a la obligación de cubrir con un cierto contenido nacional, más allá de que éste sea significativo, la copia permite corroborar que sí se trabaja en español y con los contenidos nacionales. Sin embargo, este ejercicio se hace menos presente en la enseñanza de la

escritura y la lectura en náhuatl, no sólo por la carencia de materiales, sino porque los docentes recuperan la oralidad de los niños.

No obstante, la clase de náhuatl no es el único espacio donde se usa la lengua materna, ésta se hace presente en todas las asignaturas, pasa sin pedir permiso porque también vive dentro de la escuela. La oralidad escapa a las normatividades de horario y de contenido. Además de que es un vínculo a través del cual tanto maestros, alumnos y padres de familia se comunican, es su lengua materna.

Entonces una de las formas que han creado para proteger la sabiduría del pueblo es con un fuerte impulso hacia la lengua, valorización y legitimación de la misma con la esperanza de que no se pierda, porque es lo que se desborda de la escuela y puede llegar a escaparse del rigor colonizante de las recomendaciones institucionales.

Además, los maestros reconocen la situación de desplazamiento lingüístico y pretenden que los alumnos desarrollen las cuatro competencias lingüísticas globales en náhuatl para que puedan interactuar en su contexto y sigan narrando sus propias historias. Transmitiendo así de forma implícita el valor de la lengua y poniendo en evidencia una de sus más altas aspiraciones: a pesar del contexto nacional de desplazamiento lingüístico dentro y fuera de las escuelas, fortalecer la lengua materna en conjunto con la comunidad a las y los alumnos para que valoren, usen y la preserven. Para que los alumnos sigan avanzando en la escolaridad y cuando lleguen a secundaria o al bachillerato, donde la lengua materna ya no tiene lugar dentro del espacio escolar, logren comunicarse en español pero sin olvidar el náhuatl con sus familias y otros usuarios de esta lengua.

Parte de que estos objetivos sean planteados es por la configuración de los docentes bilingües ya que, aunque vivieron la castellanización, valoran y son sensibles al náhuatl, que también es la lengua materna de sus alumnos. Además, mencionan que su conocimiento sobre la lengua fue lo que les permitió tener esa opción de trabajo. Entonces, a pesar de que la variante de Tlalchichilco es diferente a la suya, ellos lograron aprender y adaptarse, de manera que el náhuatl como adscripción y forma de interactuar también les ha permitido conocer las necesidades y demandas del pueblo, lo que los ha llevado a un posicionamiento hacia la defensa de las lenguas originarias dentro de la gestión de Xochkoskatl.

Es por ello que en la formación del docente bilingüe no basta con ser instruido para ser experto en técnicas de enseñanza o saber una lengua indígena. Se debe considerar la recuperación biográfica crítica para construir proyectos de enseñanza bilingüe. Además, para fortalecer el desarrollo de proyectos bilingües los maestros deben tener apoyos significativos para la recuperación de conocimientos del contexto social donde trabajan.

Como reflexiones finales se puede mencionar que la presente investigación reconoce que el desarrollo de la enseñanza bilingüe desde un espacio escolar surge de las necesidades educativas del pueblo con características socioculturales únicas. El pueblo es quien demanda una enseñanza pertinente y que cubra sus expectativas. Una de las exigencias son docentes con la sensibilidad y conocimientos para el desarrollo de este tipo de proyectos.

Es decir que la Enseñanza Bilingüe no tiene su base en el Plan de Estudios y no se desarrolla únicamente en la escuela como institución, sino, en sus formas ampliadas a través de la participación del pueblo en la organización del proceso educativo. Madres y padres de familia se implican en este proceso y resguardan las prácticas educativas dentro de la escuela para procurar que éstas sean pertinentes.

La apropiación de un proyecto bilingüe también surge de un análisis sociolingüístico y el reconocimiento de las representaciones lingüísticas y epistemológicas por parte de los docentes y con ayuda de los padres de familia. En conjunto se posicionan sobre el valor que le asignan a la lengua para poder gestionar un proyecto único, generando así un conocimiento propio para la planificación y la intervención pedagógica.

Es importante recuperar y valorar la vital importancia de los docentes en la enseñanza bilingüe ya que dentro de sus saberes se encuentra un proceso de toma de conciencia sobre el patrimonio lingüístico, el acervo de la lengua viva y la sensibilidad de conocer el contexto donde trabajan. Sin embargo, a pesar de que el docente tiene un papel fundamental, se encuentra en una situación frágil que debilita su abanico de opciones para resolver desde la escuela las tensiones sobre el bilingüismo. Es de suma importancia reconocer y recuperar al docente como una figura de vital importancia.

El retomar la enseñanza bilingüe desde un posicionamiento de aprecio hacia su patrimonio, lleva a plantearse la tensión de los conocimientos dentro del aula, es decir, no se trata sólo de traducciones de la cultura nacional, sino de diversificar conscientemente los conocimientos dentro de las aulas. Los saberes del pueblo, junto con su lengua, se tornan significativos y valiosos que, además de ser elementos para la defensa de la propia cultura, también encaminan a trascender hacia la noción de que la diversidad forma parte del legado para la humanidad.

De igual forma, la enseñanza de la lectoescritura en dos lenguas nos lleva a la reflexión acerca de su representación no sólo como un contenido escolar o como un espacio para el desarrollo de competencias, sino como una forma viva dentro de diversos núcleos del país. Lo importante de la lectoescritura en lengua materna no es sólo el reconocimiento y acumulación de vocabulario, la riqueza de esta práctica educativa consiste en recuperar las formas vivas, de hablarlo y utilizarlo desde la propia experiencia. Los niños y niñas en Xochkoskatl experimentan el uso de la lengua escrita como un medio para reforzar el reconocimiento de su mundo y donde sus

intereses, conocimientos y habilidades son importantes. Los docentes esperan que sus usos trasciendan al papel para generar reconocimiento y revaloración de los saberes de los pueblos y se revierta la oleada de la traducción de los contenidos nacionales para la enseñanza. Para marcar cada vez con mayor fuerza la autonomía, la reivindicación y la presencia de la diversidad humana.

Finalmente se puede decir que el cuidado de las lenguas patrimonio de la humanidad es responsabilidad de todos, no sólo de los hablantes con un posicionamiento de defensa y reivindicación. Ya que mientras no se desarrollen nuevos espacios y formas de interactuar con la diversidad lingüística, las lenguas tendrán pocas oportunidades de florecer, perpetuando así la diglosia, el desplazamiento y el aislamiento.

Dentro de las aportaciones de esta investigación al campo de la Pedagogía consisten en ampliar las categorías sobre la escuela como construcción social, la configuración del maestro bilingüe y la biliteracidad para la construcción de la enseñanza bilingüe desde el contexto donde emerge la práctica. Dentro de la interacción de estos elementos se pueden conocer qué dinámicas fortalecen la construcción de un proyecto bilingüe, pero también cuáles lo obstaculizan. Por ello puede brindar claves hacia al desarrollo de los proyectos bilingües que adolecen de apoyo, reconociendo la vital participación de los pueblos y de los maestros bilingües.

Algunos de los aspectos que se abren a partir de esta experiencia de investigación son el desarrollo de la noción del maestro bilingüe, ya que aún hay mucho por conocer sobre su configuración, la toma de conciencia para el posicionamiento y el papel que esto tiene en la preservación del patrimonio cultural. No sólo para comprender, si no, para tomar acciones que apoyen de una forma eficiente su formación, su labor docente y como promotores culturales.

Cabe mencionar que las limitaciones de este trabajo constan en que se pretendió ir más allá de la visión de la comprobación de la puesta en acción de la política sobre los derechos lingüísticos en el ámbito escolar. También pretendió alejarnos del deber ser de la enseñanza bilingüe desde el modelo de EIB. Por lo cual, aunque estas dos consideraciones fueron recuperadas no fungieron como el punto focal de la investigación, en cambio, lo fue el conocimiento desarrollado en y desde las escuelas. De ahí se encontraron las conformaciones entre tensión de elementos que posibilitan la construcción de un proyecto bilingüe a pesar de todos los retos que existen en Guerrero y a nivel nacional.

Otra limitación fue propia de la configuración de la enseñanza bilingüe, ya que es un objeto de investigación sumamente complejo cuyas aspiraciones de preservar y fortalecer rebasan al campo de la Pedagogía y comprender su configuración lleva al cercamiento de los campos de conocimiento tales como la Sociolingüística, la Antropología, la Sociología y el Derecho. Sin embargo esta reflexión partió reconociendo algunos de los debates de estos campos del

conocimiento pero desde lo pedagógico dentro de un contexto escolar que, cabe mencionar, es limitado ante la amplitud del problema de investigación.

Finalmente puede decirse que, actualmente en México, la enseñanza bilingüe no se encuentra fortalecida como un pilar que defiende la dignidad y el valor de la diversidad humana. No se han encontrado las estrategias educativas para la interacción entre lenguas y la vitalidad de la diversidad. En el caso de Xochkoskatl puede notarse claramente a la escuela como una apropiación de la comunidad y los maestros para el uso del náhuatl y a pesar de que es un caso que construye su proyecto bilingüe desde el contexto sigue siendo frágil por la tensión entre discursos. Entonces, no obstante es un caso fortalecido por esta apropiación, es un ejemplo de que la enseñanza bilingüe debe ir más allá y la escuela debe estar consolidada como un espacio para la emancipación y la reivindicación lingüística y cultural.

Entender cómo se construye la enseñanza bilingüe desde los contextos escolares con lengua viva y desde la propuesta de los docentes con apoyo de los diferentes campos de conocimiento podría ayudarnos a encontrar las condiciones prácticas para que los sujetos puedan apropiarse reflexivamente de las lenguas que ellos deseen sin consecuencias desplazantes. Además de poderse apropiar de un lenguaje escrito que permita la transformación de relaciones sociales y ampliar los usos de las lenguas.

Los efectos de llevar a cabo una enseñanza bilingüe más allá de un enfoque de transición y asimilación resguardaría la dignidad humana y el desarrollo de una sociedad con aprecio a la diversidad epistemológica y lingüística que componen no sólo al país, sino a todo el mundo. La unificación ideológica es una construcción empobrecedora, indignante e imposible ya que no existen posturas uniformes que sean legítimas.

Avanzar en este sentido permitirá que desarrollemos otras formas de escribir y expresar las lenguas, haciéndolas más públicas y recuperando el sentido patrimonial que tienen como formas de conocer y visualizar al mundo y a los demás.

Referencias

- Acevedo, M. (1995). Lectura y Escuela. En Matute, E. (Comp). *Pedagogía crítica y enseñanza de la lectura* (pp. 83-89). México: Universidad de Guadalajara.
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de Educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Barragán, J.B. (2009). Educación Indígena: Una mirada a la alfabetización. *Estiemplos* 3(18) p. 177-195.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar* (pp. 43-50). México: Paidós.
- Bertely, M. (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México*. México: Red Internacional de Estudios Interculturales.
- Bonache, J. (1999). *El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas*.
- Brumat, R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación* 55(4) p. 1-10.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cárdenas, E. (2013). Bilingüismo y educación indígena. *Reencuentro: cultura, Intercultura y educación superior* 66 p. 24-30.
- Cardoso, R. (2011). Implicaciones para el desarrollo de una educación autóctona. *Tramas* 34 263-272.
- Callejo, J. (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Prácticum.
- Catriquir, D. (2014). Desempeño del profesor de educación intercultural bilingüe: criterios evaluativos desde la voz del lof che. *Revista latinoamericana polis* 39 p. 2-19.
- CGEIB (2004). *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. México: SEP
- CGEIB (2004). Xochistlahuaca, Guerrero. En: *La educación primaria y la formación de maestros Experiencias innovadoras en Educación intercultural* (Vol 1 pp. 55-66). México: SEP.
- CGEIB (2008). *El enfoque intercultural en Educación, orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP.
- CGEIB (2013). *La CGEIB* [En línea]. Recuperado el 10 de octubre de 2015 en: <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-cgeib/>
- Comité de Seguimiento de los Derechos Lingüísticos (1998). *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació.

- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2008). *Quiénes somos* [En línea]. Recuperado el 1 de febrero de 2014 en: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=4
- Coll, C. (1999). *Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación*. Barcelona: Horsori.
- CONEVAL (2010). *Indicadores de rezago social* [En línea]. Recuperado el 22 de septiembre de 2015 en: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/indRezSocial.aspx?ent=12&mun=002&loc=0083&refn=120020083>
- Contraloría General del Estado de Guerrero (2012). *Programa de Desarrollo de la Región Montaña* [En línea]. Recuperado el 22 de septiembre de 2015 en: <http://i.guerrero.gob.mx/uploads/2011/06/PROGRAMA-DE-REGION-MONTA%C3%91A.pdf>
- Coombs, H. (1985). *La crisis mundial de la educación*. Perspectivas Actuales. Madrid: Santillana.
- Coronado, M. (2006). Tomar la escuela... Algunas paradojas en la educación intercultural. En Muñoz, H. (Coord), *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales* (pp. 213-227). México: UAM, UPN.
- Cragolino E. Y Lorenzatti M.C. (2002). Docente y escuela rural. Dimensiones para bordar analíticamente esta problemática. *Páginas de la escuela de ciencias de la educación* 2(2-3) p. 63-76.
- Cruse, A. (2010). *Meaning in Language: An Introduction to Semantics and Pragmatics*. Oxford: OUP.
- Dehouve, D. (1995). *Hacia una historia del espacio en la Montaña de Guerrero*. México: CIESAS.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz-couder, E. (1998). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación* 17 p. 11-30.
- Dietz, G. (2015). Entre Estado-Nación y comunidad indígena: la identidad del magisterio bilingüe purhépecha en México. *Estudios interdisciplinarios en América Latina y el Caribe* p.1002-1037.
- Dietz, G. y Mateos, L.S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México*. México: SEP y CGEIB.
- Dirección General de educación Indígena (S/F). *Conócenos* [En línea]. Recuperado el 24 de febrero de 2014 en: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/>
- Dirección General de Educación Indígena y Secretaría de Educación Pública (2008). *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena*. México: SEP.

- Dorio, I. Sabariego, M. Y Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa en Bisquerra, R. (coord.) *Metodología de la Investigación cualitativa* (pp. 275-292). Madrid: Muralla.
- Dorio, I. Sabariego, M. Y Massot, I. (2004). Métodos de Investigación en Bisquerra, R. (coord.) *Metodología de la Investigación cualitativa* (pp. 293-328). Madrid: Muralla.
- Dorio, I. Sabariego, M. Y Massot, I. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información en Bisquerra, R. (coord.) *Metodología de la Investigación cualitativa* (pp. 328-366). Madrid: Muralla.
- Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-209). Barcelona: Paidós-M.E.C.
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología* 12 (42) p. 27-42.
- Ezpeleta, J. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 1(1) p. 53-69.
- Ezpeleta, J. Y Rockwell, E. (1983). La escuela: relato de un proceso en construcción teórica. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación Sao Paulo, Brasil.
- Ezpeleta, J. Y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos políticos* 37, 70-80.
- Frabboni, F. y Pinto, F. (2007). *Introducción a la Pedagogía General*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1995). Formación del lector. En Matute, E. (Comp). *Pedagogía crítica y enseñanza de la lectura* (pp. 75-79). México: Universidad de Guadalajara.
- Flores, J.A. (2009). *Variación, ideologías y purismo lingüístico. El caso del mexicano o náhuatl*. México: Publicaciones de la casa Chata CIESAS.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (2da Ed). México: Siglo XXI.
- Follari, R. (1990). *Filosofía y educación: nuevas modalidades de una vieja relación*. En De Alba, A. (Coord). *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: UNAM.
- Gálvez, A. (2008). *El proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en las lenguas Mixteca y español, en primer grado de educación primaria bilingüe*. Tesis de licenciatura: UPN Ajusco.
- García Leyva, J. (2012). *Oralidad, historia y educación de Na Savi* (115-138). México: Jurídicas UNAM.
- Garibay, M. (1979). *Panorama literario de los pueblos nahuas*. México: Porrúa.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor* (Cap. 6). Barcelona: Paidós y Studio.

- Grupo Friburgo. (2007). *Los derechos culturales*. Declaración de Friburgo. Friburgo: Disponible en: http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals239.pdf
- Gómez-Palacio, M. (1995). La pedagogía y la lengua escrita. En Matute, E. (Comp). *Pedagogía crítica y enseñanza de la lectura*. México: Universidad de Guadalajara.
- Hernández, C. (1997). *Introducción a la lengua y cultura nahuas* (pp. 65-71). España: IVALCA.
- Herrera, I., Vargas, M.L., y Jiménez, E. (2001). *La identidad del docente de educación indígena y la práctica educativa intercultural de los profesores de la escuela normal indígena de Michoacán*. Ponencia en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Homs, P. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía* 59 (220) 525-544.
- Hornbeger, N. (2009). Voz y biliteracidad en la revitalización de lenguas indígenas: prácticas contenciosas en contextos Quechua, Guaraní y Maori. En Kalman, J. Y Street, B. (Coords). *Lectura, Escritura y Matemáticas como prácticas sociales* (pp. 25-39). México: Siglo XXI.
- INEGI (2010). *Información por entidad: Guerrero* [En línea]. Recuperado el 22 de septiembre de 2015 en: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/gro/default.aspx?tema=me&e=12>
- INEGI (2011). *Hablantes de lengua indígena en México* [En línea]. Recuperado el 14 de septiembre de 2013 en: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx#uno>
- INEGI (2012) *Perspectiva Estadística de Guerrero* [En línea]. Recuperado el 22 de septiembre de 2015 en: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/estd_perspect/gro/Pers-gro.pdf
- Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (2011). México, las reformas constitucionales de 1992. *Revista Jurídica* 76 <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/76/art/art4.htm>
- Instituto Lingüístico de Verano (2008). *Familia náhuatl* [En línea]. Recuperado el 22 de septiembre de 2015 en: <http://www-01.sil.org/mexico/nahuatl/21e-VocalesNah.htm>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2010). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales* [En línea]. Recuperado el 22 de febrero de 2014 en: http://www.inali.gob.mx/clin-inali/html/l_nahuatl.html
- Jacinto Meza, Martín. (2014). *Documentación Lingüística de la variante náhuatl de Atzacoloya, Guerrero*. Tesis de maestría: CIESAS.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación* 46 (enero-abril) p. 1-12.

- Leander, B. (1972). *Herencia cultural del mundo náhuatl a través de la lengua*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Legarreta, P. (2006). *Asuntos Indígenas: Antecedentes*. [En línea]. Recuperado el 24 de febrero de 2014 en: http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Eje_tematico/2_ai.htm
- León-Portilla, M. (2002). *El destino de las lenguas indígenas*. En Hernández, N. *El despertar de nuestras lenguas, Quemán tlachixque totlahtolhuan*. México: Editorial Diana y Fondo Editorial de las Culturas Indígenas.
- León-Portilla, M. (2003). *Toltecatoytl: Aspectos de la cultura náhuatl*. México: Fondo de Cultura Económica.
- León-Portilla, M. (2005). *Aztecas-Mexicas: Desarrollo de una civilización originaria*. Madrid: Algaba.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de 2013, Diario Oficial de la Federación 13-04-2013. México.
- Ley General de Educación de 2013, Diario Oficial de la Federación 13-04-2013. México.
- Leyba, O. (2010). *Transferencia de la habilidad lectoescritura español mephaa*. Tesis Licenciatura: UPN Ajusco.
- López, B. (1981). *Los maestros bilingües amuzgos de Xochistlahuaca, Gro y la práctica docente en el medio indígena*. Tesis de Licenciado en Educación Indígena. UPN: México.
- López, B. (1999). *Educación Indígena Intercultural para los niños de Xochistlahuaca, Guerrero*. México: UPN colección variaciones.
- López, L.E. y Küper, W. (2000). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación* (20), 1-70.
- Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela* (6), 41-50.
- Masschelein, J. Y Simons, M. (2014). *Defensa de la Escuela: Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Mélich, J.C. (1994). *Del extraño al cómplice: la educación e la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Mercado, R. (1986). El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria. En Rockwell, E. Y Mercado, R. *La escuela, espacio del trabajo docente. Descripciones y debate* (pp. 99-113). México: DIE-CINVESTAV.
- Mercado, R. (1986). Una reflexión crítica sobre la noción "escuela-comunidad". En Rockwell, E. Y Mercado, R. *La escuela, espacio del trabajo docente. Descripciones y debate* (pp. 83-97). México: DIE-CINVESTAV.

- Miguez, P. (2012). Educación indígena bilingüe y género: situación actual, avances y retos. En: Silva, J. (Coord). *Género y educación: aportes para la discusión jurídica* (tomo 8 pp. 227-173). México: SCJN, Fontamara.
- Millán, M.G. (2006). Maestros indígenas, burocracia identidad. *Tramas* 24 p. 135-155.
- Navarrete, F. (2008). *Los pueblos indígenas de México: Pueblos indígenas del México Contemporáneo*. México: CDI
- Olivé, L. (2004). *Interculturalismo y justicia social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Paradise, R. (2005). Motivación e iniciativa en el aprendizaje informal. *Revista electrónica Sinéctica* 26 12-21.
- Paul, L., Simons, G., y Fennig, C., eds., (2015). *Ethnologue: Languages of the World, (18Ed)* Dallas, Texas: SIL International.
- Pinker, S. (1995). *The language instinct how the mind creates language*. UK: Penguin Books.
- Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, publicado en el DOF el 28-04-2014. México.
- Portal del Estado de Guerrero (2015). *Temas* [En línea]. Recuperado el 22 de septiembre de 2015 en: <http://guerrero.gob.mx/temas/>
- Ramírez Castañeda, E. (2006). *La educación indígena en México*. México: UNAM.
- Reforma al Artículo 2do de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la Federación 10-07-2015. México.
- Reforma al artículo 4to de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos de 1992, Diario Oficial de la Federación 28-01-1992, México.
- Rockwell, E. (2008). La relevancia de la etnografía. En *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en procesos educativos* (pp. 17-39). Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. Y Mercado, R. (1986). *La escuela, espacio del trabajo docente. Descripciones y debate*. México: DIE-CINVESTAV.
- Rodríguez, G., Gil, J. Y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, R. (2008). *La escritura en náhuatl con niñas y niños de 5 a 6 grado en una escuela primaria bilingüe de Xalatzala, Guerrero: avances, dificultades y retos*. Tesis de maestría: CIESAS.
- Rubio, B. (2006). *La desestructuración del mundo rural mexicano después del TLCAN y la educación*. En *La educación rural en México en el siglo XXI*. Rosas Carrasco, L.O.(Coord). México: Centro de Estudios Educativos A.C., Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe y Fundación Ayuda en Acción.

- Salmerón, F. (2009). Educación Intercultural y bilingüe en el sistema educativo mexicano. *Integra Educativa* 3 (1) p. 109-117.
- Sánchez, M. (2006). *Relaciones entre escuela y sociedad en el ámbito rural: las comunidades escolares de pajapan*. En *La educación rural en México en el siglo XXI*. Rosas Carrasco, L.O.(Coord). México: Centro de Estudios Educativos A.C., Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe y Fundación Ayuda en Acción.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Schmelkes, S. (2011). *México: Educación Intercultural Bilingüe destinada a los pueblos indígenas* [En línea]. Recuperado el 14 de septiembre de 2013 en: http://www.aulaintercultural.org/IMG/article_PDF/article_a973.pdf
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México Intercultural. *Sinéctica* 40 p.1-12.
- Secretaría de Educación Pública (2011) *Plan de Estudios de Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Historia de la SEP* [En línea]. Recuperado el 1 de febrero de 2014 en: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP#.Uu1UGj15OSo
- SEDESOL (2010). *Microregiones* [En línea]. Recuperado el 22 de septiembre de 2015 en: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=120020083>
- Serrano, J. (1998) El papel del maestro en educación intercultural bilingüe. *Revista iberoamericana de educación* 17(mayo-agosto) p. 1-10.
- Sichra, I. (2005). *El bilingüismo en la teoría, la idealización y la práctica: ¿dónde lo encontramos? Una reflexión sociolingüística sobre el contacto de lenguas*. Ponencia en el V Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras en la Universidad Nacional de Salta.
- SEP-DGEI (2000). *Lineamientos de la Educación Inicial Indígena*. México: SEP.
- SEP, CGEIB y CDI (2007). *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. México: CGEIB.
- Silvio, D. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria* 8(10), 1-10.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stanvenhagen, R. (1998). *Derecho indígena y derechos humanos en América Latina*. México: Colegio de México.
- Suárez, J. (1983). *Mesoamerican Indian Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sullivan, T. (1976). *Compendio de la gramática náhuatl*. México: Instituto de investigaciones históricas.
- Taylor y Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós-Studio.

- Tello, C. (s/f). *Formas de gobierno en las comunidades indígenas de México* [En línea]. México: IFE. Revisado el 4 de mayo de 2015 en: [http://www.ine.mx/documentos/DECEYEC/vgn_investigacion/formas de gobierno comunidades.htm](http://www.ine.mx/documentos/DECEYEC/vgn_investigacion/formas_de_gobierno_comunidades.htm)
- Tratados de San Andrés de 1996. Consultado en <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres.html>
- UNESCO (1976). *19ª Reunión. Actas de la Conferencia General*. Nairobi.
- UNESCO (1985) *Cuarta Conferencia sobre Educación de Adultos*. París.
- UNESCO (1997) *Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Hamburgo.
- UNESCO (2001). Declaración Universal sobre la diversidad cultural. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial* [En línea]. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf
- UNESCO. (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002253/225383S.pdf>
- Valdiviezo, L. (2005). Cosmovisiones indígenas y construcciones sobre la interculturalidad en la educación bilingüe. *Revista peruana de investigación educativa* 5 p.99-123.
- Vera, J.A., Domínguez, L., Búrquez, K. y Domínguez, E. (). Descripción del papel del docente en la sala rurales del sur del estado de Sonora. *Desencuentros: Revista de análisis educativo y social* 6 p.134-145.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación* Barcelona: Paidós.
- Wright Carr, D.C. (2007). *Lectura del náhuatl. Fundamentos para la traducción de los textos en náhuatl del periodo Novohispano Tempano*. México: INALI.
- Yuni, J.A. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research. Design and methods*. Unated States of America: SAGE publications.
- Zull, J. (2011). *From brain to mind*. USA: Stylus Publishing.

A N E X O S

ANEXO 1

Pautas para la Observación Adaptadas de: Coll (1999) y Rockwell y Mercado (1986)

1. Contexto: físico, temporal, institucional y local

- A. Contexto físico del aula
 - Inmuebles escolares
 - Densidad de alumnos
 - Distribución espacial de los participantes
 - Condiciones de trabajo
 - Material
- B. Contexto temporal
 - El calendario contextual anual
 - El calendario escolar
 - Ubicación en el horario escolar semanal
 - Ubicación en el horario escolar diario
- C. Contexto institucional
 - Tipo de Escuela
 - Plan de estudios
- D. Contexto local
 - Idioma
 - Casas
 - Actividades cotidianas
 - Interacciones con la escuela

2. Actividad de enseñanza y aprendizaje

- A. ¿Para qué?
 - Intenciones y objetivos del docente
 - Finalidades y motivos de los alumnos
- B. Contenidos
 - Procedimentales
 - Declarativos
 - Actitudinales
 - Culturales
- C. Planeación (partes/segmentos)
 - Estructura de la actividad
 - o Introducción
 - o Desarrollo
 - o Cierre
 - o Reglas implícitas y explícitas
 - o Materiales de apoyo
 - Estrategias empleadas por el docente
- D. Producto
 - Características
 - Evaluación
- E. Clima del aula
 - Forma de trabajo
 - Relación entre alumnos
 - Relación entre docente y alumnos

3. Información sobre la vida cotidiana de la experiencia escolar

- La estructura de la experiencia escolar
- La selectividad y la agrupación escolar
- Los tiempos escolares
- Formas de participación
- Efecto extraescolar de la escolarización
- La definición escolar del trabajo docente
- La delimitación del trabajo del maestro
- Concepciones sobre el trabajo docente
- Formas de Enseñanza
- La presentación del conocimiento escolar
- Organización temática
- La presentación formal de los conocimientos
- Los límites entre el conocimiento escolar y el cotidiano
- Definición escolar del aprendizaje
- Rituales y usos
- El uso del lenguaje
- Razonamiento implícito
- Transmisión de valores
- Iniciación en las reglas del juego
- Concepciones del mundo social

4. Estrategias que utilizan los docentes para favorecer el bilingüismo

- ¿Qué competencia bilingüe desarrollan los docentes?
- ¿Qué elementos toman en cuenta para desarrollar un proyecto bilingüe?
- ¿Qué elementos apoyan a su labor?
- ¿A qué retos se encuentran los docentes?
- ¿Retoman los usos de la lengua en la comunidad?

5. Lectoescritura en Bilingüismo

- ¿Cuál es la lengua materna de la mayoría de los niños?
- ¿Cómo se aborda la lectura en lengua materna?
- ¿Cómo se aborda la lectura en la segunda lengua?
- ¿Cómo se aborda la escritura en lengua materna?
- ¿Cómo se aborda la escritura en segunda lengua?
- ¿Qué tipo de bilingüismo se fomenta a través de las prácticas?
- ¿Cómo se participa la comunidad en el proceso?

6. Uso del lenguaje en la comunidad

- ¿Cómo se utiliza el náhuatl en la comunidad?
- ¿Cómo se utiliza el español en la comunidad?
- ¿Se retoman estos usos en el salón de clases?
- ¿Se relacionan los objetivos escolares con los de la comunidad?

ANEXO 2

Guion de entrevista exploratoria

Categoría	Pregunta
Construcción de la enseñanza bilingüe	¿Cuál es el objetivo de la enseñanza bilingüe en esta escuela? ¿Qué elementos apoyan a la construcción de un proyecto bilingüe? ¿Qué competencia bilingüe intentas fortalecer en tus alumnos? ¿Qué retos encuentras?
Biliteracidad	¿Cuál es la función de la lectoescritura en náhuatl? ¿Cuál es la función de la lectoescritura en español?
Escuela en la comunidad	¿Cómo se integra a la comunidad en las prácticas?
Papel del docente	Desde su experiencia como docente ¿Cómo le hace para construir la enseñanza bilingüe en sus alumnos?

ANEXO 3

Guion del Grupo Focal

- **Papel del docente**

¿Cómo aprendiste náhuatl?

¿Cómo aprendiste español?

¿Y a escribir?

¿Cómo decidió ser docente?

¿Cómo fueron sus estudios profesionales?

¿Cómo fueron asignados a esta escuela?

¿Qué encuentras motivante o fortalecedor en tu práctica docente dentro de la primaria

Xochkoskatl?

¿Qué encuentras desmotivante o que dificulta tu desarrollo como docente dentro de la primaria

Xochkoskatl?

- **Antecedentes de la enseñanza bilingüe en la escuela y formas actuales**

¿Cuándo comenzó el proyecto en la escuela? ¿Siempre fue bilingüe?

¿En qué consiste el proyecto bilingüe actual?

¿Qué se quiere lograr?

¿Qué se ha logrado?

- **Construcción de la enseñanza bilingüe**

¿Qué tipo de uso del bilingüismo esperan en sus estudiantes?

¿Cómo construyes tus actividades escolares?

¿Con qué apoyos y recursos cuentas para lograrlo?

¿Qué elementos de tu experiencia han sido de apoyo?

¿Han generado algún producto que guíe a la enseñanza bilingüe en la escuela?

- **Biliteracidad**

¿Qué se busca a través de la lectoescritura en dos lenguas?

¿Cómo se fomenta el uso de la lectoescritura en náhuatl?

¿Cómo se fomenta el uso de la lectoescritura en español?

- **Construcción social de la escuela**

¿Cómo se acerca la escuela y la comunidad?