



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

**HACIA UNA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL: REFLEXIONES Y APORTES DESDE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA
NÁHUATL DENTRO DE AMBIENTES HISPANOHABLANTES**

**TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
CLAUDIA IVONE TORRES MORENO**

**TUTOR PRINCIPAL
DRA. GLORIA ELVIRA HERNÁNDEZ FLORES
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN DE JUÁREZ, ESTADO DE MÉXICO, ABRIL 2024



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.

PROTESTA UNIVERSITARIA DE INTEGRIDAD Y HONESTIDAD

Yo, **Claudia Ivone Torres Moreno**, estudiante de **Maestría** en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, con número de cuenta **308323135**, declaro que soy autor/a del documento académico titulado:

Hacia una pedagogía intercultural: reflexiones y aportes desde la didáctica de la lengua náhuatl dentro de ambientes hispanohablantes,

que presento como trabajo terminal para la obtención del grado correspondiente.

Certifico que el mismo es fruto de mi trabajo personal, y que no he copiado o utilizado ideas, formulaciones, citas integrales, datos, o ilustraciones extraídas de cualquier obra, libro, capítulo, artículo, memoria, etc., en cualquier formato y soporte, sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Me hago cargo de que respetar los lineamientos éticos de autenticidad y originalidad de mi trabajo académico es, en sentido estricto, mi responsabilidad. Soy consciente de que no hacerlo podría hacerme acreedor(a) a sanciones universitarias y/o extrauniversitarias.

Protesto respetar los valores de integridad y honestidad académica y actuar de acuerdo con los principios éticos de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Cd. Universitaria, CDMX, 20 de marzo de 2024



Claudia Ivone Torres Moreno

Agradecimientos

A mis padres,

A quienes admiro, amo y tengo presente en cada etapa de mi vida.

Gracias porque, sin su amor- expresado en enseñanzas, cuidado, apoyo y confianza no hubiese sido posible llegar hasta aquí.

A mis hermanos y hermanas, quienes me han brindado todas las formas de apoyo, porque cada uno- una me ha enseñado tanto y me invitan cada día a construir realidades diversas.

A mis sobrinos, Areli, Santiago y Rafa, gracias por permitirme mirar el mundo desde la ternura.

Gracias por todo el amor

A cada uno de los y las profesoras del posgrado en pedagogía de la UNAM, quienes con sus enseñanzas han contribuido a mi formación.

En especial a mi tutora, la Dra. Gloria Elvira Hernández, quien no sólo me introdujo al mundo de la pedagogía, también me invitó a pensar otras formas de hacer investigación y comunidad como un compromiso ético.

A los integrantes de mi comité lector: Dra. De la Rosa María de los Ángeles, Dr. Celerino Casillas, Dr. Javier García y Dr. Arturo Torres, quienes con sus cuestionamientos y aportes han nutrido este trabajo.

Agradezco a la comunidad educativa del Liceo Euroamericano por abrirme las puertas y formar parte de este encuentro académico.

Agradezco a la UNAM por permitirme aprender, cuestionar y desaprender desde sus aulas, por abrirme mundos de conocimientos y posibilidades. ¡La universidad al pueblo y el pueblo a la universidad!

Este trabajo fue realizado con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)

Porque ojos de blancos no quieren conocernos, no se molestan por aprender nuestro lenguaje, el lenguaje que nos refleja a nosotras, a nuestra cultura, a nuestro espíritu. Las escuelas a que asistimos o no asistimos no nos dieron las habilidades para escribir ni la confianza en que teníamos razón de usar los idiomas de nuestra clase y etnicidad. [...] Y no se nos enseñó español en primaria. Y no se nos exigió en la secundaria. Y aunque ahora escribo mis poemas en español tanto como en inglés siento el robo de mi lengua nativa.

Una carta a escritoras tercermundistas

Anzaldúa, G. (1980).

Introducción	4
Capítulo I: Ejes de problematización sobre la didáctica de la lengua náhuatl en contextos hispanohablantes	11
1.1 Panorama de la diversidad lingüística en México	12
1.2 La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en México, un estado de la cuestión	17
1.3 La investigación educativa como un ejercicio hermenéutico	24
1.3.1 El taller: más allá de una metodología en la investigación educativa	27
1.4 Práctica educativa en torno a la lengua náhuatl: caso de estudio Liceo Euroamericano	29
1.4.1 Ejes de problematización sobre la enseñanza del náhuatl en contextos hispanohablantes	33
1.4.1.1 La ruta de la investigación	41
a) Objetivo general	41
b) Objetivos específicos	41
c) Metodología	42
Capítulo 2: Perspectivas teórico-metodológicas para la construcción de una pedagogía ética intercultural desde las didácticas de las lenguas	47
2.1 De la interculturalidad funcional a la postura crítica decolonial	49
2.2 La interculturalidad como proceso educativo	57
2.3 La pedagogía intercultural como un ejercicio ético	63
2.4 La didáctica de las lenguas desde una lectura intercultural	67
2.4.1 La transposición didáctica en la didáctica de las lenguas	72
2.4.2 Actitudes lingüísticas en la didáctica de las lenguas	76
Capítulo 3: Las lenguas indígenas dentro del sistema educativo mexicano	81
3.1 La construcción de la noción “indio” dentro del sistema educativo mexicano	83
3.2 Del monolingüismo a la educación bilingüe intercultural	88
3.2.1 La educación indígena en el México posrevolucionario -de 1921 a 1932	89
3.2.2 Educar para “mexicanizar”: el asimilacionismo y aculturación indígena del desarrollo industrial mexicano	92
3.3 La interculturalidad como política de estado	98
3.3.1 Las lenguas indígenas dentro del currículo intercultural- bilingüe	103
3.3.2 Perfiles pedagógicos en la enseñanza de las lenguas indígenas	108
a) Programas de Transición- traducción en la enseñanza de las lenguas indígenas	110

b) Programa de mantenimiento y desarrollo de las lenguas originarias	111
3.4 La enseñanza de segundas lenguas dentro del sistema educativo privado	114
Capítulo 4: Actitudes lingüísticas en torno al aprendizaje de la lengua náhuatl	120
4.1 Elementos contextuales sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua náhuatl dentro de una institución privada	122
4.1.1 Actitudes lingüísticas en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua náhuatl	123
I) Campo de formación	124
II) Campo afectivo o valorativo	131
a) Campo valorativo de los padres de familia	131
b) Campo valorativo de los estudiantes	135
III) Campo actitudinal	140
a) Actitudes de encuentro y/o motivacionales frente al aprendizaje del náhuatl	141
b) Actitudes de divergencia	143
Capítulo 5: Práctica educativa en torno a la lengua náhuatl: el taller como condición de posibilidad	149
5.1 La didáctica de la lengua náhuatl- una ventana a la diversidad cultural	151
5.2 Motivaciones y confrontaciones en el aprendizaje de la lengua náhuatl	158
5.3 Vínculo, memoria e identidad [ES]	164
5.4 Propuestas desde la transformación del aprendizaje	171
5.5 La confrontación de saberes desde la pedagogía intercultural	174
Reflexiones finales	179
Referencias	194
Anexos	206

Introducción

Es una realidad que en América Latina se ha dado un auge en el desarrollo de investigaciones en torno a la diversidad cultural y el multilingüismo, mismas que se enmarcan en las luchas indígenas de la región, pues gran parte de ellas obedecen a una necesidad de justicia histórica y social frente a las condiciones de los grupos étnicos.

Acorde con ello, la diversidad lingüística ha sido abordada desde diferentes disciplinas como: la antropología, la sociología, la lingüística, la historia, la pedagogía, entre otras. Siendo esta última la trinchera de enunciación de esta investigación, la cual, tiene como objetivo reflexionar sobre los retos y aportes de las didácticas de las lenguas en la construcción de nuevos márgenes para las pedagogías interculturales.

Situado dicho ejercicio desde la corriente comprensiva- interpretativa, también conocida como enfoque hermenéutico, el cual, hace referencia al entramado de decisiones y actuaciones de orden epistemológico que permiten acceder comprensivamente al sentido de las prácticas de vida (Arango y Vázquez, 2011. p. 112). Esto es, se centra en comprender y dar sentido a la realidad social desde la perspectiva de los individuos que la experimentan.

En este sentido, a través del análisis hermenéutico¹ doy cuenta de la problematización de mi experiencia docente sobre la lengua náhuatl, en donde, a partir de la comprensión del contexto, los actores y las perspectivas que tienen los estudiantes sobre esta lengua y su aprendizaje, busco entablar líneas de trabajo para la construcción de didácticas de lenguas indígenas desde la pedagogía intercultural.

En cuanto a la construcción conceptual, este trabajo se posiciona en la teoría crítica de los estudios culturales, enfoque académico que busca analizar y comprender las

¹ De acuerdo con el planteamiento de Pontón (2011), el análisis hermenéutico desde el pensamiento de Heidegger y Gadamer se muestra como una estructura ontológica y epistemológica que remite a una condición de posibilidad de comprender y dar sentido a la realidad. Esto es, no sólo se ocupa de interpretar textos o fenómenos, sino que busca comprender la ontología del ser humano y su relación con el mundo.

dinámicas culturales desde una constante reflexión sobre el poder, el género, la conciencia, el progreso y la modernidad (Urteaga, 2009). De forma que en este trabajo se hace un análisis sobre la didáctica de las lenguas indígenas, desde un marco reflexivo sobre las relaciones de poder y la construcción de progreso que han intervenido en su puesta educativa.

Dicho esto, el primer punto de encuentro es reconocer cómo surgió este trabajo, resultado de los cuestionamientos y procesos de desestabilización de mi experiencia docente sobre la lengua náhuatl, dentro de la secundaria- Liceo Euroamericano (LEA), escuela ubicada en Atizapán de Zaragoza, Estado de México. Municipio señalado como zona urbana con población mayoritariamente hispanohablante. Variante importante dentro de este ejercicio, pues desde este lugar de enunciación se marcó la narrativa de esta práctica educativa.

De manera que, con este ejercicio se constató la complejidad de la enseñanza de idiomas, pues más allá de presentar dificultades en el desarrollo de habilidades lingüísticas, el verdadero desafío se encontró en la noosfera del sistema didáctico, es decir, en el medio en que se desarrolla, forjado a partir de las dicotomías construidas entre las llamadas comunidades indígenas y mestizas del país, así como, en las realidades urbanas y rurales, marcándose como antagónicas. Hecho que puso sobre la mesa los idearios racistas que circundan a estos idiomas y sus hablantes, siendo estos pensamientos las principales limitantes para el aprendizaje del náhuatl.

Así mismo, a partir de esta experiencia se hicieron palpables los aportes de la enseñanza y el aprendizaje del náhuatl para la diversificación curricular, pues al llevar una lengua indígena al currículo y plan de estudios de una escuela - “no indígena”, se cuestionaron los parámetros de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), pensada desde el ámbito estatal como algo exclusivo de la población étnicamente diferenciada. De modo que, se reconoció como una praxis innovadora, ya que desafía la lógica predominante sobre el “currículo nacional”, en el que se excluyeron los saberes indígenas, al creer que no eran dignos de ser llevados a las aulas.

De igual forma, este ejercicio resaltó las condiciones limitantes para la construcción de una educación abierta y plural, pues se observan prejuicios raciales sobre las lenguas e identidades indígenas, señaladas como las lenguas del atraso, aquellas que reflejan “la pobreza de México”. Afirmaciones que es imperante transformar desde los espacios educativos, pues como se verá a lo largo de este trabajo, la escuela como institución ideológica se ha encargado de reproducir estos idearios, razón por la cual, también tiene el poder de transformarlos, pues como afirma Zavala: “siempre existe la posibilidad de construir nuevos discursos, nuevos repertorios interpretativos, desafiantes y alternativos del orden social existentes” (2016. p. 212).

Acorde con esta postura, esta tesis problematiza la construcción de la didáctica de las lenguas, para enunciar que el lenguaje no es simplemente una herramienta comunicativa neutral, por el contrario, está intrínsecamente ligado a cuestiones de poder; económicas, sociales, de identidad y, por supuesto, culturales. De manera que, las didácticas de las lenguas se apuntan como un acto educativo crítico que fomenta la conciencia social y la reflexión de los estudiantes sobre el idioma de aprendizaje.

Así pues, este proyecto se postula como una praxis situada y comprometida con la diversidad lingüística del país, en donde uno de sus principales atributos es la reflexión sobre las pedagogías interculturales, entendidas desde los estudios decoloniales, a través de la propuesta de Catherine Walsh (2009), quien la perfila como una herramienta emancipadora, reflexiva y cuestionadora de los principios ideológicos que sostienen los modelos educativos gestados desde el occidentalismo.

En este sentido, el objetivo de esta investigación es reconocer los aportes de la enseñanza de las lenguas indígenas para la construcción de una pedagogía intercultural (vista desde su vertiente étnica), observando las particularidades que conlleva su puesta didáctica dentro de espacios hispanohablantes, para lo cual, se busca comprender las actitudes y posturas manifestadas por los estudiantes de LEA, frente a los procesos de aprendizaje y enseñanza del idioma náhuatl.

Para ello, esta investigación recurrió a un abordaje teórico- histórico sobre algunos momentos considerados definitorios para la construcción de la educación intercultural bilingüe en México, hecho que permitió reconocer las actuales condiciones de la enseñanza de las lenguas indígenas dentro de este sistema educativo. A partir de ello, se prosiguió con el análisis teórico sobre los términos interculturalidad, educación bilingüe, didáctica de la lengua y pedagogía intercultural.

Para en un tercer momento, analizar su puesta práctica a través de la atención de las condiciones y perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua náhuatl en entornos hispanohablantes. Dicho esto, el trabajo de campo se llevó a cabo de septiembre del 2021 a abril del 2022. Dividido de acuerdo con la propuesta metodológica hecha por Castillo (2006), en tres núcleos análisis sobre las actitudes lingüísticas: la formación, la valoración y la acción.

En este sentido, se observaron las actitudes lingüísticas a través de la información que poseen los estudiantes sobre los pueblos indígenas de México, como una forma de comprender el campo de formación. Seguido del contexto valorativo, para el cual, se aplicaron dos cuestionarios; el primero de ellos dirigido a los padres de familia, con una participación total de 17 mujeres y 3 hombres, con un promedio de edad de 43 años. Seguido del cuestionario aplicado al estudiantado, en donde se incluyeron ocho preguntas abiertas y cuatro cerradas, con una participación de cincuenta y ocho estudiantes de primero y segundo de secundaria (32 hombres y 26 mujeres, de entre 11 y 13 años).

A partir de esta información se continuó con el análisis hermenéutico, mediante el reconocimiento de las principales creencias e imaginarios sobre esta lengua y su influencia en el aprendizaje, para ello, se creó un grupo focal compuesto por 23 estudiantes de primero y segundo de secundaria, seleccionados a partir de las respuestas del cuestionario (autorización de los padres) y de acuerdo con el rol de asistencia.

Finalmente, se planteó la condición de posibilidad sobre su transformación a través del taller participativo “Reconocernos diversos”, empleado como una postura ética

de abordaje dentro de la investigación educativa, traída esta propuesta metodológica desde el pensamiento de Hernández, quien lo comprende como un encuentro epistémico- dialógico, en donde se permite construir nuevas relaciones y horizontes dentro de la puesta educativa (2020, p. 14).

Este taller tuvo como objetivo promover la reflexión entre las y los estudiantes sobre la diversidad lingüística y cultural del país, a fin de reconocerla como un elemento clave dentro de su realidad. Ejercicio que se llevó a cabo durante cinco sesiones de 50 minutos cada una, en las que se exploró la historia familiar de los participantes, sus percepciones sobre las comunidades indígenas, sus actitudes sobre el aprendizaje del náhuatl y, finalmente, la reflexión y construcción de propuestas sobre la enseñanza de la lengua náhuatl.

A partir de la información generada durante este encuentro, se analizaron las principales rupturas en torno al aprendizaje del náhuatl, para delinear algunas líneas de trabajo en la construcción de pedagogías interculturales que además de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, garanticen una interpelación y reconocimiento de la diversidad cultural (como principio fundamental de las sociedades interculturales).

Una vez planteados los principales cuestionamientos y categorías sobre las que surgió este proyecto, se relata su desarrollo y conformación, a través de su organización capitular basada en cinco ejes de observación.

- 1) Contexto y problematización de la puesta didáctica de la lengua náhuatl dentro de ambientes hispanohablantes.
- 2) La construcción teórica sobre la pedagogía intercultural y la didáctica de la enseñanza de la lengua.
- 3) El contexto histórico sobre el tratamiento e incorporación de las lenguas indígenas al sistema educativo mexicano.
- 4) Confrontaciones y actitudes lingüísticas frente al aprendizaje y la enseñanza de la lengua náhuatl dentro de LEA.
- 5) Análisis y aportes de la práctica educativa en torno a la lengua náhuatl para la construcción de pedagogías interculturales.

Así, en el primer capítulo se presentan los ejes de desestabilización y cuestionamiento que dieron lugar a esta investigación, para conocer el contexto de esta práctica educativa, en donde a partir del autocuestionamiento, reflexión y desaprendizaje de mi labor docente, se buscó establecer rupturas sobre la didáctica de las lenguas y sus aportes para la construcción de pedagogías interculturales.

Dentro del capítulo dos se centra la reflexión en las discusiones teóricas sobre la interculturalidad y la pedagogía intercultural, a fin de comprenderlas como guías de acción para la construcción de nuevas didácticas, en las cuales, se contemple la diversidad como un atributo a potenciar dentro de los procesos educativos.

En el capítulo tres se hace un recorrido histórico sobre la incorporación de las lenguas indígenas al sistema educativo nacional, comprendiendo cada uno de los procesos como el reflejo cultural de cada época, en la que se narran las diversas políticas de tratamiento hacia las diversidades étnicas, a fin de comprender las condiciones históricas en las que se enmarca esta experiencia.

Con ello, se dio paso al capítulo cuatro, enfocado a la comprensión de esta práctica educativa, a partir de abordar las diferentes actitudes lingüísticas manifestadas por la comunidad educativa del Liceo Euroamericano, frente a la enseñanza y el aprendizaje del idioma náhuatl, de modo que, se pueda generar un diagnóstico tanto de las percepciones como de las posturas que influyen en su puesta didáctica.

Como último aspecto, el capítulo cinco problematiza las diversas actitudes lingüísticas de las y los estudiantes frente a la lengua náhuatl, a fin de imaginar algunas líneas de acción para la construcción de aulas multiculturales, en donde se trabaje sobre la diversidad cultural, se reconozca la presencia indígena y se le dé énfasis a la enseñanza de las lenguas nacionales como elementos imprescindibles de las identidades étnicas. Considerando estos principios básicos para la construcción de pedagogías interculturales.

A partir de todos estos argumentos, se marca la tesis principal de este trabajo focalizado en los aportes de la didáctica de la lengua náhuatl para la construcción de pedagogías interculturales. Corriente pedagógica en la que no se trata sólo de

reconocer la coexistencia de diferentes culturas en el aula, sino de una transformación profunda de los sistemas educativos para desafiar las estructuras coloniales que relegaron a las culturas indígenas, a fin de proponer un enfoque más equitativo y respetuoso hacia el conocimiento y las identidades culturales.

Del mismo modo, esta tesis sostiene el potencial de la enseñanza de las lenguas indígenas en contextos hispanohablantes para examinar y transformar los idearios racistas que históricamente se han construido sobre estos idiomas. Pues de acuerdo con el caso que aquí se analiza, la principal limitante para (la enseñanza y el aprendizaje de la lengua náhuatl dentro de contextos hispanohablantes) el ejercicio de la interculturalidad (desde la etnicidad) dentro de los espacios educativos, son los discursos discriminatorios sobre las comunidades indígenas. Cuando desde el sistema educativo se han desacreditado sus saberes, se niega su presencia dentro del currículo nacional y se difunde la imagen del indígena como pobladores del pasado.

Capítulo I:

Ejes de problematización sobre la didáctica de la lengua náhuatl en contextos hispanohablantes

En este capítulo se presentan los principales ejes de desestabilización que dieron lugar a esta investigación, en donde a partir de la reflexión de mi labor docente sobre la lengua náhuatl, busco establecer rupturas en torno a la educación intercultural bilingüe, la didáctica de las lenguas y sus aportes para la construcción de pedagogías interculturales.

En este sentido, el objetivo de este capítulo es identificar la problematización sobre la que surgió esta investigación, a través del análisis del panorama lingüístico de México, así como explorar la producción académica en torno a la Educación intercultural bilingüe (EIB), a fin de comprender la experiencia educativa que aquí se presenta, focalizada en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua náhuatl dentro de un contexto hispanohablante.

Todo ello, siguiendo el pensamiento de Sánchez Puentes (1993), quien sostiene que la problematización es un proceso de desestabilización y construcción del proceso de investigación, que es justamente lo que desencadena la generación de conocimientos. En este sentido, la problematización sobre las condiciones de las lenguas indígenas en México será el primer pilar, seguido de la producción académica referente a la EIB, para finalmente, situar la realidad que da origen a este ejercicio.

En cuanto a la estructura de este capítulo, se divide en tres segmentos, el primero de ellos atiende a la comprensión sobre la diversidad lingüística en México, seguido del análisis sobre el estado del arte, para en un tercer momento, situar el contexto educativo en el que se desarrolla, atendiendo a los objetivos y métodos de investigación aquí aplicados.

1.1 Panorama de la Diversidad lingüística en México

En los últimos años, dentro del campo de las políticas públicas y, en específico, la esfera de lo educativo, los debates en torno al bilingüismo, el multiculturalismo y la interculturalidad han tomado mayor relevancia, no obstante, el camino recorrido no ha sido sencillo, sobre todo, cuando se habla de las asimetrías económicas, sociales, culturales y educativas en las que se dan estas relaciones, supeditadas al modelo económico capitalista, el cual, ha llevado a creer en la existencia de culturas, lenguas y formas de pensamiento superiores a otras.

Condiciones que desafortunadamente continúan hasta nuestros días, a través de estructuras de poder que legitiman el control de una cultura sobre otras. Tal y como sucedió con la imposición del español sobre toda la diversidad de lenguas existentes en nuestro territorio. Realidad impuesta en los ámbitos económicos, políticos, sociales y educativos, pues al menos para el caso mexicano, fue hasta el año 2003 con la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, cuando se reconocieron estas lenguas como idiomas nacionales². Antes de ello, su uso se proscribió al ámbito privado y se criminalizó su habla dentro de los espacios públicos.

Fueron estos los argumentos sobre los que se establecieron las primeras nociones de las políticas educativas mexicanas, encargadas de construir las bases del nuevo Estado Nación desde el fundamento de homogeneidad; una lengua, una cultura, un Estado. A partir del cual, se negó la presencia de la población indígena y se buscó aniquilar cualquier rastro de ella dentro y fuera de las aulas, a través de un proceso

² De acuerdo con la modificación realizada en agosto de 2001 al Artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se reconoce que: “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”. Constitución Política de México [Const]. Art. 2. 14 de agosto de 2001 (México). Cambio que llevó a la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de Los Pueblos Indígenas, en marzo del 2003 en donde a través del Artículo 4. Se establece que las lenguas indígenas se reconozcan como idiomas nacionales por su origen histórico y tendrán la misma validez, garantizando en todo momento los derechos humanos, la no discriminación y acceso a la justicia de conformidad con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los tratados internacionales en la materia de los que el Estado Mexicano sea parte. De ahí que estas sean comprendidas como idiomas nacionales.

de integración y aculturación centrado en la transformación de sus prácticas culturales, religiosas, educativas y, por supuesto, su idioma.

Esto se expresó en la aplicación de programas educativos destinados al olvido, aniquilación y futura transición hacia el castellano. De tal forma que, la escuela mexicana se convirtió en un espacio de “blanqueamiento” y “desindigenización”, en donde las infancias aprendieron a interiorizar los criterios dominantes del sistema educativo; enseñándoles a reprimir, despreciar y menospreciar sus orígenes culturales (Stavenhagen, 1983).

Dicho esto, se comprenden las actuales condiciones de las lenguas indígenas a nivel nacional, pues ante las lógicas de dominio y actos de violencia, los pobladores negaron su idioma por miedo a las consecuencias que su uso pudiera significar, razón por la cual, hoy varias lenguas se ven condenadas a la desaparición, como es el caso de los pueblos *ku'ahl* y *kiliwa* en Baja California, el *awakateko* de Campeche y el *mocho´* de Chiapas, cada uno con menos de cien hablantes (INALI, 2015).

No obstante, México se ubica como uno de los países con mayor diversidad cultural y lingüística, con el reconocimiento de sesenta y ocho grupos étnicos y trescientas sesenta y cuatro variantes lingüísticas, distribuidas a lo largo del territorio nacional, gracias a la herencia de los grupos prehispánicos y a los movimientos poblacionales ocurridos desde hace más de doscientos años.

Muestra de ello, son las poblaciones nahua-hablantes, quienes se estimaba que para el año 2020, eran cerca de 1.5 millones de hablantes mayores de cinco años, aproximadamente el 1.7 % de la población nacional, lo cual, la convierte en la lengua mexicana con mayor presencia, seguido de la maya con 774,755 y el tzeltal con 589,144 hablantes. Si bien, las poblaciones nahuas han logrado dispersarse dentro y fuera del país, hay algunos estados en donde se registra una mayor concentración como: Puebla, Veracruz, Hidalgo, San Luis Potosí, Guerrero, Morelos, Estado de México, Ciudad de México y Tlaxcala (INEGI, 2020).

Desafortunadamente, la realidad enfrentada por estos grupos se ha visto marcada por políticas de homogeneidad, en donde se niega la diversidad cultural y se impone una sola lengua como válida, considerándose incluso como un problema para la unidad nacional. No obstante, es importante reconocer la resistencia de los pueblos indígenas, quienes, a partir de la década de los noventa, comenzaron a tener mayor notoriedad dentro de la esfera pública, gracias a la emergencia de los movimientos autonómicos, los cuales, además de denunciar los abusos y depredación de la naturaleza sustentados por el modelo capitalista, alzaron la voz exigiendo reconocimiento y gobernanza frente a los gobiernos nacionales ³.

Para el caso mexicano, se tiene presente el levantamiento Zapatista de 1994, a cargo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), quien puso sobre la mesa de las políticas nacionales la conformación multicultural del país, gracias a la presencia de los grupos étnicos, a quienes por más de cincuenta años de políticas asimilacionistas se les trató de invisibilizar. A partir de este pronunciamiento se “reafirmó” la conformación pluricultural del país y se conquistaron diversos espacios institucionales y en materia educativa a favor de los pueblos y comunidades indígenas.

Así pues, estos movimientos se opusieron a las lógicas de castellanización a través de la demanda de soberanía sobre sus prácticas pedagógicas, cuestionando los modelos educativos propuestos hasta ese momento como la educación bicultural y la educación indígena, para exigir una transición hacia una educación del reconocimiento y la pluralidad.

De acuerdo con ello, la disputa fue más allá del uso de términos como educación bicultural, bilingüe o indígena, para convertirse en una lucha por el uso de la lengua, la representación de los pueblos y, sobre todo, el currículo, pues con esta propuesta, se buscó un reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos de derechos, al

³ Se puede consultar más información en el trabajo hecho por Soriano, S. (2016). Los indígenas y su caminar por la autonomía. CIALC-UNAM.

hablar de derechos individuales y colectivos tales como la autodeterminación y la defensa del territorio.

En cuyo caso, la respuesta del Estado fue la educación intercultural concebida como un paliativo del asimilacionismo, misma que se materializó a través de la extinta Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), institución encaminada a la creación de currículos educativos desde un enfoque bilingüe de transición, en el que, se dejó fuera a los ambientes urbanos- hispanohablantes, pues únicamente se centró en las comunidades indígenas, de manera que, esta educación “intercultural” únicamente fue pensada para un sector de la población.

Ideales que también fueron expuestos por Guerra et al. (2019), quienes a partir del análisis de las Universidades Interculturales (UI), propuestas desde la CGEIB, cuestionan su visión indigenista y excluyente de la población mestiza, al referir que éstas sólo se acotaban a aspectos folclóricos sobre los pueblos indígenas. Mencionando que el enfoque de esta coordinación es sólo como una interculturalidad institucional, pues se acotaba a los intereses del gobierno estatal en turno, a las opiniones del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), así como a los resultados de la micropolítica estatal. De modo que, la interculturalidad desde las Universidades interculturales no abarcó a todos los sectores de la población y sólo se enfocó en cumplir estrategias mitigantes ante las asimetrías educativas.

Esto mismo se expresa en el trabajo hecho por Bello, J. (2020), quien enuncia la necesidad de impulsar e incorporar el enfoque de la interculturalidad desde el campo educativo, proponiendo para ello, una inserción transversal en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Pues si bien, en su análisis reconoce un avance considerable sobre la universalización de la educación, también habla de la necesidad de hacer palpable el proyecto a otros espacios fuera de los pueblos y comunidades indígenas.

A pesar de los grandes avances en materia legislativa en pro de la diversidad cultural y de las lenguas indígenas, reconocidos como idiomas nacionales, esto aún no representa una práctica intercultural, o al menos no, desde una perspectiva

crítica, pues se continúa con las políticas integracionistas, se limita la participación indígena dentro de los espacios de toma de decisiones y, sobre todo, no existen las condiciones para la reproducción y libre ejercicio de los derechos de los pueblos y comunidades étnicamente diferenciadas.

Esto llevado a la realidad de cada una de las aulas, se hace evidente cuando se niega la presencia de la población indígena, se invisibilizan sus saberes y se invalida su lengua como código de comunicación para la producción de conocimiento “científico”, pues de nueva cuenta, el conocimiento indígena es reducido al ámbito de la superstición y el folclore, mientras el producido desde la lógica occidental, en este caso del castellano, se considera como una verdad absoluta. Tal y como lo comenta Navarrete, en México no es lo mismo ser bilingüe en lenguas europeas que en *ayuujk*, *nahuatl* o *ñahñu*, sobre estas, aún se cargan estigmas de discriminación y racismo (2021).

Por esta razón, es importante hacer una lectura crítica sobre las condiciones en que se gesta la enseñanza bilingüe en México, acentuando que su puesta pedagógica debe de apostar más allá de la transmisión y memorización de vocabulario, para convertirse en una herramienta de resistencia y medio por el cual se garantice la transmisión y reconocimiento de saberes y la permanencia de la identidad. Por ello, su enseñanza no podría hacerse de otra forma sino como un acto político y ético sobre la distribución del poder en la puesta curricular.

En este sentido, es necesario explorar qué significa traer lo político sobre la didáctica de las lenguas, pues su selección dentro del currículo implica una postura frente a la diversidad lingüística, hacia la construcción del conocimiento y lo que cada uno de los idiomas carga consigo. Igualmente, se comprende que la enseñanza bilingüe va más allá de un ejercicio pedagógico-lingüístico de traducción, por el contrario, ésta se concibe como un acto de comprensión y reconocimiento de la diversidad cultural.

Para comprender estos parámetros, se recurre al análisis del horizonte de la didáctica de las lenguas indígenas mexicanas, para lo cual, se observará la producción académica en torno a la educación intercultural bilingüe en México.

1.2. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en México, un estado de la cuestión

Dicho esto, el segundo eje para desestabilizar es el estado en cuestión en torno a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), pues, es justamente dentro de este enfoque donde se gesta el mayor debate sobre la didáctica de las lenguas indígenas. De modo que, el punto de partida es el conocimiento generado desde los espacios académicos sobre los términos: educación intercultural y educación bilingüe, pues si bien, en muchos casos se han usado como sinónimos, es importante distinguirlas, porque su apropiación marca una postura de reconocimiento a la diversidad.

Afortunadamente, en las últimas décadas las exploraciones en torno a estos campos han adquirido mayor fuerza, esto gracias a la apertura de programas referentes a la formación de investigadores educativos, lingüistas y antropólogos orientados al estudio de las lenguas amerindias, hecho que impactó dentro de la investigación mexicana como da cuenta el trabajo desarrollado por María Bertely, Gunther Dietz y María Tepepa, quienes por encargo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), relataron el Estado del Conocimiento: “Multiculturalismo y Educación (2002-2012)”, en él, se examinaron 884 investigaciones distribuidas a lo largo de toda la república.

Frente a esta variedad investigaciones, se decidió delimitar el análisis en tres grandes ejes: 1.- Políticas educativas y lingüísticas para el tratamiento de las lenguas indígenas, 2.- Experiencias sobre las didácticas de las lenguas indígenas y 3.- Investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua náhuatl.

En este sentido, el primer eje se nutre a partir del recorrido histórico coordinado por Bertely, M. (2008), el cual, detalla la experiencia educativa de diferentes pueblos indígenas (nahuas, tzeltales, tojolabales, triquis y zapotecos), a partir de la implementación de las políticas educativas del estado mexicano posrevolucionario, da cuenta de las diferentes problemáticas enfrentadas por estos pueblos, así como, las consecuencias del proceso de alfabetización monolingüe, advirtiendo con ello la compleja relación entre el Estado y las comunidades indígenas. Vislumbrado así, el

contexto histórico que delineó la educación indígena y la etnoeducación en México, mismo que estableció las bases para la incorporación de las lenguas nacionales, fijando en un principio su didáctica como puente para la castellanización.

Efectos constatados en el trabajo elaborado por Miguez, P. (2008), quien detalla los diferentes aspectos pedagógicos y sociales de la enseñanza del otomí en una escuela primaria, describiéndolo como un ejercicio bilingüe-apolítico. Es decir, como la simple aplicación de métodos y planes de estudios otorgados desde el Estado para la asimilación de las comunidades indígenas, sin cuestionar su pertinencia y sin ejercer un diálogo horizontal entre el otomí y el español. En cuyo caso, se tiene una concepción unívoca de la lengua como un medio de comunicación, dejando de lado su potencial en la transmisión y organización cultural.

Situación que también fue analizada por Martínez (2015), quien constata la presión de las lenguas indígenas frente a la lengua mayoritaria, en este caso, el castellano. Pues de acuerdo con su estudio, el bilingüismo en las comunidades indígenas se mantiene sobre una presión de la propia lengua, en la que se privilegia el uso de la segunda lengua (L2), para el intercambio y producción del saber escolarizado, al menos a nivel primaria que fue el que se analizó. Hecho que además de invisibilizar el contexto sociolingüístico de la comunidad, ha presentado un fuerte déficit en las estrategias comunicativas desarrolladas por las niñas y niños indígenas en su aprendizaje del castellano.

Aunque estos trabajos describen contextos e idiomas distintos, a partir de ellos, se puede tener una aproximación al panorama del bilingüismo en México. Dominado por años por la visión asimilacionista, reforzada a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Instituciones que lejos de impulsar el uso de las lenguas indígenas, contribuyen al estigma y racismo sobre ellas, adaptándolas únicamente a las estructuras del castellano.

De acuerdo con estos argumentos, se relatan las experiencias sobre la puesta didáctica de las lenguas indígenas, en cuyo caso se encontró el análisis hecho por Hamel (2008), quien relata a través de la experiencia de docentes de nivel primaria,

un caso de enseñanza situada de la lengua *p'urhepecha*, es decir, una enseñanza que obedece a la cosmovisión de la lengua y, sobre todo, al contexto en el que se lleva a cabo. Esta práctica se desarrolló en dos comunidades de Michoacán, San Isidro y Uringuitiro, ambas dominadas por esta lengua, lo que significó que los estudiantes que asistían a estas escuelas estaban en un ambiente *p'urhepecha* y, por ende, ya tenían un conocimiento sobre él. Por lo que el objetivo además de desarrollar habilidades lingüísticas se centró en usarla como lengua de aprendizaje, situar en la producción del conocimiento. De modo que, en esta práctica, no se buscó usar este idioma para introducir el español a las comunidades, por el contrario, se valoró sobre su propia particularidad.

Una práctica similar se constató en el ejercicio hecho por Ruiz (2012), sobre la alfabetización de la lengua zapoteca a través de la creación de Material Interactivo Multimedia, desde un enfoque etnosemiótico, considerando la cultura y la identidad étnica de estas comunidades, en donde la alfabetización no se limitó a enseñar a leer y escribir en zapoteco, sino que, se involucró la comprensión y el respeto por la cultura, las tradiciones y las formas de vida de las personas que hablan esta lengua.

Todo ello se logró a través de identificar las necesidades reales en el proceso de alfabetización de la lengua Zapoteca, es decir, retomar las características y conocimientos previos de los estudiantes, además de considerar las necesidades educativas y el contexto cultural de la educación indígena. Para lo cual, se buscó entender la forma de pensar y el lenguaje que regularmente utilizan los estudiantes, para proponer contenidos temáticos acordes al mismo, a fin de generar un aprendizaje significativo (Ruiz, 2012. p 39).

Estas experiencias resultan de suma importancia dentro de esta investigación, en tanto, colocan métodos y objetivos diversos para la didáctica de lenguas indígenas, relatos que si bien, sus autores no los sitúan dentro de la educación intercultural, sí dan cuenta de una práctica política y de justicia social frente a las condiciones descritas sobre las lenguas indígenas. Condición que en este estudio se considera imperante para la construcción de pedagogías interculturales desde la realidad mexicana.

Finalmente, se pasa al tercer eje de observación, en torno a las investigaciones y casos de estudios referentes a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua náhuatl, que ha decir verdad, de los sesenta y ochos idiomas nacionales, ha sido uno de los que mayor interés ha generado en cuando a la producción de conocimiento, relatando tanto experiencias sobre el aprendizaje del náhuatl, como desde la formación docente.

Referente al primer término, está el trabajo realizado por Apreza, L. (2016), quien analiza el caso de estudio de la primaria “Xochkoskatl” en la montaña de Guerrero. En donde se lleva a cabo una enseñanza bilingüe de acuerdo con el programa propuesto por la SEP, en cuyo caso, los docentes retoman la lengua materna de los estudiantes para facilitar los contenidos académicos, haciendo una traducción de términos y lógicas de pensamiento. En donde de nueva cuenta se toma la lengua indígena para introducir los programas nacionales.

Sobre esta misma línea se encuentra la tesis de maestría “El desplazamiento de la lengua náhuatl en una comunidad indígena del Estado de México”, sustentada por Arzate, E. (2015), quien, presenta la situación sociolingüística de la comunidad de Potrero de San José de Temascaltepec, Estado de México, a través de mostrar las acciones de mantenimiento sustentadas sobre esta lengua. De forma práctica, se aplica el método Ecología de Presiones, propuesto por Terborg (2000), en el cual, se vincula la teoría de la presión lingüística con la ecología lingüística, entendida esta última como el estudio de las interacciones entre cualquier lengua y su medio ambiente.

Otro ejemplo de estas experiencias está en la tesis doctoral de Avilés (2009), titulada “Retos y paradojas de la reivindicación nahua en Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos”. En donde se habla de una reivindicación lingüística a partir de la descripción del contexto nahua-hablante de esta comunidad, explorando las concepciones y líneas de acción sobre este idioma.

De este caso, quisiera resaltar dos aspectos que me resultan fundamentales para la construcción de nuevos referentes en la investigación educativa sobre las lenguas indígenas, por un lado, está el uso de la lengua más allá de sus aspectos lingüísticos

y gramaticales, pues el idioma es concebido como un elemento cultural. Así mismo, se establece una línea metodológica desde la investigación co-participativa, cuestionando así la visión paternalista hacia los grupos minorizados, en las que se reproducen las relaciones de subordinación y dependencia del grupo estudiado, pues de acuerdo con este autor, acorde con estas metodologías, “las personas estudiadas se convierten en simples instrumentos para lograr las metas revolucionarias del propio investigador” (Avilés, 2009, p. 59).

De manera que, este proyecto además de sentar un antecedente frente a las investigaciones en torno a la lengua náhuatl también marca una línea crítica entre la relación investigador y los miembros de la comunidad. Mirando de forma crítica las metodologías positivistas utilizadas en la investigación tradicional; tanto para la obtención de información, como en la relación vertical (investigador-comunidad) que se sustenta en la mayoría de los trabajos realizados.

Por otra parte, se observaron los estudios focalizados en torno a la didáctica de la lengua náhuatl, considerando tanto las metodologías de investigación, como las estrategias aplicadas para la enseñanza de las lenguas maternas. Con el fin de encontrar herramientas eficaces y pertinentes para cada realidad. Para lo cual, se continuó con la investigación realizada por Soriano, A. (2019), quien desde su experiencia en la escuela primaria Salvador Díaz Mirón, de Acultzingo, Veracruz, elaboró un manual para la enseñanza de la lengua náhuatl con niños indígenas en 6° año de primaria.

En estos términos, Soriano analiza una “falta de identidad” de los niños y niñas nahuas de esta institución, en tanto, no cuentan con información necesaria acerca de sus raíces, lo que los ha llevado a ignorar su pertenencia étnica y, por ende, a no valorar su lengua. De manera que, este ejercicio está pensado para fortalecer la “identidad náhuatl”, a partir de promover sus raíces, costumbres, tradiciones y la propia lengua.

Premisa que si bien, genera controversia sobre la perspectiva cambiante de las identidades y la mirada estática con la que leen a los pueblos indígenas, se resalta este aporte, porque le apuesta a una didáctica “integral” del idioma náhuatl –pues

no se limita a la transmisión y memorización del vocabulario, también enfatiza en los procesos territoriales afines a este idioma- a partir de vincularlo con los estados en los que se habla y su uso en Acultzingo, Veracruz. Además, hace una reflexión compleja sobre el proceso educativo y su impacto en la construcción de identidades. De ahí que se considere como una visión integral sobre la puesta didáctica.

A partir de este examen, llama mi atención que la mayoría de los estudios se concentran en el ámbito de la educación primaria, en específico, en torno a la introducción y alfabetización en lenguas indígenas. Por ello, resaltó el escaso acercamiento hacia las escuelas de nivel secundaria, en cuyo caso, el trabajo se ha enfocado en promover la asignatura Lengua y Cultura Indígena, proyecto que desde la CGEIB se planteó como propuesta educativa intercultural. De acuerdo con Gallardo (2014), su objetivo se centró en introducir una educación en y para la diversidad, no sólo para los pueblos indígenas y que se incluyan los entornos hispanohablantes.

Así, esta asignatura transformaría el currículo y plan de estudios único y homogéneo implementado en nivel secundaria, a fin de incidir en su perspectiva occidental. Análisis hecho por esta autora, quien desde la formación docente busca recuperar experiencias y aportar algunas herramientas conceptuales y metodológicas les permitan atender al enfoque intercultural que la sustenta.

A pesar de estas buenas intenciones, esta asignatura se vio limitada a un sector muy reducido de la población, con lo que se demostró que no es suficiente con elaborar planes de estudios en donde se incluyan las lenguas indígenas, también es necesario dar un seguimiento a su enseñanza dentro de contextos hispanohablantes, a fin de aportar para el reconocimiento de la diversidad cultural mexicana, así como otra representación de los pueblos originarios como sujetos de derecho.

En cuanto al número de estudios sobre el bilingüismo en contextos urbanos, también se encontró con una producción limitada, no obstante, se puede contar la experiencia coordinada por Medina (2013), "Interculturalidad activa. Vamos a aprender maya". Texto que describe la enseñanza del idioma maya a través de

talleres focalizados con niños y niñas monolingües de Yucatán. Quienes a pesar de estar en contacto con comunidades maya-hablantes, no eran ajenos a las barreras propias del racismo manifestadas ante estos grupos sociales, ya que en repetidas ocasiones se mencionó la falta de interés y hasta el estigma por esta lengua. Siendo estos algunos de los retos enfrentados para abrir un diálogo lingüístico. Por lo que fue necesario debatir sobre los esquemas metodológicos de la enseñanza y esbozar alternativas para la llamada revitalización de las lenguas indígenas.

Desde estas aproximaciones y como un pequeño ejercicio, se puede concluir que uno de los principales retos del bilingüismo es romper la relación y las estructuras que mantienen la asimetría entre las lenguas indígenas y el castellano. Así como transformar la concepción errónea que lo reduce a la simple traducción de las lenguas -sin considerar los símbolos e implicaciones y sentidos culturales e interculturales. Cosificado como una herramienta para la castellanización y alfabetización de los pueblos indígenas.

En cambio, dentro de esta investigación se propone el bilingüismo como un mecanismo de interconexión y diálogo entre las diferentes culturas, lenguas y conocimientos en acción. Por lo que, será imperativo construir metodologías interdisciplinarias que contribuyan en la deconstrucción de las aulas monolingües, así como, a la activación del pensamiento crítico para la enseñanza de las lenguas indígenas.

Así mismo, se propone mirar con ojo crítico cómo se han enunciado todos los planes de estudios, prácticas e investigaciones elaboradas desde el eje de la etnicidad y el bilingüismo. Pues una de las principales deficiencias es la falta de pertinencia, pensados en muchas ocasiones desde la lógica del castellano.

De igual forma, es necesario cuestionar la falta de contundencia en la visibilización de “lo indígena” como elemento constitutivo en la didáctica de la enseñanza de la lengua. Es decir, en el contexto histórico de las lenguas indígenas mexicanas, toda enseñanza implica una reivindicación sobre sus discursos y la comprensión como componente del entramado cultural contemporáneo.

Por ello, postulo que dentro de la investigación educativa es necesario cimentar una polifonía de voces, que sean las propias comunidades quienes decidan sobre las problemáticas que se atenderán, así como estimular proyectos que las involucren en el diseño de una educación intercultural de calidad y pertinente para cada una de las realidades.

Por otra parte, este “poco acercamiento” y área de atención sobre la enseñanza bilingüe intercultural a nivel secundaria, se hace aún más evidente cuando se fija el lente sobre el sector privado, pues al menos para el caso mexicano, son nulas las investigaciones que da cuenta de los procesos educativos desarrollados sobre la educación intercultural. En este sentido, el caso analizado representa un gran contraste a esta lógica, una oportunidad para relatar el potencial que existen en la didáctica de las lenguas indígenas para construcción de pedagogías que atiendan a la diversidad cultural.

Puesto esto, es esencial ver estas realidades e impulsar estudios sociolingüísticos e interculturales que recaigan en la enseñanza de las lenguas indígenas dentro de contextos rurales y urbanos. En este sentido, este trabajo marca como línea de acción- buscar metodologías que comprendan las lenguas desde su referente cultural y dentro de los requerimientos de la intercultural, pues como sustenta Faundes, no es suficiente con sólo reproducir manuales y aplicar técnicas de enseñanza, una verdadera praxis intercultural demanda un devenir entre ambas culturas, mirar la propia y reconocerse en la otra (2017, p. 6).

Así bien, dentro de este marco de análisis se gestó la práctica educativa descrita en esta investigación, la cual, busca dar cuenta de la puesta pedagógica de la lengua náhuatl dentro de un ambiente hispanohablante, a fin de analizar las condiciones y áreas de oportunidad para la construcción de pedagogías interculturales desde la didáctica de las lenguas indígenas.

1.3. La investigación educativa como un ejercicio hermenéutico

A partir de estos principios, esta investigación se sitúa como un ejercicio hermenéutico en el sentido que da elementos de interpretación para el análisis

teórico y práctico de la realidad educativa descrita. Definida la ruta metodológica desde el análisis hermenéutico- interpretativo⁴, definido como un enfoque de investigación que se centra en la interpretación profunda y contextual de textos, discursos, símbolos, experiencias y fenómenos culturales.

Enfoque retomado desde el horizonte de comprensión y diálogo hermenéutico de Gadamer, quien enfatiza la importancia del diálogo en el proceso hermenéutico, para llegar a un horizonte común, en tanto, la interpretación no es un proceso solitario, sino un diálogo entre el texto y el intérprete. Así pues, este diálogo permite que las perspectivas se enriquezcan mutuamente y que se alcance una comprensión más profunda. De forma que, para Gadamer el diálogo es un medio privilegiado para crear pensamiento filosófico y se centra en los dinamismos que se generan de forma espontánea entre los dialogantes (Viveros, 2019).

Entre los principales exámenes hechos a esta acepción, está el análisis de Aguilar (2005), quien habla de la hermenéutica filosófica como una crítica construida sobre la base del intercambio con otros y como un proceso de aprendizaje que, en algún sentido, implica también un proceso de autocrítica, caracterizada por una actitud de apertura del investigador y de la teoría misma; actitud que —en palabras de esta autora, ocupa un lugar central como condición de posibilidad de la producción teórica. De forma que, la investigación hermenéutica lleva consigo un proceso de intercambio y crítica sobre la construcción de significados y sus interpretaciones.

Aunque esta interpretación hermenéutica también remite a ciertos problemas para dar cuenta de este significado. De acuerdo con esta autora, cuando se produce subjetivamente es mediado por el intérprete. Ya que, al relacionarse de manera interpretativa con el mundo, esto no se hace de forma neutral, sino que se está en una relación dialógica en la cual se habla desde las propias identificaciones (Aguilar, 2005).

⁴ Dentro de las metodologías interpretativas se encuentran: la investigación-acción, la etnografía, las historias de vida cotidiana, la fenomenología social, etc.

Razón por la cual, es importante ampliar los criterios de validez para esta interpretación. En este sentido, se recupera la propuesta de Monje, C. (2011), quien presentan algunas pautas:

- 1.- Reflexividad: Los investigadores deben ser conscientes de sus propios prejuicios, valores y suposiciones, a fin de cuestionar cómo éstos influyen en su interpretación de los datos.
- 2.- Triangulación: Utilizar múltiples fuentes de datos y métodos de recolección de datos para corroborar los hallazgos.
- 3.- Transferibilidad: Los investigadores deben explicar cómo sus hallazgos y conclusiones pueden ser aplicables a otros contextos o situaciones similares.

Acorde con ello, esta investigación aplica el enfoque hermenéutico-interpretativo desde la investigación educativa, traída desde el pensamiento de Hernández, quien la coloca como: “un encuentro epistémico” en el que se parte de un posicionamiento, ético, político y cultural que tiene consecuencias tanto en el devenir de la investigación, como en las relaciones humanas que se gestan con los sujetos participantes del proyecto en cuestión (2020. p3).

De forma que, la investigación educativa va más allá de un compendio de hechos, datos y experiencias en torno a las formas de enseñar, aprender y evaluar, se configura como una ventana abierta a los procesos educativos en el que entran en juego las intersubjetividades, la comprensión y el diálogo como elementos centrales. Aunque, tal y como lo postula esta autora, también es necesario reconocer que se trata de un encuentro en que se juegan relaciones de poder (Hernández, 2020. p. 4).

En este sentido, el interés metodológico de este ejercicio parte de la reconceptualización de relaciones en los procesos de investigación, es decir, reconocer las relaciones de poder insertas y, replantea con ello, nuevos modos de relación sujeto-sujeto; modos más horizontales y dialógicos en donde se recuperen y valoren diferentes conocimientos, se deconstruyan los cómo, los quiénes y el para quién se hace la investigación.

Redefiniendo con ello el rol de investigador y de la comunidad educativa, a partir el reconocimiento del sujeto de la investigación como actor social y constructor de conocimiento, a la par de plantear una reflexión sobre su labor dentro del proceso (Montero en Castilla, 2008. p. 49). De modo que, se habla de una toma de conciencia intelectual y afectiva del lugar que se ocupa, en la que, el propio investigador cuestiona su actuar y la producción del conocimiento.

Por último, se diserta sobre el horizonte de la didáctica de las lenguas desde la investigación educativa, pues si bien, en los últimos años hubo un aumento en la producción de conocimiento en torno a la diversidad lingüística de México, es imperante cuestionar cómo desde la producción académica, ésta se ha interpretado como la enseñanza de una segunda lengua, refiriéndose mayoritariamente al uso de una lengua extranjera como el inglés o el francés. Dejando fuera la práctica de las lenguas indígenas, desconociendo sus particularidades y contextos en que éstas se reproducen.

1.3.1 El taller: más allá de una metodología en la investigación educativa

Como segundo aporte, se reflexiona sobre las transformaciones de la investigación educativa desde la propuesta de la investigación tallerista, comprendida como una condición de posibilidad, compromiso y reconocimiento recíproco, cuya puesta permite además de analizar y reflexionar, desestructurar las condiciones dadas dentro de cualquier proceso educativo (Hernández, 2019. p. 7).

En cuanto a las particularidades teóricas del taller, éste es definido desde sus acepciones básicas como: un aprender haciendo en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad, el cual, permite la reflexión sobre las acciones propias y ajenas, facilita la relación entre pares, promueve la construcción compartida de conocimientos, así como la anticipación para dar solución a los problemas que emergen en el diálogo entre los participantes (Ander-Egg, 1999, p. 25).

De esta definición se recuperan tres aspectos importantes: 1.- su vínculo con la realidad a través de la práctica, 2.- la relación entre pares como una construcción

compartida de conocimientos y 3.- su actuar para dar solución a los problemas que se evocan. Siendo éstos los pilares de la acción tallerista, mismos que serán guías para el planteamiento metodológico de esta investigación.

Acorde con estos términos, Agustín Cano comprende el taller como un proceso pedagógico de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza sobre objetivos particulares. El cual, se sustenta sobre tres ejes: la integración de teoría y práctica, la producción colectiva de aprendizajes y la transformación de las personas participantes y de la situación de partida (2012. p. 33). En cuyo caso, además de darle protagonismo a los participantes, se privilegia el diálogo de saberes como un proceso que permite la reflexión a través de la práctica.

Ilustración 1. El proceso educativo en el taller



Fuente: Tomado de Cano, A. (2012). La metodología de taller en los espacios de educación popular. p. 33.

De acuerdo con las características mencionadas sobre el taller, Rodríguez sostiene que su uso como herramienta en la investigación motiva su implementación para la recolección, interpretación y sistematización de información (2012, p. 13). cualidad que si bien, no se aleja de las herramientas propias de las ciencias sociales, su empleo (en auge) dentro de la investigación educativa es importante, en tanto, permite un diálogo más horizontal entre el investigador y la comunidad educativa, al mismo tiempo que beneficia su sistematización y contribuye en la construcción de los criterios de validez mencionados anteriormente por Monje, C. (2011).

Aunado a ello, esta herramienta de "investigación y acción" también permite un aprendizaje compartido, en donde el investigador se asume como parte del colectivo, se desdibuja la figura de informantes y son partícipes del proceso de formulación del conocimiento dentro de la investigación. En palabras Rodríguez: "su uso orientado logra que docentes y alumnos puedan establecer relaciones significativas entre sí, teniendo como marco la relación entre texto y contexto, los propósitos de la interacción, los conocimientos y saberes que circulan en el aula" (2012, p. 16).

De forma que, el taller más allá de ser una estrategia para aprender, enseñar o investigar, se convierte en un espacio que posibilita el intercambio de conocimientos, intereses y experiencias, por ello, se considera como un espacio abierto a la intervención, que permite la reflexión conjunta sobre los tópicos propuestos y sobre las relaciones jerárquicas maestro-alumno, situando a los estudiantes como constructores de sus propios aprendizajes.

En síntesis, el taller se comprende como un proceso participativo, implicado y vivido, en el sentido que, es un requisito para construcción de conocimientos, el cual, parte de la interacción horizontal entre los sujetos involucrados; como un encuentro epistémico- dialógico, en donde se permite construir nuevas relaciones y horizontes dentro de la puesta educativa (Hernández, 2020, p. 14). Entonces, el uso del taller no es sólo una técnica de investigación, por el contrario, se considera una postura ética de abordaje a la realidad social.

1.4 Práctica educativa en torno a la lengua náhuatl: caso de estudio- Liceo Euroamericano

Una vez expuesto el panorama de la educación intercultural en México, así como sus principales problemáticas y demandas para su comprensión como un ejercicio crítico. El siguiente paso es describir el contexto en el cual se gestó esta práctica educativa, vinculada a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua náhuatl dentro del Liceo Euroamericano, escuela urbana en donde el cien por ciento de sus estudiantes son hispanohablantes.

Sobre las particularidades de este centro educativo, es necesario resaltar que es de índole privado, lo cual, significa que su principal fuente de recursos económicos proviene del sector privado y no del Estado. Aunque esto no quiere decir que esté completamente fuera de él, pues se rige acorde con sus propios estándares a través de supervisión de la SEP. Aunque, de cierta forma, cuenta con mayor autonomía a nivel administrativo y curricular, cualidad que le permite mantener un currículo diferenciado frente a la propuesta pública, especialmente en relación con la enseñanza de idiomas, centrándose en la instrucción de lenguas extranjeras como el inglés y francés.

Otra de sus particularidades está en su perfil urbano, ubicada en Atizapán de Zaragoza, uno de los municipios más poblados y con mayores índices de desarrollo⁵ dentro del Estado de México (PDM- Atizapán, 2022-2024). Condición que, sin duda, es un gran rasgo de la población estudiantil, pues en su totalidad (cuenta con una matrícula aproximada de 200 estudiantes divididos en tres niveles educativos; preescolar, primaria y secundaria) provienen de poblados vecinos como: Valle Dorado, Zona Esmeralda, Jardines de Atizapán y Arboledas, todos ellos bajo la categoría de fraccionamientos.

Así mismo, se distingue por su modelo de enseñanza trilingüe -caracterizado por la puesta didáctica del idioma inglés, francés y de reciente incorporación el náhuatl, aunque este último sólo se imparte a nivel primaria y secundaria. Dicho modelo presenta grandes discrepancias, pues mientras a las dos primeras se le dedican diez horas a la semana, al náhuatl sólo una. Situación que ya dicta mucho de los intereses sobre los cuales se ha insertado.

Por último, cabe mencionar que la incorporación de esta lengua al currículo institucional surgió a partir del interés del cuerpo directivo, en específico, del dueño y director general, quien decidió implementar esta asignatura con el nombre “Club

⁵ Se consideró la disponibilidad de servicios; saneamiento (condiciones de las calles y servicio de agua potable), seguridad pública e infraestructura sanitaria en relación con el número de habitantes (523,674). Además de incluir la variante igualdad de género y acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC'S). Plan de Desarrollo Municipal (PDM-2022-2024). https://atizapan.gob.mx/wp-content/uploads/2022/08/PDM-Atizapan-2022-2024_compressed.pdf. Consultado (18/Octubre/2022).

Nahuatl Tlahtollin” (náhuatl palabra en movimiento). Con el firme argumento de que, al fomentar el reconocimiento y respeto hacia la historia y cultura de México, los estudiantes tendrán una educación más integral, además aprenderían a valorar la historia de su país (Sánchez, A. entrevista personal, agosto, 2021).

Así pues, la introducción de esta lengua se da en el 2018, año en que se implementaron a nivel nacional los clubes de autonomía curricular, acorde con el modelo educativo – “aprendizajes clave para la educación integral”, concebidos como un espacio curricular que respondería a los intereses, habilidades y necesidades de los y las alumnas. Cuyo objetivo es ampliar la formación académica, potenciar el desarrollo personal y social, promover nuevos contenidos relevantes, ampliar los conocimientos regionales y generar proyectos de impacto social (SEP, 2018).

De acuerdo con esta propuesta curricular fue que se incorporó esta asignatura, colocándola al mismo nivel de otras materias como: robótica, ajedrez e informática. Las cuales, se distinguen del resto porque estas únicamente se imparten una vez a la semana y no se contabilizan en la boleta de evaluación, es decir, no influyen en el promedio del estudiante. Además, cuentan mayor libertad catedrática en relación con asignaturas como: español, lengua extranjera (se promedia inglés y francés), matemáticas, biología, física e historia. Pues en ellas, es el profesor quien decide el contenido, la forma de evaluar y el material didáctico para impartir.

En cuanto a los contenidos de esta asignatura, en un principio no estaban muy claros, razón por la cual, se habló con el director general del instituto y con la directora de idiomas, quienes centraron su interés en presentar la historia prehispánica de México, sin embargo, cuando se planteó la necesidad de abordar dentro del aula a los pueblos indígenas actuales, se aceptó este planteamiento. De esta forma, el plan de estudios se dividió en tres ejes: 1.- Historia mesoamericana, 2.- Diversidad cultural de México y 3.- Lengua y cultura náhuatl. Estudiando temas como: grupos lingüísticos, tradiciones mexicanas (día de muertos, petición de lluvias), números, saludos y medicina náhuatl.

A fin de cumplir con esta intención, se creó un programa que buscaba establecer los lineamientos básicos, centrándose en mostrar a los estudiantes la realidad multicultural del país, a fin de sensibilizarlos sobre la historia y el contexto actual de los pueblos originarios (Plan Anual, LEA, 2018). En este sentido, la intención no era el aprendizaje del náhuatl, sino, acercar a las y los estudiantes al reconocimiento de la realidad multicultural del país, condición importante si se analizan sus percepciones sobre los pueblos indígenas mexicanos, empañadas en muchos de los casos, por el desconocimiento y visión racista construida alrededor de ellos. Aunque hoy en día este panorama ya no tiene vitalidad, pues como se mencionó, está supeditado al perfil de cada docente que- para esta asignatura, se han dado cuatro cambios de docentes.

De modo que, en un inicio gran parte de la enseñanza del náhuatl se centró en mostrar la diversidad de culturas existentes en el país. No obstante, este acercamiento se vio limitado a los recursos didácticos con que se contaba, pues en su mayoría se usaron videos y libros generados por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), los cuales, en muchos de los casos, resultaron no ser tan actuales, pues en ellos únicamente se describen ambientes rurales y desconocidos para la mayoría de los estudiantes de esta escuela.

Dicha condición, más allá de presentar una realidad, terminó por reafirmar los imaginarios sostenidos frente a las comunidades indígenas. Hecho que resultó contraproducente, en tanto, se continuó con el ideario del náhuatl como un idioma del pasado, con tradiciones obsoletas e irracionales. Situación que alimentó la idea de ser una lengua muerta, sin relevancia en el mundo actual, más allá de un elemento arcaico de la historia mexicana.

Aunado a esto, la enseñanza de idiomas en esta institución, únicamente se ha enfocado en construir un pensamiento instrumental basado en competencias lingüísticas, en donde, el modelo de instrucción es de carácter estructuralista-conductista, caracterizado por el fomento de la traducción y la memorización como vínculo de aprendizaje. Lo cual, termina aislando a las lenguas de sus contextos

culturales, además, de las problemáticas a nivel cognitivo que esto implica para los estudiantes.

Esto podría explicar por qué esta asignatura no cuenta con el apoyo de toda la comunidad educativa, pues tanto docentes, estudiantes y padres de familia, han expresado no estar de acuerdo con la incorporación de este idioma al plan de estudios, motivo por el cual, no participan de forma activa en las actividades. Al considerar que su aprendizaje es “irrelevante” en la vida de las y los estudiantes.

“Sinceramente no creo que tenga beneficios, bueno sí, es bueno aprender una lengua para mejorar las capacidades cognitivas de los alumnos, pero en especial la lengua náhuatl, es difícil que le encuentren una utilidad” (Opinión de padre de familia, noviembre 2021).

A partir de este testimonio, se pueden entrever algunos de los retos enfrentados durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua náhuatl dentro de esta institución, pues, aunque es una gran ventana a la multiculturalidad, esto no la exime del racismo y asimetría lingüística enfrentados por las lenguas amerindias. Razón por la cual, también representa un punto de quiebre para la construcción de aulas interculturales.

Una vez expuestas las condiciones en que se gestó esta experiencia educativa, así como, la producción en torno a la didáctica de la lengua náhuatl y el panorama de la educación bilingüe- intercultural en México, el siguiente paso es describir los objetivos que guiaron esta investigación.

1.4.1. Ejes de problematización sobre la enseñanza del náhuatl en contextos hispanohablantes

En cuanto al ejercicio de problematización, es comprendido como el proceso que desencadena la producción científica, en el que, el investigador no sólo reúne información, sino que el mismo pasa por un periodo de desestabilización. Pues como argumenta Sánchez Puentes, al problematizar este aspecto, el profesor-investigador se interroga sobre su función, sobre su papel y su figura; se pregunta

sobre su quehacer y sus objetivos de enseñanza; revisa los contenidos y métodos, así como los instrumentos y procedimientos que utiliza; controla los resultados y evalúa el logro de estos (1993, p. 3).

Acorde con ello, el primer eje de desestabilización fue mi papel como investigadora-docente, dando sentido al primer argumento sobre la investigación situada, en la que, además de describir una intervención educativa, me situó como elemento clave y de transformación de las prácticas de enseñanza, sobre los contenidos y métodos que giran en torno a la transposición didáctica. Así como en las relaciones enfrentadas en la investigación educativa.

Dicho esto, la problematización se centró en tres aspectos: 1.- promover una investigación horizontal, dialógica y participativa, 2.- cuestionar el objetivo de la enseñanza del náhuatl, es decir, preguntarme para qué se enseña náhuatl dentro de esta institución y 3.- Identificar los aportes de la didáctica de la enseñanza de la lengua náhuatl para la formación de aulas y sujetos plurales desde la pedagogía intercultural.

Pues como se encontró en el estado del conocimiento, es importante proyectar nuevas relaciones desde la investigación, cuestionar la verticalidad y el nivel de implicación. Para ello, se habla de asumir un papel transformador sobre los procesos educativos, en el que, a través de la enseñanza de la lengua náhuatl, se problematicen las distintas representaciones sobre los pueblos indígenas y se establezcan conexiones entre la realidad educativa y estas comunidades.

En este apartado se analiza la enseñanza del náhuatl desde ambientes hispanohablantes, así como las actitudes mantenidas en este quehacer pedagógico, para lo cual, se recuperó la experiencia y opinión de la profesora de historia, así como la propia, pues ambas fungimos como docentes de esta asignatura. Esto se hace con el objetivo de reconocer el papel docente en la formulación de las actitudes, pues como lo señala Montoya (2013), las actitudes lingüísticas del docente son trascendentales, en tanto, él/ella se convierte en un agente difusor de los valores culturales, además de que interviene activamente en procesos lingüísticos y culturales del alumnado (p. 13).

En este sentido, tanto el papel de las/los padres de familia como de las docentes será fundamental para comprender la influencia y formulación de las actitudes lingüísticas, con lo cual, se busca tener un panorama más amplio sobre la práctica pedagógica en torno a la enseñanza y el aprendizaje del idioma náhuatl.

En un primer momento, el interés se centró en conocer los antecedentes de esta asignatura dentro de la escuela, las autoridades que impulsaron su incorporación, así como los materiales usados para desarrollar este trabajo (libros, cuadernos de trabajo, etc.). Para en un segundo momento, explorar las interrogantes sobre las actitudes de las docentes, cómo perciben ellos a los pueblos indígenas, si son conscientes de los prejuicios que tienen los estudiantes sobre ellos y, finalmente, saber cuál es su postura frente a estas percepciones.

Puesto esto, es importante considerar que es el docente quien decide el contenido y los métodos de enseñanza sobre esta materia, por lo que, será complicado dar un seguimiento a todas las estrategias de enseñanza, pues en los cinco años en que se ha implementado esta asignatura lleva cinco profesores, quienes han construido el rumbo de esta. Esto a pesar de que existe un plan rector sobre el cual se delimitaron sus objetivos, mismo que están planteados en el Plan Anual, (2018), el cual, se centró en sensibilizar y hacer partícipes a los estudiantes de la realidad multicultural del país, para la cual, se buscó el desarrollo de tres ejes: 1.- historia mesoamericana, 2.- diversidad cultural de México y 3.- lengua y cultura náhuatl (Plan Anual, LEA, 2018).

Conforme con ello, se puede interpretar que la intención de incorporar este idioma al plan de estudios fue llevar al aula la realidad multicultural del país, para lo cual, se planteó generar rupturas sobre las condiciones de los pueblos indígenas, hecho importante si se analizan los imaginarios sustentados sobre los pueblos y comunidades indígenas, que como se ha visto, está influenciado por el desconocimiento, racismo e ideas arcaicas sobre las identidades indígenas.

En este sentido, la enseñanza del náhuatl dentro de esta institución se centró en mostrar la diversidad de culturas existentes en el país, a través de presentar tanto tradiciones como problemáticas actuales de las comunidades indígenas, tal fue el

caso de la petición de lluvias en Guerrero y el conflicto surgido en Cherán, Michoacán. Así mismo, se buscó desdibujar la creencia del náhuatl como un idioma difícil, promoviendo un aprendizaje del vocabulario mediante juegos.

Esta práctica se lee a través de la puesta hecha por Yves Chevallard, quien, desde la transposición didáctica, apela a una transformación del “saber sabio” al “saber enseñado”, en este caso, a fin de facilitar la cognición del vocabulario se implementaron diversos juegos, ejercicio que en cierta forma ayudó a la recepción de los estudiantes, borrando la idea de ser “algo difícil”, simplificando la comunicación entre los pares (1998).

Aunque esta estrategia funcionó para que los estudiantes aceptaran la impartición de esta asignatura, aún se mantiene un sesgo sobre la representatividad de la lengua náhuatl, pues estas técnicas de enseñanza no cuestionan el ideal planteado como una lengua en desuso, propia del México- prehispánico, además, no se proyecta como una lengua actual, productora de conocimiento. Práctica que choca con los fundamentos propuestos por Hasler, quien apela a una enseñanza del náhuatl mucho más comprometida, en tanto, afirma que es necesario entenderla como una lengua moderna- “es una lengua moderna con historia”, lo cual, implica que sobre ella se deben de tocar temas actuales, científicos y tecnológicos. Pues como lo expresa este autor: enseñar la lengua náhuatl como un idioma moderno no tiene límites, es para todos los usos (2020).

De igual modo, este autor problematiza la rigurosidad con que se enseñan las lenguas indígenas, en tanto, muchas de ellas carecen de un método y no se enfocan en los intereses de los neo hablantes, es decir, en su puesta didáctica se carece de esquemas para vincularlas con la vida de quienes la aprenden. Condición que se hace evidente, cuando los estudiantes mencionan que el náhuatl es un idioma “raro” que “nadie habla” y que no tendría ningún impacto en su vida.

En este sentido, desde esta investigación se vuelve importante este llamado para romper esquemas arcaicos sobre las lenguas minimizadas, mostrarlas como lenguas vivas y, sobre todo, acentuar la producción de conocimientos desde estas lógicas, a fin de frenar la construcción dicotómica entre “saberes populares” y “conocimiento

científico”, que ha llevado a validar el dominio académico del pensamiento occidental, pues, hasta ahora, no se ha pensado en la inclusión del conocimiento nahua como elemento importante del currículo.

Lo dicho hasta aquí problematiza esta práctica pedagógica, en tanto, folcloriza las identidades indígenas al hacer uso de un discurso indigenista sobre quiénes son y cómo deberían de comportarse los indígenas, lo cual, termina por reproducir guiones racistas desde la puesta didáctica.

Este hecho llevó a explorar un último aspecto sobre la opinión de las docentes en torno a las poblaciones indígenas, para lo cual, se entrevistó a la profesora de historia, quien en un primer momento las describió como: “grupos culturales a quienes históricamente se les ha llevado a las regiones más apartadas del país”. Reseña desestabilizada cuando se reflexionó sobre su presencia en los espacios urbanos, pues si bien, se es consciente de las condiciones, de acuerdo con su respuesta, su figura está marcada por condiciones desfavorables, como falta de recursos económicos y el uso de la imagen del indígena sólo como elemento discursivo del folclore mexicano.

Pues en muchas ocasiones son ocupados dentro de eventos culturales para hablar de sentimientos nacionalistas, como: “si tú, indígena siéntete orgullo de tus raíces, no cambies tu vestimenta, habla tu lengua, aunque esto te pueda significar discriminación” (Profesora L. R. Entrevista realizada el 25 de noviembre del 2021).

Si bien, esta es una realidad de muchos grupos indígenas, es importante que desde el trabajo docente se deje de normalizar estas condiciones y se planteen nuevos referentes sobre los grupos étnicos, principio fundamental para el docente de idiomas, pues como argumenta Pozzo María y Soloviev, K. (2011), los docentes de idiomas necesitan hacer de la diferencia cultural un principio fundamental de producción de conocimiento, desarrollo, investigación y de sus prácticas de enseñanza. Siendo este un fundamento para las rutas de una pedagogía intercultural. Hecho que, desde la realidad de las comunidades nahuas, también demanda abordar en las aulas problemáticas actuales como la migración, las luchas

territoriales y la soberanía alimentaria, temas de suma relevancia para comprender a las comunidades actuales, los cuales, aún se muestran incipientes en el plan de estudios.

Aunado a ello, se exploraron los imaginarios generados sobre la lengua náhuatl y su experiencia impartiendo esta asignatura, en cuyo caso, cabe resaltar que a diferencia de los padres y madres de familia, quienes consideraban el náhuatl como una lengua muerta, ambas docentes la reconocemos como una lengua actual. Idea crucial, pues con ello, se le ve un uso práctico y, por ende, el quehacer pedagógico se enfoca en una búsqueda de entendimiento y diálogo con la otra cultura y no sólo en documentar, recuperar y estandarizar monográficamente a los pueblos mesoamericanos.

En cuanto a su experiencia en la enseñanza de este idioma, ambas docentes coincidimos en que es un gran acierto de la escuela el incorporar a su mapa curricular, en tanto, obedece a una necesidad nacional por atender y revalorar las lenguas nacionales, lo cual, permitió abrir una ventana hacia la construcción de aulas más plurales y diversas, no sólo por su composición, sino por la reflexión y construcción de nuevos pensamientos sobre la multiculturalidad del país.

Sin embargo, también se habló sobre las condiciones de desigual y hasta desprestigio dentro de la escuela, pues los estudiantes no tienen un interés por aprenderla, ven a la población indígena como gente “ignorante” a quienes en el mejor de los casos se les tiene que ayudar. De acuerdo con lo expresado en esta charla: dentro de esta asignatura se tiene que “luchar” porque el náhuatl tenga un mayor discurso dentro de la escuela, que no se vea como una materia de relleno, que los papás le den importancia, incluso hasta el propio jefe, tiene que ver que puede ser una materia muy seria (L. R. entrevista realizada el 25 de noviembre del 2021).

Finalmente, se abordó el papel de la escuela en la reproducción y transformación de los imaginarios negativos en torno al náhuatl, así como las actitudes lingüísticas de divergencia sustentadas frente a él. Partiendo de la respuesta anterior, se coincide en el potencial que tiene la escuela para el reconocimiento de sociedades más

diversas. Además, de su valor como espacio de intercambio y construcción de nuevas lógicas desde el reconocimiento y valoración de las diversas culturas.

En ese sentido, se marcaron dos tareas urgentes: 1.- traer al salón de clases nuevos referentes sobre los grupos étnicos y 2.- generar material actualizado que vincule a los estudiantes con las complejas realidades de las sociedades actuales y, con ello, se promueva en el aula un pensamiento crítico sobre las condiciones de racismo y discriminación hacia los pueblos indígenas.

Yo resalto mucho a los chicos esta famosa frase: “en México hay muchos méxicos”. Y... así como los que hablan español no son los mismos, México no es homogéneo, al contrario, es completamente heterogéneo y que incluso, va más allá de las poblaciones indígenas, están las caravanas migrantes, la población afrodescendiente y yo creo que eso, sobre todo, tal vez en la parte de historia, pero, sobre todo, también ya viendo en una cuestión multidisciplinaria; desde la ciencia, se puede hacer mucho por promover un reconocimiento de la diversidad cultural [...]. Yo creo que sensibilizar al estudiante desde otras disciplinas también ayudaría mucho, hacerles ver que el fin no es hacerte rico, sino aportar algo a este mundo. Y en este caso, por ejemplo, hacerles ver cómo se encuentran las comunidades indígenas hoy en día. [...], yo les digo mucho: “puede haber pueblos indígenas en donde las personas pueden hablar náhuatl y pueden usar “nike”, tener un “smartphone”. Como dicen por ahí: la permanencia está en los cambios, ósea los pueblos indígenas para mantenerse cambiaron ciertas cosas no”. (Profesora L., entrevista realizada el 25 de noviembre del 2021).

De acuerdo con este testimonio, se vislumbra un compromiso por diversificar el contenido y trabajar sobre el reconocimiento de la diversidad cultural, sin embargo, desde la perspectiva comunicativa, aún se cuestiona la aplicación de un método que permita a los estudiantes hablar, leer y comunicarse desde el náhuatl, pues como se ha notado hasta ahora, este es un aspecto algo olvidado dentro del plan de estudios, el cual, se vuelve imprescindible para analizar las actitudes manifestadas en su aprendizaje.

A partir de lo expuesto se pueden constatar las circunstancias sobre las cuales se gesta esta práctica didáctica que problematiza la enseñanza bilingüe dentro de la educación básica, a través de enfrentar la postura estatal que la redujo al campo de la educación indígena, frente al ámbito privado, en donde se ve supeditada a la práctica de las lenguas extranjeras, como el inglés y el francés. Hecho que llevó a colocar esta experiencia en una encrucijada de posturas, acciones y hasta discursos contradictorios en torno a la incorporación de las lenguas indígenas al currículo institucional.

Así pues, la enseñanza de la lengua náhuatl dentro de este centro educativo está marcada por relaciones de poder y estándares folclorizantes sobre las comunidades indígenas, vinculadas con atributos arcaicos. Ideas que se contestaron en las actitudes manifestadas por los padres de familia y los estudiantes, quienes las sustentan en imágenes del pasado, con poco o nulo impacto dentro del presente y futuro del país.

Dichas valoraciones se caracterizan por un reduccionismo de las identidades indígenas, a través del uso de la lengua, atributo que de acuerdo con los participantes es el único válido para distinguir si una persona es indígena o no. Hecho que transfigura los procesos históricos y simplifica las identidades. Pues de acuerdo con Pacheco, et al., (2011), al hacer radicar la identidad indígena en la posesión y el uso de la lengua se desconocen a quienes se auto adscriben como indígenas, así pues, se olvida el hecho de que la identidad indígena está lejos de reducirse a la posesión y el uso de una lengua, sino que es un proceso de distintas y complejas interrelaciones, en las que, en muchas ocasiones, se ha perdido esta práctica lingüística por imposición de una lengua dominante.

En este sentido, la propuesta para un proceso de cambio de actitudes sólo puede generarse mientras haya reconocimiento de la existencia de estos prejuicios. Por lo que, la tarea de las enseñantes consistirá en promover una visión más compleja sobre la realidad cultural del país, así como en la valoración de todas y cada una de las lenguas.

Para ello, se necesitará reposicionar la enseñanza del náhuatl como un acto pedagógico, político y cultural. A fin de comprender el complejo sistema de valores culturales y estructurales a los que se enfrenta, e ir más allá de una exposición y repetición de vocabulario, para convertirse en un ejercicio político que contribuya a revertir las actitudes de rechazo y discriminación sobre los grupos étnicos de México.

Motivo por el cual, es importante cambiar la forma en que dentro de las aulas se aborda la diversidad cultural de México, a través de transformar la imagen estática de los libros de textos y romper la idea dicotómica entre las comunidades rurales y urbanas, a fin de potencializar la diversidad como una oportunidad de aprendizaje. Hecho que permitirá un aprendizaje más significativo transformando las aulas monolingües en espacios de interpelación multicultural.

1.4.1.1 La ruta de la Investigación

a) Objetivo general

Analizar los aportes de la didáctica de la enseñanza de la lengua náhuatl en contextos hispanohablantes, para la construcción de líneas pedagógicas desde la interculturalidad crítica.

b) Objetivos específicos

- Reflexionar sobre los debates teóricos en torno a la pedagogía intercultural, a fin de situarla desde las realidades hispanohablantes.
- Examinar el papel del sistema educativo nacional en la construcción y gestión de didácticas de las lenguas indígenas.
- Analizar la influencia de las actitudes lingüísticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua náhuatl dentro del Liceo Euroamericano.
- Esbozar líneas de acción para la construcción de una pedagogía intercultural desde la didáctica de la lengua náhuatl.

c) Metodología

Como ejercicio metodológico, esta tesis recurrió tanto a la investigación documental como a la investigación situada, la primera de ellas marcada sobre el estudio del contexto histórico-educativo de las lenguas indígenas mexicanas, a través de una revisión bibliográfica sobre diferentes momentos históricos que definieron al sistema educativo nacional, recurriendo a textos de diversos autores como: Latapí, P. (1998), Bertely, M. (2007), Gaspar, U. (2015), Moya, C. (1998) y Schmelkes, S. (1998)⁶. Además de la exploración de archivos de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), como bastión de las políticas estatales en torno a la población indígena.

Dicho registro permitió conocer las condiciones de la incorporación de las lenguas indígenas al sistema educativo mexicano, comprendiendo cada una de estas etapas como el reflejo cultural de cada época, narrando con ello las diversas políticas de asimilación sobre las diversidades étnicas, desde el cometido de homogeneizar una lengua y una cultura como nacional.

Así mismo, se ocupó este análisis documental hermenéutico sobre las teorías en torno a la interculturalidad; desde el posicionamiento funcional a la postura crítica, evaluando sus diversas vertientes y usos dentro del campo político- educativo. Acción que continuó con el examen sobre el campo de la didáctica de la lengua, ejercicio que se logró a partir de la lectura de Gounari (2008), quien marca una agenda diferente a la de las literacidades y las didácticas positivistas- enfocadas a la reproducción de competencias comunicativas, a fin de situar este campo dentro de las pedagogías críticas.

A partir de esta documentación e interpretación, la reflexión giró sobre el papel de la escuela en la fundación de nuevos discursos sobre la diversidad cultural, en cuyo caso, esta tesis se presenta como una posibilidad para la transformación de las didácticas y pedagogías construidas en torno a las lenguas indígenas, pues como

⁶ A finales del siglo XX se dio un aumento en la producción académica en torno a las condiciones y derechos de los pueblos indígenas, hecho que como se ha argumentado, responde al momento histórico vivido por estas comunidades con el auge de organizaciones y movimientos políticos indígenas.

se presentó, fue la escuela la encargada de formar imaginarios sobre lo indígena, por lo tanto, es justo que este espacio se ocupe de transformarlos.

Para lograrlo, se recurrió a la teoría crítica de los estudios culturales como un campo de análisis y reflexión, retomada desde Habermas, quien a partir de unir los ideales marxistas y los postulados marcados por teóricos de la Escuela de Frankfurt, reconoce en esta postura la posibilidad de transformación de la realidad social (Pontón, C. 2011). En cuyo caso, su uso implica cuestionar tanto las ideologías y estructuras de poder presentes en las condiciones y prácticas educativas, como el ejercicio de la investigación, es decir, controvertir el papel del investigador dentro del proceso, la participación comunitaria y el uso del conocimiento generado dentro de la investigación.

Cuestionamientos que fueron atendidos desde la Investigación Acción Participativa (IAP), metodología que busca la transformación social desde la participación y la autodeterminación de los participantes. Definida como un proceso dinámico, educativo, y colaborativo de investigación-intervención-participación, en donde se busca la transformación social, a partir de incorporar a los habitantes en el espacio público (Ahumada y Peccinetti, 2002, p. 29). Así pues, este trabajo busca situar la investigación educativa como un ejercicio crítico y reflexivo que permita la transformación de la realidad educativa analizada.

En este sentido, la primera herramienta desde la investigación situada fue un cuestionario diagnóstico (conformado por veinte preguntas) a padres y madres familia, con una participación de 20 tutores; mayoritariamente mujeres (17 mujeres y 3 hombres) con un promedio de edad de 43 años, quienes dieron respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Además de la lengua náhuatl conoce alguna otra lengua indígena?, ¿Considera a México como un país indígena?, ¿Considera importante que sus hijos aprendan lengua náhuatl? ¿Por qué?, ¿Qué temas le gustaría que se abordarán dentro de la materia de lengua y cultura náhuatl? Esto a fin de conocer su postura sobre la incorporación del náhuatl al currículo institucional, además de perfilar sus actitudes y conocimientos sobre las comunidades indígenas.

Cabe mencionar que fue en este ejercicio en donde se les pidió autorización para trabajar con sus hijos, presentando los objetivos de la investigación, así como las posibles salidas de la información. Hecho que generó gran interés entre el grupo de tutores, quienes mencionaron que era importante darle “mayor seriedad” a la enseñanza del náhuatl, pues de acuerdo con sus palabras, han pasado muchos maestros y no hay continuidad en el vocabulario.

En un segundo se continuó con el trabajo con los estudiantes, a través de un cuestionario de *google forms* en el que se incluyeron ocho preguntas abiertas y cuatro cerradas, con una participación de cincuenta y ocho estudiantes de primero y segundo de secundaria. A quienes se les plantearon preguntas como: ¿Cuántos años han cursado náhuatl?, En tu entorno familiar, ¿hay alguna persona que hable alguna lengua indígena?, ¿Estás interesado en aprender náhuatl? ¿Por qué es importante aprender una lengua indígena? Así como los temas de mayor interés en torno a la lengua y cultura náhuatl.

Previo a estas actividades se realizaron dos entrevistas al cuerpo académico de la institución, la primera de ellas al directivo y dueño de la escuela el Ing. Amado Sánchez, quien presentó sus intereses ante la incorporación del náhuatl al currículo institucional. Además de la entrevista realizada a la profesora de historia Laura Robles.

Finalmente, se llevó a cabo un taller híbrido⁷ que contó con una participación de 23 estudiantes, desarrollado del 1 de febrero al 1 de marzo del 2022 (con un total de cinco sesiones de 50 minutos cada una), el cual se realizó con el propósito de conocer, confrontar y transformar las actitudes lingüísticas manifestadas frente al aprendizaje de la lengua náhuatl. A fin de que los estudiantes pudieran dialogar con la realidad, contrastar y producir nuevos conocimientos en torno a las lenguas indígenas, conscientes de las implicaciones pedagógicas y cargas sociales a las que se enfrentan.

⁷ Atendiendo al momento en que se desarrolló la investigación (2021- 2022) en un contexto post pandemia, las condiciones educativas se modificaron, lo que permitió que en el taller participaron tanto estudiantes que asistían de forma presencial a la escuela, como quienes tomaban clases de manera virtual.

Este taller tuvo como nombre: “Reconocernos diversos” y tuvo como objetivo promover la reflexión entre las y los estudiantes sobre la diversidad lingüística y cultural del país, a fin de reconocer la presencia indígena y darle énfasis a la enseñanza de las lenguas nacionales como elementos imprescindibles de las identidades étnicas.

Dividiendo este proceso en dos momentos metodológicos: el primero de ellos, centró las bases para conocer el contexto y motivaciones sobre el aprendizaje del náhuatl. Información descrita en el capítulo cuatro enfocado en las actitudes lingüísticas manifestadas por la comunidad educativa de LEA. Información que permitió generar un diagnóstico sobre las posturas que influyen en su puesta didáctica. Para en un segundo momento enfocar el análisis en transformaciones y propuestas generadas durante este espacio de aprendizaje colectivo en el que se problematizan las diversas actitudes lingüísticas de las y los estudiantes frente a la lengua náhuatl.

De este modo, este capítulo presenta una pequeña síntesis sobre el panorama y ejes de desestabilización que motivaron esta investigación, vinculada a la didáctica de la lengua náhuatl en contextos hispanohablantes, lo cual, se hizo a través del análisis del contexto en que se lleva a cabo esta práctica, así como el panorama de la diversidad lingüística en México y la producción académica que hay en torno a la educación bilingüe y la enseñanza de las lenguas indígenas.

En cuyo caso, se mencionan investigaciones previas sobre políticas educativas, experiencias de enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas y se resalta la importancia de distinguir entre educación intercultural y bilingüe como conceptos fundamentales para el reconocimiento de la diversidad.

Dicho aspecto permitió señalar la importancia de que la enseñanza bilingüe vaya más allá de la mera traducción de palabras y que se convierta en una herramienta de resistencia y reconocimiento de saberes culturales. Para lo cual, se habla de la necesidad de que esta enseñanza sea un acto político y ético que desafíe las estructuras de poder que han marginalizado estas lenguas durante mucho tiempo.

Enfatizando en la importancia de dictar y visibilizar las lenguas indígenas en un contexto dominado por el español.

De forma que, este capítulo establece el estado de la cuestión en torno a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en México y se destacan los debates en torno a la didáctica de las lenguas indígenas en contextos hispanohablantes, a fin de sentar las bases para la discusión sobre la didáctica de la enseñanza del náhuatl y su papel en la construcción de bases pedagógicas desde la interculturalidad crítica.

Capítulo 2:

Perspectivas teórico-metodológicas para la construcción de una pedagogía ética intercultural desde las didácticas de las lenguas

En este capítulo se presenta el horizonte de interpelación frente a las llamadas pedagogías interculturales, a partir de examinar la relación planteada entre las esferas de lo interculturalidad y la pedagogía, esto con el fin de esbozar algunas líneas para la construcción de una pedagogía crítica, intercultural y situada desde la realidad de las comunidades hispanohablantes. Esto es, a partir de los debates teóricos surgidos en torno a la interculturalidad se define una postura de abordaje y se analiza la realidad planteada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua náhuatl dentro de la escuela secundaria Liceo Euroamericano.

En otras palabras, este capítulo tiene como objetivo sentar las bases teóricas para la comprensión de pedagogías interculturales, a fin de dibujar una pedagogía crítica-intercultural que atienda a la formación de sociedades plurilingües, desde la construcción del diálogo y la valoración de las lenguas mexicanas.

Para ello, como primer punto se exponen los principales debates teóricos en torno a la interculturalidad, comprendida como una filosofía de acción para la construcción de sociedades más justas y plurales, asumida como un proyecto que apuesta a la transformación de las estructuras e instituciones que sustentan las desigualdades sociales. En este sentido, se desestima la creencia de su emergencia de forma automática ante la convivencia entre culturas, pues si bien, ésta se puede dar en cualquier área, también demanda un esfuerzo por cuestionar las relaciones entre e intergrupales.

Esto concuerda al menos de manera teórica con lo planteado por Silvia Schmelkes, quien a través de su función como coordinadora de la CGEIB-, argumentó que la interculturalidad no se trata de un concepto descriptivo, sino de una aspiración que supone la convivencia entre grupos culturales distintos basados en el respeto y desde planos de igualdad, en tanto, no admite asimetrías que beneficien a un grupo cultural por encima de otro u otros (2013, p. 5). De modo que, ésta se asume como

un proceso para la construcción de sociedades y no como un fin, pues es imposible llegar a esta convivencia horizontal si los medios no garantizan la justicia social.

Vista de esta forma, es imprescindible buscar los medios para concretar este proyecto social, para lo cual, este trabajo recurre al potencial de los procesos educativos para la transformación colectiva. En específico, se hace un llamado al ejercicio sobre las didácticas de las lenguas, pues en ellas se observan los conflictos surgidos desde el encuentro y desencuentro entre culturas, así como la construcción y reproducción de imaginarios que sustentan el racismo sobre otros grupos culturales. En palabras de Zavala (2007), desde la puesta didáctica de las lenguas se difunden valores y sistemas de creencias en torno a las lenguas y sus variantes.

Acorde con estos argumentos, el segundo foco de análisis se centra en registrar los atributos de la didáctica de la lengua, disciplina comprendida como el estudio de los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y la lengua o las lenguas enseñadas (Dolz, Joaquim & Gagnon, R. 2009).

En cuanto a la interculturalidad, ésta será pensada desde los procesos educativos-lingüísticos, interpretada como un espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades. Hecho sobre el cual radica su potencial transfigurativo sobre la formación de sujetos, en quienes, a través de la puesta educativa de las lenguas indígenas como segundas lenguas se busca promover la valoración del plurilingüismo.

Así pues, desde la didáctica del náhuatl se abre camino a confrontaciones culturales que posibilitan el cuestionamiento del pensamiento sobre la diversidad lingüística y las condiciones de racismo en las que se dan los procesos educativos, en este sentido, la apuesta es sobre la enseñanza del náhuatl como un campo para la transformación de las actitudes mantenidas frente a las lenguas amerindias y sus hablantes. Interpretando estas actitudes como testimonios del racismo que perfila las relaciones entre los diferentes grupos sociales.

2.1. De la interculturalidad funcional a la postura crítica decolonial

Como se plantea a lo largo de esta investigación, son muchas las propuestas, teorías y posturas que giran en torno al concepto de interculturalidad, definida en una primera acepción como la relación entre culturas, la convivencia y contacto armonioso entre grupos que comparten un espacio común, a pesar de no tener las mismas creencias o prácticas. En cuyo caso, se desestiman las relaciones culturales y de poder presentes en toda interacción humana, así como, el conflicto que este contacto genera.

Dentro de este argumento, la interculturalidad se traza como un espacio de encuentro y desencuentro entre diferentes individuos y grupos, en el que cada uno aporta elementos para la configuración del entramado cultural. Descripción entendida desde Catherine Walsh como enfoque relacional, descrito como la forma más básica del contacto e intercambio entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones distintas, concebida como algo que siempre ha existido, porque siempre han coexistido diversos grupos culturales (2009).

Tal y como expone esta autora, el problema con esta perspectiva es que oculta la conflictividad, los contextos de poder y dominación presentes en esta convivencia, además, limita la interculturalidad al contacto, encubriendo las estructuras que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad. De modo que, la interculturalidad se perfila como una realidad imaginaria, sin conflictos o relaciones desiguales, únicamente es una especie de utopía y limitante para su ejercicio, pues la situación social está muy lejos de este constructo.

De acuerdo con ello, una de las principales razones por las que se cuestiona esta imagen sobre la interculturalidad, es que se desconoce por completo la historicidad de las culturas, lo cual, es en gran parte resultado de una tradición teórica en donde se concibe “la Cultura” y “lo culto” como equivalente a la “alta cultura”, “lo valioso” y lo que merece ser conservado. En cambio, la expresión de tradiciones vernáculas y las lenguas indígenas son cualidades para el olvido.

Condición interpreta como la expresión de las tradiciones teóricas en donde se concibe la cultura como sinónimo de lo culto, las bellas artes y el poder adquisitivo. De las cuales, ya Tylor había advertido sobre su uso restringido a ciertas clases sociales. Lanzando él una propuesta sobre la complejidad de las prácticas sociales, definida como: “todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (Tylor en Giménez Gilberto, 2005, p. 70)

En esta definición se asigna una postura pasiva a las personas en la formación de la Cultura, en el sentido que sólo adquieren capacidades y reproducen prácticas, más no tienen la capacidad de generarlas. En consecuencia, es necesario trascender la visión totalizante de este término y reconocer que todas las culturas están abiertas a la transformación a partir de su interacción con las otras, así como están formadas por personas con la capacidad de cuestionar y reconstruir las creencias y conocimientos culturales.

Si bien existen otras definiciones sobre este concepto, en general circulan sobre la misma idea, concebir a la cultura como la reunión de prácticas, creencias y símbolos que unifican una colectividad. No obstante, han emanado muchas opiniones sobre esta visión, tachándola de purista, al no tomar en cuenta la diversidad existente dentro de una sociedad. Y por el contrario estos cuestionamientos sostienen que todas las culturas son el resultado de un proceso complejo y largo de Inter-y-Transculturación.

Este pensamiento influyó en los fundamentos de la Interculturalidad, categoría retomada por el Estado a partir de las políticas públicas, con la creación de instituciones, y dentro de la academia. Todo desde los fundamentos del Estado Nación monocultural, el cual sólo reconoce una lengua y cultura como auténtica, e invisibiliza la diferencia étnica y religiosa. Un ejemplo de esta postura es el multiculturalismo: política de integración que exhibe el síndrome colonialista al creer que existe una cultura superior a todas las demás, capaz de ofrecerles hospitalidad

benigna y condescendiente a las culturas inferiores, con el fin de integrarlas a su marco legal. (González, M. 2010, p.16).

Por ello es importante aclarar que no todo discurso multicultural o intercultural busca cambiar la forma en cómo surge la interacción entre las minorías con relación a las culturas receptoras, pues, aunque la inclusión a primera vista parece ser emancipadora, parte de la premisa de asimetría y con una actitud asistencialista.

Así mismo, se asume esta convivencia sin cuestionamientos o alteraciones, condición que imposibilita la comprensión de la diferencia como una interpelación entre horizontes epistémicos, por tanto, es necesario trascender la visión totalizante de este término y reconocer que todas las culturas están abiertas a la transformación a partir de la interacción.

Desde la misma lógica del enfoque relacional se localiza la perspectiva funcional de la interculturalidad, la cual, de acuerdo con Walsh, busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, desde los dispositivos del poder que permiten la continuidad y el fortalecimiento de las estructuras sociales establecidas desde una matriz colonial, vista como la nueva lógica multicultural del capitalismo global (2009). Esta perspectiva fija el reconocimiento de la diversidad y las diferencias culturales, con el objetivo de incluirlos en la estructura social propuesta desde los Estados coloniales, en donde la interculturalidad se usa como herramienta para el control del conflicto étnico de aquellos grupos históricamente excluidos.

Este pensamiento influyó en las políticas “interculturales” creadas por los Estados Nación a finales de los años noventa y principios del siglo XXI, las cuales, además de estar focalizadas para la atención de poblaciones étnicamente diferenciadas, resultaron apegadas al ideal del multiculturalismo, como una acción de integración que exhibe el síndrome colonialista al creer que existe una cultura superior a todas las demás, capaz de ofrecerles hospitalidad benigna y condescendiente a las culturas inferiores, con el fin de integrarlas a su marco legal (González, 2010, p. 16).

Otro aspecto dentro de este planteamiento es la concepción progresista de la interculturalidad, en donde se admite que a través de los estímulos correctos las

sociedades transitarán del monoculturalismo a la multiculturalidad y, finalmente, a la interculturalidad, como un proceso lineal, invariable y resultado de la correcta aplicación de políticas sectorizadas. Hecho que como se ha comprobado, carece de principio de realidad, en tanto se piensa como un proceso ahistórico e inmutable.

Aunado a ello, se cuestiona la negación sobre la diversidad interna de cada grupo, en tanto, dibuja a las culturas como homogéneas en su composición, sin considerar el conflicto existente en la convivencia entre individuos, refutando la pluralidad de identidades dentro de éstas, de modo que, desde la perspectiva funcional, la interculturalidad es vista como un proceso de transición exterior de los sujetos, quienes son portadores pasivos de elementos transmitidos de generación en generación, sin ninguna alteración en el proceso.

Dicho de otro modo, tanto el enfoque relacional como el funcional continúan con la reproducción de esquemas asimétricos y racistas, en tanto, reconocen una sola lengua y cultura como auténtica, invisibiliza la diferencia y la cosifican a partir de valores unidireccionales. Por ello, es importante aclarar que no todo discurso intercultural busca cambiar las condiciones de las interacciones sociales y, aunque hablan de inclusión, esta parte de la premisa de asimetría- con una actitud asistencialista.

Frente a estas circunstancias, uno de los principales requisitos es desestabilizar estas relaciones y buscar una convivencia basada en el reconocimiento de las diferencias y lógicas diversas y no en la asimilación. A fin de fijar un proyecto de transformación de las cuestiones de fondo como la redistribución de los recursos, la participación equitativa del poder y la injusticia del orden global. Pues sólo así se tendrán las condiciones para establecer una educación intercultural (Dietz, 2016).

Como otro aspecto, es importante considerar que si bien, la interculturalidad se describe hasta ahora como un estado de equidad y respeto entre diversos grupos culturales, esto no excluye el conflicto, por el contrario, lo reconoce como parte inherente de la confrontación entre culturas, pues a través de él, se puede dar un reconocimiento de la otredad.

Ante estos postulados, surgieron diversos axiomas situados desde una visión crítica de la interculturalidad, muestra de esto, son las discusiones gestadas en América Latina a partir de los años noventa, las cuales, buscaron confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión presente en las estructuras coloniales. Tal es el caso de los trabajos desarrollados por: Enrique Dussel (2005), Walter Mignolo (2000), María Lugones (2005) y la misma Catherine Walsh (2009), quienes defienden que la interculturalidad es una práctica cuestionadora del pensamiento y las prácticas coloniales.

Tal y como exponen estos autores, la colonialidad⁸ reproduce la concepción de raza, racismo y racialización como centro de las relaciones sociales, contrario a la decolonialidad que se manifiesta como un brazo de apoyo para el ejercicio intercultural, pues mientras la primera defiende y legitima la hegemonía de una cultura sobre otra, la segunda busca revertir esa condición- asumiendo la diferencia como un atributo de las sociedades.

Por este motivo, esta investigación dedica unas líneas para delimitar esta postura teórica, si bien, son muchas las referencias hechas sobre este concepto, aquí se parte de la propuesta de Aníbal Quijano, quien marca la decolonialidad como contraparte al proceso imperialista de ocupación y determinación externa de territorios, pueblos, economías y culturas por parte de un poder conquistador que usa medidas militares, políticas, económicas, culturales, religiosas y étnicas definidas como colonización (2000, p. 221). En otras palabras, la decolonialidad se muestra opuesta al intervencionismo que condiciona el dominio sobre los territorios, lenguas, economías y epistemes de una cultura sobre otra.

Aunque hoy en día son pocos los países sometidos a una ocupación territorial militar como condición de la colonialidad, esto no significa que el colonialismo haya terminado, por el contrario, ha buscado nuevas formas de sobrevivir a través de

⁸ De acuerdo con Quijano (2000): La colonialidad del poder comprende un patrón de dominación global propio del sistema-mundo moderno/capitalista originado con el colonialismo europeo a principios del siglo XVI.

relaciones de dominación financiera, comercial, productiva y extractiva de los países industrializados sobre los llamados “países subdesarrollados”.

De acuerdo con ello, Quijano planteó esta teoría a partir del argumento de que el mundo no ha sido completamente descolonizado, pues hasta ahora las independencias únicamente se limitaron al ámbito jurídico y político, sin romper las relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género. Por lo que, la decolonialidad busca generar nuevas formas de comunicación a través de cuestionar las relaciones de poder actuales y suscitar una descolonización epistemológica.

Así pues, estos autores sustentan que la historia del conocimiento está marcada geo-históricamente por las relaciones de poder instruidas durante la colonia y, por consiguiente, la transformación y la construcción de nuevas formas de pensamiento sólo se creará desde un enfoque a favor de la problematización sobre el control de los cuerpos, mentes y relaciones en donde se vea al “otro” desde un lugar de encuentro y apertura y no desde el poder y la verticalidad.

Acorde con ello, el primer acercamiento conceptual sobre la interculturalidad crítica será la propuesta de Catherine Walsh, quien la considera como: “un principio político e ideológico contra-hegemónico que respeta la diversidad de pueblos, [...] la cual pretende el ejercicio de distintas formas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/ y la colonialidad” (2009, p.27). Es decir, desde esta perspectiva se postula como un proyecto que demanda la reconstrucción del conocimiento, las estructuras e instituciones desde abajo, considerando la diferencia y desafiando la colonialidad del poder, a fin de construir un nuevo proyecto social.

Por otra parte, Xavier Albo interpreta que en la interculturalidad lo que cambia son las relaciones de poder marcadas por la validez y el reconocimiento de las lenguas debido a su prestigio y presencia sustentada en el dominio de ciertas poblaciones, frente a otras poblaciones colonizadas, de una u otra manera, mediante relaciones de poder y dominación, donde se invisibiliza su lengua, su cultura y sus conocimientos (2020, p. 383). Esto es, la interculturalidad cuestiona los falsos

criterios de superioridad que llevaron a creer a una cultura mejor que otra, de modo que, es ésta la que ahora nos lleva a desestabilizar el dominio del español sobre las otras sesenta y ocho lenguas nacionales.

Con estos dos argumentos, la interculturalidad crítica es vista como una herramienta emancipadora a favor de la problematización de los grandes estándares del pensamiento como: clase social, identidad cultural, religiosa, generacional y de género. Esto con el objetivo de crear un proyecto político de transformación y creación que esté hecho desde un posicionamiento epistémico crítico.

Como se puede notar, esta postura va contra la perspectiva funcional, en tanto, cuestiona las restricciones de la cultura “mayoritaria” sobre los límites de participación de las llamadas minorías culturales. Además, es un proyecto que surge desde las propias comunidades y no como un modelo impuesto, pues en él, se busca valorar las tradiciones, la memoria colectiva y la historia de cada grupo desde su propia particularidad y fuera de los valores y fines impuestos por un grupo sustentado como hegemónico.

A partir de este posicionamiento se logra sacar la interculturalidad de los límites funcionales y se le coloca como una teoría emancipadora, por ello, para trabajar a favor de una sociedad intercultural, es indispensable ser conscientes que ésta no se puede dar en las condiciones actuales, ya que para siquiera imaginarla, es necesario pasar por un proceso de transformación del pensamiento fuera de las lógicas homogeneizadoras, con el fin de construir nuevos lugares de enunciación epistémica, política, ética y educativa.

Pues como se ha dicho por Walsh. C. (2009), esta transformación implicaría la construcción de conocimientos “otros”, desde una práctica política “otra”, en búsqueda de un poder social “otro”, y de una sociedad “otra”. Es decir, se requiere una descolonización de mentes, cuerpos, seres, saberes, sistemas y estructuras, a fin de cambiar la manera en cómo nos pensamos e imaginamos a quienes llamamos “los otros”, pero sobre todo, cómo nos nos relacionamos con ellos y con las mismas personas de nuestra comunidad.

Con ello se puede concluir que la interculturalidad como una condición crítico-decolonial implica un proceso reflexivo, de acción y transformación de las condiciones sociales, económicas, políticas y educativas sobre las que se gestan las relaciones sociales, a fin de construir un horizonte de interpelación epistémico entre individuos, grupos y racionalidades, sustentado en el reconocimiento y valoración de las diferencias.

Por lo que, sin una verdadera reflexión sobre el proceso decolonial, ésta queda como un ejercicio meramente intencional, en el que no se tocan las asimetrías presentes en las relaciones económicas, políticas y culturales de las sociedades actuales. Por lo tanto, para pensar en sociedades interculturales no es solamente imaginarlas como un lugar de diálogo e intercambio de ideas, sino que va más allá, es un espacio de cuestionamiento, oposición y desestructuración del orden social dominante.

En este sentido, la interculturalidad supone una visión transdisciplinaria del mundo, en el que la descolonización comprenda cada uno de los aspectos de la vida del ser, se rompan con las epistemologías y prácticas heredadas durante los periodos coloniales y sustentados hasta hoy en día. Para lo cual, es importante esbozar un proyecto extendido, que abarque cada una de estas áreas y, sobre todo, surja desde los sectores más desfavorecidos, a quienes a partir de la simulación de ser “minoría” se les ha buscado asimilar a los estándares de la cultura del poder, negando su valor cultural y relegando su participación en las esferas públicas del poder.

Si bien, son muchas las dimensiones para la transformación de estas condiciones, en esta investigación se resalta el potencial de la pedagogía como formadora de nuevos saberes, humanidades y proyectos sociales. Por ello, el siguiente apartado de este capítulo se centra en esbozar el perfil de la educación intercultural, la cual, encuentra sus bases en la pedagogía popular propuesta por Paulo Freire, quien la proyectó como una pedagogía de la praxis orientada al cuestionamiento, transformación y acción frente a las condiciones de opresión de los grupos sociales.

2.2. La interculturalidad como proceso educativo

En este apartado se analiza el horizonte intercultural desde los procesos pedagógicos, a fin de argumentar su capacidad para la deconstrucción de relaciones y formas de pensamiento fabricadas desde la herencia colonial. Comprendida la pedagogía como un medio para la cimentación de condiciones de posibilidad para una sociedad intercultural.

En términos prácticos, se comenzó a hablar de políticas educativas “interculturales” a partir de los años ochenta, aplicada desde el proyecto de educación bilingüe sólo para las comunidades indígenas, enfocada al tratamiento e incorporación de las lenguas indígenas a los sistemas educativos nacionales, sin considerar la historia de los pueblos y su importancia cultural. Ideas mantenidas por lo menos diez años más- con la construcción primaria de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en la que, se hizo alegoría del plurilingüismo y multiétnicidad como elementos importantes de las sociedades, al hablar de una inclusión sin cuestionar las condiciones de su inserción.

De esta forma, las políticas educativas interculturales se convirtieron en una instrumentalización del plurilingüismo, en tanto, se consideró la diversidad lingüística un atributo folclórico de las “minorías étnicas”, el cual, únicamente es válido dentro de las propias comunidades y, en el mejor de los casos, el uso limitado dentro de las aulas es únicamente para facilitar el aprendizaje del castellano, como única lengua autorizada para el desarrollo académico, sin considerar el valor cultural e historicidad de las llamadas lenguas originarias.

Acorde con este pensamiento, la interculturalidad no logra superar los límites escolares, pues representó una educación ajena a las necesidades sociales, en donde se buscó enmarcar la multiculturalidad dentro de los esquemas definidos por el Estado, acotadas a políticas de reconocimiento y asimilación desde un corte neo-indigenista.

Hecho que se hace visible en las acciones aplicadas durante la década de los noventa, como respuesta a la emergencia de los movimientos indígenas, quienes demandaban una educación pertinente cultural y lingüísticamente para todos los pueblos. A cambio, los gobiernos respondieron con la formulación de la educación intercultural-bilingüe, proyecto que promovió la enseñanza de las lenguas nacionales como un proceso de transición al castellano, esto como un claro ejemplo del enfoque funcional de la interculturalidad.

Según Kraines, Ana y Guerra, M. (2016), esta visión sobre la interculturalidad responde a una concepción hegemónica de la educación, traducida en prácticas educativas descontextualizadas, que empiezan por negar los valores culturales de los sujetos que se pretenden educar, negándolos como sujetos históricos y privilegiando una noción de conocimiento impuesta. Condiciones que llevaron a imponer lógicas dentro de los procesos educativos, además de abrir la brecha en cuanto al acceso a la educación.

De acuerdo con Silvia Schmelkes, estos procesos evidencian dos asimetrías claras: la primera de ellas enfocada al derecho a la educación, ya que son las poblaciones indígenas las que tienen menor acceso a las escuelas. Mientras que la segunda se manifiesta en los espacios educativos mestizos, como una asimetría valorativa ligada a la discriminación y el racismo hacia los pueblos indígenas, justificándose en el control de un grupo mayoritario que se considera superior culturalmente a los demás (2013).

Frente a estos cuestionamientos se abre el debate sobre la urgencia de una educación que interpele estas dos asimetrías, por una parte; debe de garantizar una educación pertinente cultural y lingüísticamente para toda la población a la par de combatir la discriminación, el racismo y la exclusión sustentados desde el sistema escolar hacia los grupos étnicamente diferenciados. Para ello, se piensa en una educación que cuestione las formas tradicionales de organización y representación de los grupos sociales y transforme los métodos, condiciones y valores transmitidos.

En este sentido, aparece la educación intercultural crítica, como una respuesta desde el pensamiento decolonial para la transformación de las asimetrías educativas sustentadas desde una concepción monocultural, para abrir un panorama plural sobre la diversidad. Para lo cual, es fundamental pensar la interculturalidad tanto dentro como fuera de los espacios escolares y superar la visión academicista predominante en ella, pues si bien, éstos son fundamentales, no son su único campo de acción, ya que la exigencia del reconocimiento y valoración de la multiculturalidad supera las aulas y se expanden a los aspectos; sociales, políticos y educativos. Por tanto, se sustenta que, los procesos educativos existen fuera de las escuelas y, como consecuencia, su manifestación como práctica intercultural también supera estos márgenes.

En respuesta a ello, se hace un llamado a pensar la educación interculturalidad de forma integral desde una mirada transdisciplinaria de la realidad, no reduciéndose a la reproducción de contenidos curriculares y, por el contrario, exigiendo un compromiso social. Fundamentos expuestos por la pedagogía crítica, en donde se argumenta un pensamiento crítico frente a las condiciones sociales que avalan la desigual social a partir de relaciones de poder que mantienen el sistema opresor-oprimido.

De acuerdo con este postulado, el primer punto de observación se fija en situar los parámetros de la educación crítica desde el pensamiento de Paulo Freire, quien la fija como una praxis liberadora dentro del proceso educativo, en el que, el principal atributo es la concientización de la condición social del individuo sobre las condiciones de opresión (2005). Así, se configura como una pedagogía de la concientización popular destinada a la liberación de las estructuras de poder establecidas.

De forma explícita, la acción liberadora se comprende a partir de superar las contradicciones opresor-oprimido, para lo cual, se requiere formar a un ser humano nuevo que no sea ni opresor ni oprimido; por lo que es necesario que el oprimido adquiera conciencia de su situación actual para abrir campo a la posibilidad de superarla.

De este modo, la pedagogía freireana se postula como una formación crítica, liberadora, participativa y problematizadora de los procesos educativos y sociales, en tanto, ofrece una propuesta revolucionaria para el educando como un actor indispensable del cambio social, inscrito en el reconocimiento, valoración y convivencia con la multiculturalidad.

En este sentido, se hace una reinterpretación de esta pedagogía desde un enfoque educativo intercultural, ejercicio registrado anteriormente en los trabajos de Mateos Laura y Dietz Gunther (2021), quienes examinan la huella de Freire en la educación intercultural a partir del análisis del currículo educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIM), en Cauca, Colombia. En cuyo caso, se leen ambas experiencias educativas a partir de dos etnografías colaborativas, a fin de considerar el diálogo como la confluencia más visible entre el enfoque intercultural y la pedagogía popular, pues de acuerdo con estos autores, la dialogicidad es una característica esencial e indispensable en todo proceso educativo liberador y antiautoritario (p. 6).

Aunado a ello, el trabajo de estos autores sitúa una de las principales convergencias entre ambas teorías a partir del eje liberador sobre la relación opresor-oprimido, en el que, a través de la educación se favorecen espacios de reflexión, acción y colaboración sobre las condiciones de desigualdad, señalando las situaciones de asimilación y negación de la diversidad cultural y lingüística como una muestra de esta relación de dominación.

Así pues, la propuesta es retomar la dialogicidad y el fundamento liberador de la pedagogía crítica, para reinterpretar la pedagogía intercultural, alejándose de los principios funcionales que la han caracterizado como una puesta para el control de los movimientos indígenas y la subordinación de la multiculturalidad a los estándares fijados por la cultura “mayoritaria”.

Dicho esto, este enfoque pedagógico se asume como una práctica que orienta y da forma a la búsqueda de otros pensamientos y formaciones, las cuales, van surgiendo de las resistencias en las diferentes esferas de la educación, para

trasladarse a todos los espacios de la sociedad, en donde la escuela pasa de ser un simple aparato ideológico del Estado a convertirse en una institución que transforma los fundamentos centrados en la función reproductorista del conocimiento, para ser generadora de nuevos saberes, dando apertura a otras lógicas de pensamiento (Mejía, 2008).

Esto ligado al pensamiento intercultural, asume una educación abierta al reconocimiento pluriétnico, a la valoración de otras formas de pensamiento, así como, la construcción de relaciones de semejanza y equidad. Pues sólo tendrá significado cuando sea asumida de manera crítica, como acto pedagógico político que procura intervenir en la refundación de la sociedad y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, interiorizan y deshumanizan (Walsh, 2009).

Otro punto importante en la pedagogía intercultural es la construcción de programas plurales para toda la población, con la inclusión de contenidos étnicos como una forma de superar la educación intercultural centrada en lo indígena, pues hasta este momento, la incorporación de asignaturas relacionadas a la diversidad lingüística se piensa sólo como una necesidad de los pueblos originarios y no así para las comunidades hispanohablantes, para quienes, estos temas se reducen al México prehispánico.

En cuyo caso, la educación bilingüe se ve como un ejercicio unidireccional, pues son las comunidades indígenas las “obligadas” al aprendizaje y comunicación en ambas lenguas (la propia y el español) como un ejercicio de inserción y garantía para el goce de derechos, mientras el contacto, interés o apertura de la población “mestiza” con cualquiera de las sesenta y ocho lenguas nacionales es escasa.

Hecho que va en contra de los principios de la pedagogía intercultural crítica, pues como se ve en Walsh: “esta praxis pedagógica (intercultural y de-colonial) pretende pensar no sólo “desde” las luchas de los pueblos históricamente subalternizados, sino también “con” sujetos y modos distintos, dando un giro a la uni-nacionalidad y monoculturalidad fundantes de las “empresas educativas” (2013, p. 26).

Esto se suma a la propuesta hecha por Comboni, L. y Juárez (2019), quienes argumentan: “una pedagogía para la diversidad tiene que empezar por cancelar la instrumentación de programas educativos que sólo reproducen discursos hegemónicos descontextualizados por maestros encerrados en un círculo vicioso de desvalorización, racismo y persecución, para abrir espacios de interpelación cultural” (p. 204). Por lo tanto, el compromiso intercultural inicia desde la labor docente, quien tiene que problematizar los programas estandarizados, cancelar los discursos raciales reproductores de discursos de odio y desigualdad, para posibilitar la apertura y reconocimiento del plurilingüismo como fundamento de la educación intercultural.

Con todo lo expuesto se puede concluir que, la pedagogía intercultural como un ejercicio crítico demanda un proyecto político, social, epistémico y ético, que refleje los procesos educativos como una experiencia cultural, política, ideológica y hasta estética sobre las relaciones con “el otro”, en donde se toquen las tradiciones generalmente excluidas, se cuestione la racialización e inferiorización de los grupos culturales. Comprendiéndose como un proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del saber, ser y vivir, para ir mucho más allá de los supuestos establecidos hasta ahora en torno a la educación intercultural.

Así pues, se sintetizan algunos cimientos básicos para la comprensión de la pedagogía intercultural: 1.- es necesario disociar de la esfera de lo indígena, es decir, pensar en ella como un eje articulador de todos los grupos culturales y no sólo de un sector de la sociedad, 2.- cuestionar las representaciones sobre lo indígena que hasta ahora han hegemonizado el pensamiento de las instituciones educativas, en donde se refieren a ellas como pobladores del pasado y reconocerlas como agentes del entramado social y 3.- referirse a ella como una educación para toda la población, convirtiéndola en una herramienta al servicio del cambio y la transformación de las sociedades, a fin de facilitar una convivencia más horizontal dentro de espacios plurales.

2.3. La pedagogía intercultural como un ejercicio ético

Como se ha expuesto, la pedagogía intercultural demanda un ejercicio crítico sobre la formación de los sujetos, recurriendo al enfoque freireano sobre la praxis educativa, en el que se busca “construir una nueva humanidad” cuestionadora de las relaciones y condiciones de control sobre cada uno de los aspectos en la vida de los individuos como una urgencia social, cultural, política, epistémica y educativa. Así pues, se admite que la pedagogía es un ejercicio transversal sobre cada uno de los niveles de enseñanza, priorizando una formación en valores morales, éticos y políticos, en tanto, plantea los vínculos con la otredad- como un eje articulador de su potencial transformador.

Dicho esto, la pedagogía además de ser crítica se perfila como un ejercicio ético⁹, en el sentido que alude a principios de responsabilidad compartida sobre los máximos colectivos, tales como: igualdad, justicia y la convivencia con el otro, en cuyo caso, la relación y el entendimiento como colectivo es esencial para su determinación.

De forma específica, este proyecto asume la ética como una postura del cuidado y apelación colectiva, que plantea valores fundamentales sobre la convivencia, la apertura hacia otras epistemes y la confrontación de horizontes, en la que no es suficiente con mantener una postura de escucha. sino una apertura a la confrontación y transformación del propio pensamiento como un compromiso colectivo.

En este sentido, se provoca una lectura ético-política dentro de los procesos educativos, apelando a ella desde la formación ética, entendida como un aprendizaje sobre la responsabilidad de nuestras acciones en el cambio social, a partir de una preocupación por las consecuencias sobre los demás (Maturana, 1994, en Vila Merino, 2004, p. 49). Ante ello, se refiere a la formación ética como una

⁹ De forma somera, la ética comprendida desde el ethos se define como el conjunto de actitudes y valores arraigados en el grupo, como una de las formas más básicas de conciencia social (Diccionario filosófico marxista, 1976, p.107).

aspiración crítica sobre las relaciones formuladas dentro de los procesos educativos.

De acuerdo con este autor, la responsabilidad alude directamente a la alteridad del compromiso social, desde la defensa del bien común y desde una actitud permanente de reflexión sobre las consecuencias de nuestras acciones.¹⁰ En otras palabras, esta labor se contempla invariablemente dentro de las relaciones sociales, en tanto, demanda un compromiso sobre los efectos de nuestro actuar en los otros, como un atributo y elemento básico para la transformación social.

Es importante aclarar que la formación ética no se concibe como una imposición, sino como un compromiso hacia las diferentes racionalidades, en tanto, fija una conciencia sobre la existencia y el actuar responsablemente en contra de las estructuras y condiciones sociales que pretenden negar la diversidad (tanto dentro como fuera de los propios grupos). De modo que, refuerza una postura plural sobre los máximos comunes, desde el fundamento, “oír al otro, saber qué me quiere decir y responder desde la misma locución” (Villa Merino, 2004, p. 52).

Desde este aspecto, esta formación ética también refiere a una responsabilidad en la interacción educativa, en las relaciones que se establecen en el acto educativo entre el docente y el dicente, desde una escucha mutua, en la que, ambos se aceptan como interlocutores, valoran sus horizontes y asumen compromisos dentro del mismo proceso (en la formación del ser humano). A fin de dar cuenta de las relaciones construidas entre pares, con quienes se comparten espacios y no sólo con aquella “otredad” pensada como el desconocido y el inferior.

A partir de estos argumentos se puede hablar de una formación ética-intercultural, como un fenómeno que tiene que ver con la aceptación de la otra persona como legítima, apelando a una responsabilidad por la propia interacción; desde un reconocimiento, diálogo e interpelación con lo diferente. Para aclarar este aspecto

¹⁰ Desde la ética se marca una distinción entre la denominada “ética de la convicción” y la “ética de la responsabilidad”. En el primer caso, se basa en los principios y virtudes comunes, mientras, la ética de la responsabilidad se fija en las consecuencias de las acciones, aludiendo al compromiso social, desde la defensa del bien común (Siqueira, 2011).

se recurre al análisis hecho por Dussel, en cuanto postula que para hablar de ética intercultural es preciso crear las condiciones que aseguren la interpelación del OTRO y luego definir a partir de esta exigencia central, los primeros universales que aseguren la realización de esta obligación, pues la ética hace del diálogo una cuestión central (2006).

De modo que, la ética intercultural se asume como acto de liberación, en tanto, busca comprender las razones de los otros a partir de principios, normas materiales y formales que surgen desde el mundo real de los oprimidos y de las víctimas del sistema mundo.

En este sentido, dentro de esta tesis se manifiesta que uno de los requisitos para la construcción de pedagogías interculturales es posicionar los procesos educativos como ejercicios éticos, ya que, la formación de los sujetos asume responsabilidad sobre sus relaciones, acciones y con su entorno, en el que, el primer paso es reconocer y dejarse interpelar por “el otro”, aceptar que existen otras realidades igual de válidas y generar interés por conocerlas. Pues se afirma que la interculturalidad como horizonte epistemológico, apuesta a la apertura y transformación de las relaciones, instituciones y condiciones sociales, que garantizan el control de una cultura sobre otras, lo cual, demanda la decolonización del pensamiento homogeneizante y dicotómico que las ha colocado en ese lugar.

Así bien, se reconoce que las condiciones para esta apertura aún no se hacen tácitas, aunque, desde las llamadas políticas interculturales se ha buscado un reconocimiento hacia el multiculturalismo que conforma el entramado social, éstas no han logrado consolidarse, en tanto, no cuestionan el estado de control, desprestigio y asimilación vivido por las comunidades indígenas durante el proceso de colonización.¹¹ Muestra de ello, son los contextos de reproducción de las lenguas indígenas mexicanas, que al menos desde el ámbito educativo, su uso es

¹¹ En este trabajo se hace énfasis en el proceso de colonización histórica sufrido por las comunidades indígenas del país, pero se reconoce que no son los únicos grupos culturales excluidos (negados) durante este proceso.

únicamente como medio de introducción y asimilación hacia el castellano, aunado al desprestigio y prohibición que rodea a estos idiomas y sus hablantes.

Desafortunadamente, desde las aulas se continúa replicando los esquemas discriminatorios sobre las comunidades indígenas; desde el poco espacio curricular para el conocimiento de sus realidades, la negación sobre sus saberes y de forma práctica, sobre la legitimación de las lenguas indígenas dentro del aula (no sólo como lengua de transición) y su uso en la producción de textos académicos. Por ello, es importante cuestionar la puesta didáctica de estas lenguas, desde los parámetros que ofrece la pedagogía ética- intercultural, la cual, como se marcó en el apartado anterior, plantea un cuestionamiento a los modelos de enseñanza, acorde el principio de horizontalidad e inteligibilidad.

Desde esta perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua no se reduce a una técnica de memorización de signos, por el contrario, se convierte en un ejercicio de memoria y justicia social ante las condiciones relatadas. En este sentido, el intercambio y diálogo cultural se perfila desde la puesta educativa de las lenguas, en búsqueda de una expresión y comprensión natural del pensamiento y valores de cada grupo, pues se afirma que éstas llevan consigo las tradiciones, historia y epistemologías de cada cultura.

Por lo tanto, este trabajo contempla la puesta didáctica de la lengua náhuatl como un puente para la construcción del diálogo intercultural entre las poblaciones hispanohablantes y los grupos nahua-hablantes, cuestionando las condiciones en las que se ha llevado a las aulas, a partir de su puesta curricular desde los fundamentos perseguidos en su concepción como un ejercicio ético, político e intercultural.

2.4 La didáctica de las lenguas desde una lectura intercultural

Esta sección se destina al análisis de los atributos y características de la didáctica de las lenguas para la construcción de pedagogías interculturales. Para lo cual, en primer lugar, se examina el campo de la didáctica de las lenguas- desde su delimitación conceptual, para en un segundo momento, describirlo a través de la transposición didáctica, teoría en la cual se rastrean los intereses, poderes y contextos que influyen en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, para finalmente, contemplar las confrontaciones culturales surgidas en ellos.

Como primer eje, se delimita el campo de la didáctica de las lenguas, disciplina surgida durante la década de los setenta, con el objetivo de estudiar los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas, así como, las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y la lengua o las lenguas enseñadas. De acuerdo con la definición de Dolz, Joaquim. & Gagnon, R. (2009), esta especialidad aborda las interrelaciones y las interdependencias entre estas instancias para constituir la en una totalidad organizada, denominada sistema didáctico.

En palabras de estos autores, la didáctica de las lenguas se proclama como el estudio de las relaciones, procesos y construcciones metodológicas llevadas a cabo en la puesta didáctica de los idiomas, desde un enfoque comunicativo-pedagógico-centrado en las situaciones e interacciones entre la acción del docente y los procesos de pensamiento de los alumnos. Así que, desde ésta, el centro está en cuestionarse sobre los objetos y métodos de enseñanza sobre los diversos idiomas (2009).

En cuanto a sus particularidades, desde su aparición ha pasado por diferentes transformaciones, vista en un principio como una didáctica descriptiva y unidireccional centrada en la enseñanza y la función del docente como una didáctica de la intervención, la cual, fija su atención en el conjunto de acciones docentes, desde la planeación de la clase, la actuación en el aula y, finalmente, el impacto de estas acciones en el desempeño de los estudiantes.

Panorama que empezó a cambiar a finales de los años ochenta, cuando se reforzó el enfoque comunicativo sobre los procesos pedagógicos, privilegiando la metodología audio-visual de la puesta didáctica, en donde se le apuesta a la reproducción de la literacidad como eje fundamental de esta didáctica de las lenguas. Tal y como lo argumentó López, A. & Jerez, I, este enfoque estuvo marcado por los monólogos o soliloquios del docente y por una transmisión inerte del conocimiento (2021, p. 22). En cuyo caso, la puesta curricular estaba a cargo del docente como máxima figura del fenómeno educativo, en el que el contexto y las necesidades del estudiantado pasaron a segundo término, actitud que desafortunadamente aún tiene gran influencia dentro de las aulas mexicanas.

Como un enfoque de contraste a esta corriente surgió el modelo comprensivo-explicativo, estructurado a principios del siglo XXI, el cual, busca abonar al plurilingüismo desde los procesos de enseñanza y aprendizaje con hincapié en las dinámicas de las aulas y la diversidad presente en ellas. En él, las lenguas como objeto de enseñanza y aprendizaje pasan por una estructuración compleja acorde con los intereses institucionales que los incorporan.

Ante estas adecuaciones, las didácticas de la lengua ampliaron su perspectiva de acuerdo con un enfoque transversal sobre contenidos múltiples como: la fonética, la gramática, la literatura, la escritura, la lectura, la comunicación oral y las relaciones culturales. Ideales que se consagraron desde la propuesta comprensiva explicativa, en donde la enseñanza de las lenguas se centra en las dinámicas del aula, la intención comunicativa y en la fundamentación del lenguaje como elemento para la comprensión del mundo, superando así, el perfil de las cuatro macrohabilidades, hablar, escuchar, leer y escribir, para plantearlo de forma relacional (Dolz, Joaquim. & Gagnon, R. 2009).

Así pues, este encuadre debate la visión reproductiva de la literacidad y se fundamenta en el reconocimiento sobre la diversidad del proceso, agrupando las llamadas cuatro habilidades, los antecedentes sociolingüísticos de los participantes, sus intereses de aprendizaje y los elementos constitutivos de las lenguas como portadoras de culturas. Pues como se ha sustentado, todo proceso de comunicación

implica una interacción lingüística sobre los contextos históricos, sociales y culturales.

Otro de los elementos rescatados de esta perspectiva es que fija la didáctica como un sistema multifactorial, formada por los diferentes contenidos que se dan en el aula: los profesores, los estudiantes y el contexto en el que éstos emergen. Pues si bien, el paso de los idiomas a objetos de enseñanza es complejo y no existe un método único para su ajuste, es importante tomar en cuenta los valores culturales, sociales e históricos de la lengua de aprendizaje, así como el tejido institucional en el que se van a insertar, pues se reconoce que, todo proceso de enseñanza trae consigo desafíos políticos, culturales e identitarios.

Acorde con ello, se debate un tercer aspecto enfocado al compromiso ético y un grado de responsabilidad por parte de los docentes sobre la reproducción de creencias, representaciones, suposiciones y juicios acerca de los idiomas y sus hablantes. Aspecto ya analizado por Gounari, quien afirma que los docentes no pueden permanecer “neutrales” y “objetivos” cuando son llamados a enseñar un idioma que trae consigo un conjunto completo de normas culturales, representaciones, creencias y tensiones que trascienden la superficialidad de la comida y las celebraciones étnicas (2008, p. 57). De forma que, su responsabilidad debería ser reconocer su papel político como agentes culturales y lingüísticos dentro de los procesos educativos.

Dicho de otro modo, el docente de idiomas no se puede “acotar” a la figura del traductor, por el contrario, éste sería un gestor intercultural¹² que reconoce y exalta la diversidad cultural como un principio fundamental para la producción de conocimientos dentro de las prácticas pedagógicas, al mismo tiempo que, es sensible a las prácticas culturales, las normas y cosmovisiones de la lengua de enseñanza, así como, las relaciones presentes en los procesos educativos y las luchas de poder inherentes en la producción del lenguaje.

¹² Como facilitador del diálogo entre las distintas representaciones y confrontaciones lingüísticas, con el propósito de colocar una visión integral de las lenguas y las culturas portadoras.

Para lograrlo, este autor propone que los docentes necesitan desmontar y deconstruir el legado de la supremacía occidental (pensado como la enseñanza eminente del inglés), a partir de problematizar los métodos occidentales de la enseñanza de idiomas, además de comprometerse con una pedagogía crítica que sirva para redefinir la otredad, situándose en los contextos locales y globales, en donde se supere las barreras apolíticas de esta disciplina.

Así bien, desde el enfoque comprensivo- explicativo se demanda una postura crítica sobre el sistema didáctico y la propia percepción de la literacidad, vista más allá de la interpretación de palabras, para comprenderse como una lectura del mundo en la que se conecta el lenguaje, el poder y la pedagogía¹³. Pues desde las didácticas de las lenguas, los idiomas desempeñan una doble función, se convierten en herramientas de enunciación y lucha cultural, así como en objetos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, se resalta el carácter crítico de la didáctica de las lenguas, sobre la construcción de metodologías que cuestionen las estructuras dominantes en la puesta curricular de las lenguas, así como la visión vertical del docente como máximo poseedor de conocimientos, para dibujarse como un agente dentro de la transformación social.

En resumen, desde el enfoque comprensivo -explicativo, las didácticas de las lenguas no sólo se limitan en la traducción, memorización y reproducción de los símbolos lingüísticos, por el contrario, se comprende como un proceso multifactorial en el que se toman en cuenta los valores culturales, sociales e históricos de la lengua de aprendizaje, a fin de propiciar confrontaciones culturales y facilitar así el encuentro con el “otro”.

Tal y como lo sustenta Gounari, la formación en idiomas puede servir como una herramienta para experimentar¹⁴ al “otro”, mediante un proceso de comprensión de

¹³ Por ello en esta investigación se habla de una práctica situada, en tanto, el acto educativo contempla un contexto social, histórico, político, cultural y geográfico.

¹⁴ Más allá de experimentar- se habla de “experimentar” un aprendizaje desde la experiencia, el vínculo y la ética con aquellos otros.

las tensiones inherentes del poder, los conflictos y las significaciones culturales (2008, p. 62). Es decir, desde la puesta didáctica de las lenguas se promueve en las aulas un encuentro entre diversas culturas, a partir de la comprensión de los contextos, los signos y las relaciones culturales, a fin de que la diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en un ejercicio de comprensión y reconocimiento a la diversidad.

Presentados los parámetros y guías de acción sobre la didáctica de las lenguas, queda preguntarse por su vínculo y aporte para la construcción de pedagogías interculturales, tema central dentro de esta investigación, en la que, se asume el aula como un modelo del mundo en tanto es contenedor de la diversidad y reproductor de los idearios sociales. Por ello, se reivindica que la puesta pedagógica intercultural debe expandir su quehacer y considerar los elementos culturales de ambos idiomas, así como, los procesos personales gestionados durante su puesta.

Con todo ello, este trabajo puede sustentar que las didácticas planteadas desde un enfoque intercultural buscan promover desde la enseñanza y el aprendizaje mecanismos de respeto a la multiculturalidad, en donde se posibilite tanto el análisis de contenidos culturales, como los elementos y situaciones cognitivas intrínsecas del proceso. Además, fija como punto nodal la construcción de nuevas formas de pensamiento en torno a la diversidad lingüística, para con ello, combatir las asimetrías ligadas a la discriminación y el racismo presentes en los procesos educativos.

Así pues, se sustenta la necesidad de reconocer los contextos políticos, culturales y estructurales presentes en las prácticas educativas. Hecho que se retoma desde la transposición didáctica, la cual, invita a pensar en las transformaciones por las que pasan los conocimientos cuando se inscriben en el sistema didáctico. Que, en el caso de la didáctica de las lenguas, hace referencia tanto a los elementos gramaticales como las prácticas lingüísticas que se ejercen dentro del aula.

A partir de este planteamiento el siguiente apartado de este trabajo se centra en describir los aportes de la transposición didáctica como eje de observación de los

procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de analizar la interacción entre los elementos del triángulo didáctico: los contenidos curriculares, la actividad del profesor sobre el tema y las actividades del estudiantado.

2.4.1 La transposición didáctica en la didáctica de las lenguas

En esta sección se exponen las particularidades del concepto transposición didáctica, teoría que si bien, ha sido en mayor medida vinculada a la enseñanza de las matemáticas, no se niegan sus aportes para la construcción de otras didácticas como es en este caso el de las lenguas, pues se centra en la función de los saberes y las condiciones de su transmisión, como líneas esenciales para construcción de pedagogías interculturales.

Dicho esto, el primer elemento para la discusión es la definición de transposición didáctica, entendida desde el pensamiento de Verret como las transformaciones que se establecen entre los saberes científicos, los seleccionados para enseñar y los saberes efectivamente enseñados (Bronckart Jean-Paul y Plazaola, G. 2007). Es importante aclarar que, aunque esta idea del saber “científico” sustenta la creencia de un conocimiento construido desde el sistema escolarizado no se cierra al decreto de un pensamiento validado como el único que sustenta la razón, en realidad, esta expresión manifiesta la transformación por las que pasan los objetos de enseñanza desde su puesta curricular, hasta su puesta en práctica, separando el objeto enseñando del objeto aprendido.

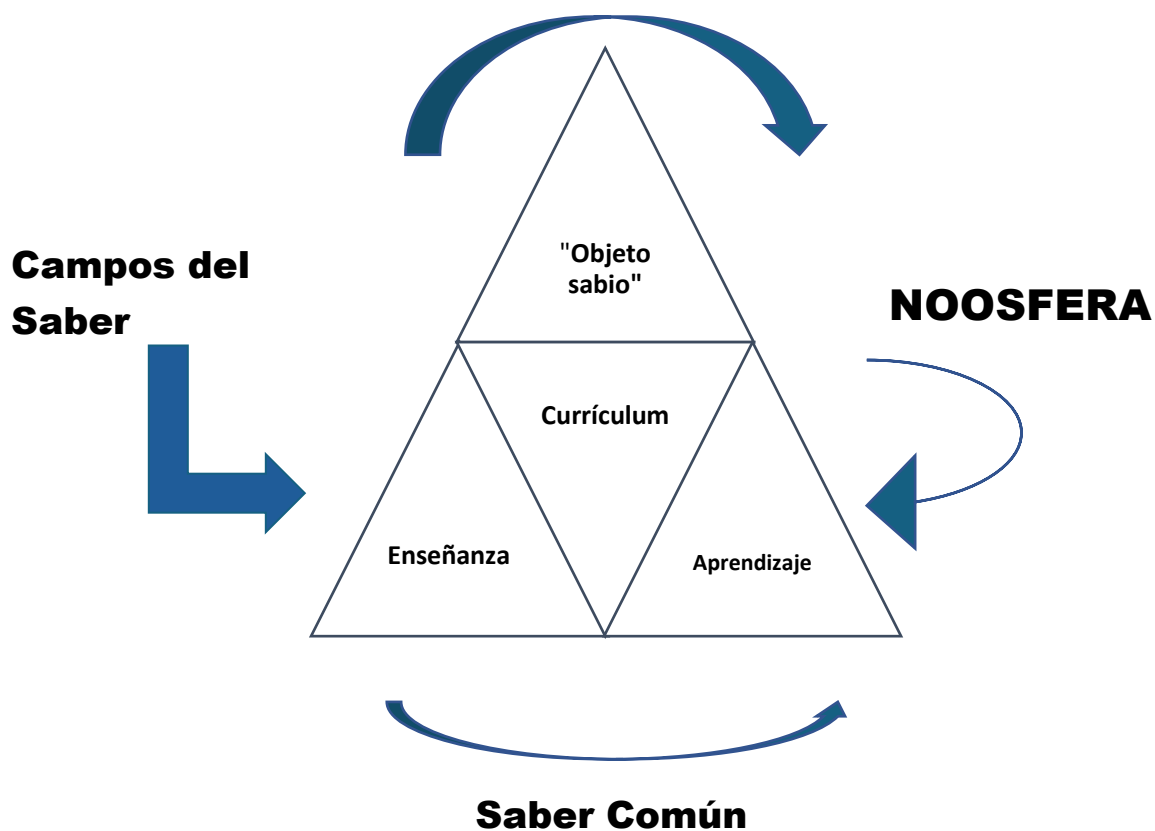
Así pues, este planteamiento fue desarrollado por otros autores como el investigador francés Yves Chevallard, quien describe este concepto como la transformación del “saber sabio” al “saber enseñado”, en el entendido que toda práctica de enseñanza de un objeto presupone una transformación previa. En este sentido, sostiene que los conocimientos científicos son organizados en el contexto de la investigación y la práctica profesional, por lo que, no son directamente transferibles a la enseñanza, es decir, la transmisión de conocimientos implica su propia desestabilización y, por ende, una redefinición del objeto de enseñanza al objeto de aprendizaje (1998).

De acuerdo con este autor, durante el ejercicio de transposición intervienen diferentes momentos: el objeto del saber, la práctica de exposición didáctica y el saber didactizado, en el cual, se reconoce la función docente en la formulación de este fenómeno, pues como lo planteó éste es el momento en el cual, se hace un recorte y ajuste del objeto de enseñanza a partir de la interpretación y despersonalización, preparándolo para ser transmitido. Dicho de otro modo, es en esta etapa donde se desmenuza el objeto de enseñanza a partir de las prácticas y transformaciones gestadas durante su exposición.

De forma que, no se puede pensar en una relación lineal y por demás orgánica entre el “saber sabio” al “saber enseñado”, pues como en todo fenómeno educativo, están presentes elementos contextuales, sociales y hasta motivacionales de la puesta curricular. Particularidades previamente observadas por Chevallard, quien logra ubicarlos dentro de la *noosfera*, comprendida como el espacio en el que se desarrollan los conflictos, se llevan a cabo negociaciones y maduran articulaciones entre el sistema de enseñanza y el entorno social.

En palabras de este autor, en esta esfera se piensa el funcionamiento del sistema didáctico como campo central de las prácticas educativas, a partir de los cual, se logra identificar el ejercicio de todos los elementos: la interrelación ternaria entre [enseñante (P), los alumnos (E) y el saber enseñado (S)]. Así, a través de ellos se forma un contrato didáctico que toma ese “saber sabio” cómo objeto de un proyecto compartido de enseñanza y aprendizaje que une en un mismo sitio a docentes y alumnos (Chevallard, 1998).

Ilustración 2: Esquema “Transposición didáctica”



Fuente: Elaboración propia en el marco del seminario didáctica de la lengua. Posgrado de Pedagogía, UNAM. A cargo de la Dra. Pérez López Soledad (26/08/2021).

Acorde con ello, la noosfera se convierte en el centro operacional y componente de la transposición didáctica, ya que ésta funciona como el medio sobre el cual, las determinaciones sociopolíticas ejercen poder sobre los sistemas didácticos. Reconocida como “formación social presente en las bambalinas de la enseñanza” en el sentido que, hace una mediación entre la planeación y la ejecución de la práctica didáctica- modificación del saber y la reestructuración del conjunto de las relaciones entre el sistema y entorno (Bronckart, Jean Paul y Plazaola, 2007. p.106).

Por tanto, este proceso de transposición implica seleccionar, simplificar y organizar los contenidos, establecer secuencias didácticas, diseñar actividades, estrategias

de enseñanza, adaptar el lenguaje y los recursos utilizados. Sobre todo, mediar entre las relaciones sociales, políticas y culturales.

Dicho de otro modo, la noosfera es el terreno en el que se toman las decisiones en torno al sistema didáctico, es el espacio de negociaciones y de conflictos. Por ejemplo, en el caso de la enseñanza del náhuatl, se inscriben tanto quienes deciden introducirlo al currículum, sus opositores, el cuerpo estudiantil, los y las docentes y, por supuesto, quienes producen el conocimiento sobre el mismo; investigadores, hablantes e instituciones como el INALI.

Sobre estos elementos, se distingue el papel del docente en cuanto a su práctica profesional, quien además de tener el conocimiento del contenido, imprime tanto la historia de vida como la cultura institucional. Así, se habla del conocimiento profesional docente como un sistema de ideas asociados con la construcción de la noosfera.

Desde estas líneas, se perfila la transposición didáctica como instrumento de los sistemas didácticos, pues reúnen tanto las motivaciones como el conjunto de dispositivos que le dan fundamento a los elementos descritos (el saber sabido, el saber docente, los sujetos, la noosfera y sus motivaciones).

Expuestas estas ideas, es importante cuestionar cómo se conciben los lugares de producción del conocimiento, discutir la idea de que el saber sobre la lengua provenga únicamente del campo científico y que en su paso por el proceso de enseñanza pierda sus cualidades. Por el contrario, el conocimiento proviene de varios campos del saber, en este caso, se habla de los aportes que hacen los usuarios de la lengua que son quienes los que lo hacen circular, lo transforman y, con ello, nutren el llamado campo científico.

A partir de estas precisiones, se busca centrar las bases teóricas sobre la transposición didáctica, en donde se posicionan elementos no nombrados como: los objetivos del docente, las interpretaciones del estudiantado y las motivaciones contextuales. No obstante, aún queda pendiente articular su relación con la

enseñanza de las lenguas, razón por la cual, se hablará de las Actitudes Lingüísticas (AL) como imaginarios y posturas sobre los grupos culturales que facilitan o limitan el aprendizaje de un idioma nuevo.

2.4.2 Actitudes lingüísticas en la didáctica de las lenguas

Como se ha mencionado hasta ahora, son muchos los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier idioma, sin embargo, en este ejercicio se hace un análisis desde la vertiente sociolingüística, a partir de las actitudes lingüísticas (AL) mantenidas frente al aprendizaje del náhuatl, las cuales, influyen de forma directa en estos procesos.

En cuanto a su definición, las actitudes se contemplan como valoraciones y sistemas de creencias en torno al lenguaje general, a lenguas específicas, a sus variedades y a las maneras particulares de usar el lenguaje (Janes, J. 2006). Así, éstas se reconocen como el momento en que los hablantes establecen una red de valores a partir de la cual determinan sus percepciones acerca de la lengua (sea la propia o la ajena).

Por consiguiente, se habla de las AL como la conciencia lingüística (la disposición sobre el propio sistema, sobre otros o sobre la particular relación que se establece entre diferentes lenguas); en donde también se apuntan cuestiones de prestigio, nociones socioculturales, económicas incluso políticas que trascienden al sistema y que afectan a quienes lo usan (González, J. 2008. p. 230).

Es fundamental entender que las interpretaciones sobre las prácticas lingüísticas no son neutrales, pues están filtradas por las percepciones, las creencias y el valor sociocultural de una práctica lingüística y relaciones de poder. En este sentido, la actitud ante una lengua no sólo se reduce a formas y atributos lingüísticos determinados, también se transmiten significados sociales, valores sentimentales y normas o marcas culturales de un grupo (Bononi, 2016, p.39).

Dicho esto, queda claro que las actitudes no son sólo valoraciones subjetivas, también desempeñan un papel fundamental en la construcción de la conciencia

lingüística y en la percepción de las lenguas y sus hablantes, además, no son neutrales, pues se ven influenciadas por los valores sociales y el contexto en el que están involucrados.

Expuestas ambas definiciones, se puede llegar a un consenso sobre este concepto, el cual, no se reduce a la producción y reproducción de creencias sobre una lengua, en él, también se crean redes de valores sobre las lenguas y sus hablantes, en donde se mantienen cargas morales, políticas, culturales y de prestigio. En el caso que se analiza, contribuyen a procesos de realización y justificación de desigualdades sociales sobre las lenguas mexicanas.

Sobre estos referentes teóricos, se identifican tres elementos en la formulación de las actitudes lingüísticas: 1.-una valoración (componente afectivo), 2.-un saber o creencia (componente cognoscitivo) y 3.-una conducta (componente conativo). Con lo cual, se comprende que las actitudes dan origen a comportamientos (aspectos conativos) de aceptación y rechazo, basado en el campo cognoscitivo (el de las creencias) conformados por aspectos relacionados con la cognición de los usos lingüísticos de una comunidad dada y por un componente afectivo ligado a los usos (Castillo, 2009).

De acuerdo con ello, se analiza el eje conceptual de las actitudes lingüísticas, comprendidas como cualquier índice afectivo, cognitivo o de comportamiento, hecho hacia diferentes variedades de lenguas y/o sus hablantes (Janés, 2006). En cuyo caso, estos imaginarios también dan cuenta de la relación mantenida entre ambos grupos culturales, porque como se ha repetido a lo largo de esta tesis, no se puede separar el idioma del contexto cultural y de las personas que lo reproducen.

Ahora bien, en cuanto a su vínculo con los procesos educativos, es necesario traer a la mesa la postura de Bonomi (2016) sobre la contribución de las percepciones y creencias en torno al valor sociocultural de una práctica lingüística en el aprendizaje de una lengua. Quien ve al campo educativo como un espacio de prácticas y acciones situadas, en donde la especificidad de la didáctica se centra en la función de los saberes y las condiciones de su transmisión. Por ello, se considera el papel

de la escuela como un eje preponderante para formar nuevas actitudes y/o transformar las ya existentes en la construcción de situaciones de bilingüismo.

Esto desde las relaciones que se establecen dentro de la escuela, perfila su influencia tanto en la programación didáctica (las asignaturas que se incluyen en el currículo), como a través del currículo oculto- relacionado con los valores y creencias que subyacen a la estructura explícita, esto tanto desde el punto de vista de los contenidos disciplinares como de los demás aspectos de la vida escolar.

De modo que, si estas actitudes son “negativas” o “positivas” en el sentido que motivan o limitan el aprendizaje de una lengua, éste siempre estará influenciado por los discursos que la circundan, focalizados en este caso, en los producidos desde el sistema educativo nacional.

A partir de todo lo expuesto, se pueden marcar dos conclusiones, la primera de ellas enfocada en la comprensión de la interculturalidad desde un enfoque decolonial, lo cual, implica un proceso de reflexión, acción y transformación de las condiciones sociales, económicas, políticas y educativas, para construir un horizonte de interpelación basado en el reconocimiento y valoración de las diferencias.

Pues como lo plantea Walsh, C. la pedagogía crítica interculturalidad se propone como una herramienta de reflexión y desestabilización sobre la racialización e interiorización en la que se han invisibilizado distintas formas de ser, vivir y saber, en pro de la comprensión y el diálogo sobre las diferencias en un marco de dignidad, igualdad, equidad y respeto- y a la vez alientan la creación de modos otros de pensar, ser, estar y aprender. (2009, p. 38).

Razón por la cual, la pedagogía intercultural se presenta como una construcción clave para la formación de nuevos saberes, humanidades y proyectos sociales. Para lo cual, se afirma que es necesario cuestionar y desestructurar el orden dominante dentro de los procesos educativos, romper con las epistemologías y prácticas heredadas de los periodos coloniales y plantear una visión más transdisciplinaria del mundo.

Dicho esto, se establecen tres cimientos básicos para comprender la pedagogía intercultural: 1.- disociarla de lo indígena asumida en este caso como una educación para toda la población 2.- y 3.- enfatizar sus atributos desde la educación bilingüe, en tanto, esta facilita el diálogo y la convivencia en espacios plurales.

Finalmente, se reconoce el segundo eje de impacto de este capítulo enfocado en el análisis sobre los aportes de la didáctica del náhuatl para la construcción de pedagogías interculturales, en el cual, se concluye que a partir de su introducción al currículo de espacios hispanohablantes se amplían los discursos sobre la diversidad cultural. Aunque esto no necesariamente significa un ejercicio intercultural, pues es importante cuestionar las condiciones en las que se da esta inserción. Por lo que en este trabajo se habla de ejercer una didáctica ética- intercultural que permita además de enunciar la existencia de sesenta y ocho lenguas mexicanas, hablar de una interlocución sobre los horizontes de sentido.

En cuyo caso, la didáctica de las lenguas tienen mucho que aportar, pues el primer paso para establecer este diálogo como condición de interculturalidad es la apertura a nuevos códigos de comunicación, así como la asociación de contextos culturales diversos. Dicho por Panikar (2006): para poder establecer un diálogo equilibrado es necesario que cada participante haya aprendido el lenguaje del otro. Ya que, de forma contraria, sería insatisfactorio, por no decir injusto, llevar a cabo una discusión intercultural valiéndose exclusivamente del lenguaje de una sola de las culturas.

Condición que ya se ha marcado por otros autores como Lenkersdorf, C. (2008) quien menciona que para escuchar¹⁵ otra lengua es necesario entenderla desde la perspectiva de los hablantes y, a la vez, respetarla en su particularidad. Para lo cual, se exige que se emparejen los que hablen y los que escuchen. Pues sin ello, no sería posible el diálogo, de acuerdo con este autor, escuchar no es un lenguaje de una sola dirección, implica un acercamiento con la otra cultura desde su lengua.

¹⁵ Desde Carlos Lenkersdorf, el escuchar va más allá de prestar atención a lo que se oye, escuchar tiene el potencial de trasladar realidad y conduce al diálogo, por el cual, se emparejan los dialogantes a partir de relaciones de democracia de iguales y participativa.

Con todo ello se destaca que la construcción de pedagogías interculturales requiere posicionar los procesos educativos como ejercicios éticos, donde la formación de los sujetos implica asumir la responsabilidad sobre sus relaciones y acciones, así como reconocer y aprender de "el otro". Por lo que es menester aclarar que la interculturalidad no es sólo cuestión de traducción hacia las otras lenguas minimizadas por el sistema "in-civilizatorio", por el contrario, se trata de un ejercicio de comunicación y fecundación mutua, cuando se abre a un inter aprendizaje en donde se quiere comprender para ser comprendido.

Capítulo 3:

Las lenguas indígenas dentro del sistema educativo mexicano

En este capítulo se hace un breve recorrido sobre algunas de las políticas educativas implementadas para el tratamiento e inserción de las lenguas indígenas a las aulas mexicanas, las cuales, van desde la asimilación y el integracionismo, hasta el reconocimiento de la diversidad lingüística con la llamada Educación Bilingüe Intercultural (EBI), modelo surgido a principios del siglo XXI, con el que se buscó subsanar el etnocidio lingüístico al que se le ha sometido a los pueblos indígenas.

Este recorrido se hace con el objetivo de dar cuenta de los aportes teóricos y metodológicos de las políticas indigenistas, para reconocer con ello, las consecuencias históricas y educativas en la puesta didáctica de las lenguas indígenas dentro del sistema educativo mexicano.

Como primera tesis, se parte de la idea que la escuela como una de las máximas instituciones discursivas del Estado, se ha encargado de reproducir esquemas racistas sobre las comunidades indígenas, plasmadas como elementos arcaicos dentro de la cultura nacional, quienes, de acuerdo con estos planteamientos, no tienen un pensamiento “científico”, son inferiores a la cultura occidental y, por lo tanto, deben transformarse. Pensamiento que se mantiene hasta nuestros días, legitimando desigualdades sociales, económicas y educativas sobre los grupos étnicamente diferenciados. Manifiesto que se constata cuando el único idioma válido para la producción de conocimiento académico dentro del país es el español.

Esto se ha logrado porque la escuela se encarga de sembrar sentimientos nacionalistas en pro de construir una nación homogénea, en donde se niega la diversidad cultural y se impone una lengua y cultura como válida. Realidad observada a través del currículo nacional, pues como se expone más adelante, durante gran parte del siglo XX el objetivo de ésta fue desdibujar al indígena ya que iba en contra de la imagen que se quería construir como una nación moderna y en vías de desarrollo, a tal grado que se castigó el uso de las lenguas indígenas tanto

dentro como fuera de las aulas. Hecho que de acuerdo con Rodolfo Stavenhagen, marcó al sistema educativo mexicano, en tanto, a través de él se llevó a los indígenas a un proceso de aculturación, reduciendo sus lenguas a dialectos y elementos en desuso (1982).

Ideas que hoy se problematizan para construir desde la didáctica de la lengua náhuatl nuevas racionalidades en torno a las lenguas indígenas mexicanas, razón por la cual, en este trabajo se busca resaltar el uso político de las lenguas originarias como espacios de lucha y resistencia de las identidades indígenas. Deliberación hecha desde ambientes hispanohablantes, en donde bajo una supuesta homogeneidad cultural, la única práctica de bilingüismo aceptada es la enseñanza del español y otra lengua extranjera como el inglés y el francés, pero de ningún modo, se admitiría la enseñanza de alguna lengua “originaria”, por el contrario, dentro de estos espacios se invisibilizan y son minimizadas¹⁶

Así pues, esta investigación propone abordar las diferentes manifestaciones del racismo sustentadas en torno a la diversidad cultural del país, lo cual, se hará a partir de analizar la propuesta curricular hecha por la SEP para el nivel básico. Dividido en tres dimensiones: 1) la propia noción de “indio” como una categoría sociolingüística y cultural usada en la formulación del proyecto de Estado Nación, 2) recorte historiográfico por algunas etapas consideradas definitorias para la incorporación de las lenguas indígenas y 3) didácticas de las lenguas indígenas dentro del sistema educativo mexicano.

Esto se hace con el objetivo de plasmar cómo ha sido la incorporación y resignificación de estos idiomas dentro del currículo, a fin de comprender las diferentes desigualdades y problemáticas sociales que enmarca el sistema educativo.

¹⁶ Desde Aguilar (2020), se esboza la necesidad de hablar de lenguas minimizadas y no minoritarias, a partir del reconocimiento de los procesos de dominación y aculturación al que se han sometido a los pueblos indígenas.

3.1 La construcción de la noción “indio” dentro del sistema educativo mexicano

De forma inicial, se hace un análisis de la categoría “indio” como un concepto que buscó homogeneizar a toda la diversidad de culturas existentes dentro del continente americano, nombrando así a las identidades que no provenían del centro de Europa, con quienes no se compartía lengua, religión y resultaban diferentes a todo modelo establecido desde esta racionalidad. Acompañado de simbolismos negativos: el indio el “salvaje” y el europeo el “civilizado”.

Argumentos presentados en Quijano, quien ubica este concepto como producto de la colonialidad, surgido a partir de la conquista de América, en donde apoyados de una clasificación social basada en supuestas diferencias fisiológicas, se estableció un nuevo patrón de trabajo que marcó cambios en la dimensión material de las relaciones y en los ámbitos de existencia social de los pueblos. De manera que, con la colonización se establecieron nuevas formas de acumulación del capital, basadas en un sistema jerarquizado sobre la idea de raza y racismo como principios organizadores (Quijano, 2000, p. 216).

A partir de este momento se creó la noción de “raza” como un instrumento de clasificación social que otorgó legitimidad a las relaciones de dominación impuestas en la conquista, es decir, todo lo que no proviniera del centro de Europa y que no obedeciera a estas lógicas de pensamiento era considerado como atrasado. Así, se formuló la categoría de indio como una raza inferior, carente de alma y con un cuerpo hecho para ser colonizado. Ideas sustentadas por Stavenhagen (1982), quien expuso como la conquista española redujo a la condición de “indios colonizados” a los diversos grupos étnicos del país, a quienes se les segregó a partir de falsos fundamentos y determinismos biológicos, vistos como inferiores a la cultura europea.

Con esta postura se llegó a pensar que el indígena carecía de alma y, por tanto, no era digno de ser tratado como humano, ya que su condición se asimiló a la de un animal. Siendo estos los argumentos sobre los que se justificó su esclavitud.

Situación que empezaría a cambiar a partir del debate de Valladolid (1550-1551), entre Bartolomé de las Casas y Ginés Sepúlveda, este último, apoyado de una postura racista-biologista se inclinó por defender el derecho y dominio de los españoles sobre los indígenas. Mientras, De las Casas, defendió el hecho de que el indio sí tenía alma y sería pecado su esclavitud, por lo que, tenía que ser visto como alguien a quien se le debería de educar para convertirlo a la religión católica y así civilizarlo (Gallardo, 2014).

Con esto, el discurso colonizador se transformó en uno antropológico -civilizatorio, en el cual, el nuevo tratamiento era “civilizar a los primitivos” con lo que el indio fue visto como un ser “salvaje”, sin religión y a quien se le tenía que salvar del estado de barbarie a través de la evangelización y colonización epistémica. Pues de nueva cuenta, una de las primeras conquistas es sobre la racionalidad, al negarle validez y cuestionar la teología del otro.

Lógica que continúan hasta nuestros días, como parte de la herencia del colonialismo interno, que refuerza las relaciones de poder establecidas entre el “norte” y el “sur”, las lenguas amerindias y las indoeuropeas (Quijano, 2000). Nociones sobre las cuales se establecieron las primeras líneas de la educación para la población indígena¹⁷, vista como un sector necesitado de ser educado y a quien se le tenía que salvar del estado de barbarie. Por lo que fue primordial transformar sus prácticas culturales, religiosas y por supuesto el idioma, imponiendo así el del colonizador.

Así pues, la educación para esta población se basó en un ejercicio de poder, en el que, se sometió a los grupos étnicos a un genocidio epistémico a través de la homogeneización y aculturación basada en un desprestigio sobre las identidades indígenas.

¹⁷ Para conocer más sobre la educación para la población indígena durante la época colonial, se puede consultar Gallardo, L (2014), quien expresa que, aunque durante la época prehispánica existió un complejo sistema educativo, sería hasta la época colonial, con la formulación de la categoría indio como representación de la diferencia cuando se registraron las primeras acciones educativas encaminadas para atender a esta población (p. 66).

Dichas premisas se pueden rastrear en el trabajo realizado por Gaspar, quien identifica dos postulados bastante definidos sobre el concepto de indio, por una parte, está la “infantilización del indio” como seres primitivos e indefensos que requerían de la protección del Estado-paternalista para convertirlos en “ciudadanos mexicanos civilizados”. Mientras en un segundo momento, se construía la idea del “indígena primitivo” como inferior dentro de la escala social mexicana (Gaspar, 2015, p. 96.).

Sobre estos fundamentos, una de las principales políticas para “civilizar al indio” giró en torno a la alfabetización y castellanización como espacios destinados para su conversión, pues se espera que a través de la enseñanza del idioma español el indígena aprendiera a leer y escribir, para comunicarse con el resto de la sociedad mexicana. A fin de garantizar su ingreso al proyecto de nación. Para ello, fue primordial hacer uso de la lengua como herramienta de aculturación y formulación de la identidad mexicana, a través de dotar a todos los mexicanos de una sola lengua nacional (el español) como medio de comunicación.

En este sentido, la castellanización sirvió como medio de adoctrinamiento y exterminio de esta población. Muestra de esto, son los discursos predominantes durante toda la primera mitad del siglo XX, cuando a través de las políticas de corte indigenista¹⁸ se buscó el “rescate” de las culturas indígenas con el único afán de “preservar” un patrimonio cultural, evocando al glorioso pasado indígena, pero no así al indígena vivo.

Por el contrario, a las comunidades vivas se les quería desarraigar; al ser vistas como “atrasadas”, representaban una limitante para la modernización de la nación, por lo tanto, se les tendría que rescatar e incorporar a la sociedad mexicana. Ejemplo de esta apología se presenta en una visita realizada a la Sierra de Puebla, por el entonces secretario de educación Moisés Sáenz, quien hizo alusión a la

¹⁸ Ejemplo de este pensamiento se puede encontrar en el trabajo hecho por Manuel Gamio (1922, 1935) y Gonzalo Aguirre Beltrán (1981), dos de los teóricos más relevantes de esta corriente.

“loable” labor de la Casa del Estudiante Indígena al rescatarlos del modo de vida “primitivo” (Gaspar, 2015. p. 98).

De tal suerte que, la tesis del indígena como sinónimo de barbarie impregnó dentro de la sociedad mexicana, consolidando la creencia de que éste no estaba dentro del nuevo modelo de sociedad mexicana, por lo que limitaba el desarrollo económico y social. Con ello, se legitimó el dominio sobre los grupos étnicos de México, a fin de “mexicanizarlos” e integrarlos a la nueva nación homogénea. Dicho fenómeno ha sido reconocido por diversos autores como Rodolfo Stavenhagen, quien lo define como un proceso de “desindigenización” en donde a través de la represión, menosprecio y autopercepción negativa, se les exige a los indígenas renunciar a su identidad étnica y su estructura social (1982).

Con todo lo expuesto, se constata cómo el Estado mexicano se encargó de mantener un sistema basado en el dominio de una cultura sobre otras, a través de falsos atributos fenotípicos, lo cual, denota las bases racistas de la estructura social mexicana. Comprendido el racismo como una ideología que apela a la clasificación jerarquizada de las diferencias, al mismo tiempo que busca exaltarla a través de representaciones, discursos, teorías y prácticas de conducta que guían la acción de individuos y grupos, quienes hacen una selección de aspectos físicos o culturales de los otros grupos objeto de discriminación para mantener la dominación (Castellanos, 1981. p. 48).

Esto de acuerdo con la tesis propuesta por Baronnet, quien explica cómo este racismo y “mestizofilia” se convirtieron en la base identitaria del Estado mexicano, mismos que, no se reproduce de forma espontánea, por el contrario, están sustentadas a partir de la enseñanza escolarizada, con los libros de texto gratuitos y comerciales que siguen reproduciendo en sus contenidos lecciones impregnadas de caracteres racistas, explícitos e implícitos [...] que se traducen en prácticas discriminatorias que imperan en las escuelas de educación básica (2016. p. 4).

Ante ello, no se puede negar que el sistema educativo es uno de los principales reproductores de estas ideologías racistas, pues al pretender formar una identidad

homogénea, se terminó por reproducir los estereotipos arcaicos sobre el indígena, además de sustentar discursos de odio frente a las diversidades étnicas y el idioma que éstas sustentan.

Por este motivo, será primordial reconocer cómo estos discursos han impactado en la diversidad cultural y lingüística del país, pues como se mencionó, la lengua se convirtió en el principal instrumento para legitimar las políticas de dominación y homogeneización cultural sobre las comunidades indígenas. Lo cual, analizado desde el caso mexicano, se hace evidente con el mito del mestizaje, pues acorde con esta justificación, además de buscar aniquilar las identidades indígenas, también se valió para imponer el castellano como una estructura social y cultural que excluían y limitaban de todo derecho de participación a los grupos indígenas.

Así bien, para comprender las diferentes relaciones culturales establecidas desde el sistema educativo, es importante admitir que las formas de control establecidas sobre la diversidad lingüística del país se basan en esquemas racistas que obedecen a un pensamiento dentro del sistema económico, el cual, se somete a la lógica de la acumulación las relaciones y diferencias culturales.

De acuerdo con lo anterior, se rescata el concepto de indio como una categoría racial surgida a partir de la conquista española, momento cuando se redujo a la condición de “indios colonizados” a los diversos grupos étnicos del país. Convirtiéndolos en una “raza inferior”, configurado bajo relaciones de discriminación y desigualdad, pues a partir de ese momento, se dio una ambivalencia sobre las identidades indígenas, por una parte, se le plasmó como eje discursivo del nacionalismo mexicano y al mismo tiempo se le veía como un problema para el desarrollo de la nación.

De acuerdo con lo anterior, la escuela se convirtió en el principal dispositivo de asimilación, pues se percibía como un medio capaz de generar orden y progreso, así como una herramienta en la construcción de la identidad nacional. Siendo ésta la postura que rigió por décadas el panorama educativo mexicano, mismo que buscó

asimilar al indígena a la cultura mayoritaria, mediante acciones focalizadas para el olvido de la propia lengua.

Por esta razón, en el siguiente apartado se hace un pequeño recorte sobre algunas de las políticas y etapas consideradas definitorias para el actual modelo educativo-intercultural. A fin de entender cómo ha sido el tratamiento de las lenguas indígenas en cada una de ellas y así vislumbrar nuevas líneas para la construcción de aulas interculturales.

3.2. Del monolingüismo a la educación bilingüe intercultural

A partir de las nociones establecidas sobre el concepto de indio como aquel sujeto atrasado, carente de cultura y destinado a recibir una educación para librarlo de su estado de barbarie, se pueden comprender los fundamentos constituyentes de las diferentes políticas educativas destinadas a atender esta población. Vinculadas siempre a objetivos muy claros como el de darle continuidad a los ideales nacionales sobre el tratamiento de la diversidad cultural, es decir, homologar la diversidad con un discurso de unidad nacional, etérea y monolingüe en el que las lenguas indígenas representan una amenaza para la consolidación de la nación.

Por ello, en este apartado se presenta un breve panorama de las políticas educativas mexicanas, a fin de comprender cómo ha sido el tratamiento dado a las lenguas indígenas dentro del aula. Comenzando con las acciones aplicadas al término del movimiento armado de 1910, cuando se dio un acelerado proceso de escolarización en las zonas rurales e indígenas del país, con el fin de atender la alfabetización de la población como uno de los grandes reclamos nacionales.

Afortunadamente, existe una fuerte cantidad de investigaciones que permiten dar cuenta de estos cambios y procesos históricos, en donde se documenta tanto el tratamiento de las lenguas indígenas como las acciones y condiciones en las que se encontraban las escuelas. A través de ellas, se evidencia la transición del olvido y la asimilación de las lenguas indígenas, hacia el reconocimiento y en cierta medida- cosificación de la diversidad lingüística y cultural del país. Pues como se

verá más adelante, se ha privilegiado una estandarización en el diseño de estrategias para la promoción lingüística de este sector de la población.

En cuanto a los criterios de los recortes históricos, éstos se lograron a partir de los cambios en las políticas públicas sobre el tratamiento de la población indígena, los cuales, van desde la aculturación del indígena durante el México posrevolucionario, la asimilación y “mexicanización del indígena”, hasta la institucionalización del indigenismo como política de tratamiento y paternalismo de estado.

3.2.1 La educación indígena en el México posrevolucionario -de 1921 a 1932

Durante la primera década del siglo XX el país se encontraba en un proceso de reconstrucción con el que se esperaba superar las desigualdades económicas y sociales en las que se encontraba la población, frente el sometimiento del campesinado a los latifundios, el control sobre las tierras, los bajos salarios de los docentes y la poca estabilidad política. Circunstancias por las cuales, resultó complicado alcanzar una universalización de la educación como se había prometido. Por esta razón, fue necesario que las políticas educativas no sólo se focalicen en alfabetizar a la población, también deberían de atender las desigualdades sociales.

Con el triunfo de la Revolución fue primordial un aumento en el número de escuelas, sobre todo en el ámbito rural, buscando incluir en ellas a la población indígena, a fin de transformar sus prácticas e incorporarlos a las nuevas lógicas de pensamiento. Muestra de esto se encuentra en el relato hecho por Granja (2010), sobre la realidad mexicana de los años veinte, época en la que más del setenta por ciento de la población era representada como un problema nacional, sólo por ser indígena y vivir en el campo, condiciones asociadas a la pobreza, ignorancia incluso al vicio. Por ello, una de las principales demandas a los gobiernos pos- revolucionarios, fue la

universalización de la educación¹⁹ y, sobre todo, la alfabetización como herramienta para superar este atraso.

Dentro de los principales impulsores de este modelo se encontraba José Vasconcelos, quien, desde su función como secretario de instrucción pública en 1914, marcó una fuerte línea para la atención de la población indígena, bajo la firme decisión de “instruir al pueblo analfabeto” y “mexicanizar” a los indios. Pues de acuerdo con estos planteamientos, sólo la educación lograría transformar a las poblaciones y sentar los sentimientos e intereses comunes para formar una verdadera nacionalidad (Lujambio, 2011, p. 77).

Convicciones que lograron concretarse años más tarde con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. Con la cual, se establecieron las bases de la educación para el campo, aprobando con ello, la creación de mil nuevas escuelas rurales, bajo el esquema de la llamada “escuela de la acción”, iniciando así una nueva etapa en la educación para la población indígena.

Así mismo, se pusieron en marcha otras acciones como: las misiones culturales, las escuelas centrales agrícolas, las normales campesinas y las escuelas rurales. Las cuales, bajo una supuesta perspectiva integral, buscaron vincular la escuela con las prácticas agrícolas y económicas de cada localidad, a fin de sacar al indio de su estado de “atraso”, pues para la SEP, los campesinos e indígenas eran sujetos carentes de cultura y racionalidad (Dietz y Mateos, 2011, p. 67).

Ejemplo de ello se tiene con la implementación de las misiones culturales, las cuales, estaban compuestas a partir de cinco ejes: un ingeniero agrónomo, un médico higienista, una enfermera partera, un maestro de industrias locales, una trabajadora social, un carpintero y un albañil. Que, de acuerdo con lo esperado, trabajarían para que el campesino mejore sus técnicas de producción e higiene personal, con el objetivo de transformarlos en los nuevos hombres y mujeres

¹⁹ Es importante mencionar que detrás de esta propuesta educativa, se escondían intereses políticos sobre la castellanización y posterior incorporación del indígena a la sociedad mexicana, pues se consideraba la particularidad lingüística como la principal barrera para la integración nacional.

mexicanas. En este sentido, las misiones no se limitaron a alfabetizar al pueblo, también realizaban todo un programa encaminado a “mejorar el nivel de vida de las comunidades” (Galván, 2016).

Acorde con estos principios se planteó toda una serie de políticas estatales a fin de “integrar” al indígena. Mismas que estuvieron cobijadas desde la noción del mestizaje como imaginario de la raza cósmica, ideología que buscó fusionar las herencias india y española como reflejo de la identidad nacional, formando así, un porvenir “mestizo” sustentado sobre dos idearios, por una parte, la cultura europea y otra alrededor de los pueblos indígenas mesoamericanos (Gallardo, 2014).

De acuerdo con esta nueva postura identitaria, se reconocía el pasado prehispánico como parte importante en la construcción de la identidad nacional, pero no así al indígena vivo, por el contrario, a él se le pensaba como un problema y más si era monolingüe. Siendo éstas las bases sobre las cuales se estableció el patrón en la conformación del estado-nación, el cual, tendría como lengua estatal el español.

Definida esta filosofía como una “Mestizofilia” que perfiló las políticas culturales y educativas de la época, cuyo principal objetivo fue la castellanización y alfabetización de la población indígena, con el fin de integrarlos y “mexicanizarlos”. Para lo cual, se prohibió a los niños el uso de las lenguas originarias dentro del salón de clases, incluso quienes tenían nombres indígenas se les imponía uno en español. De tal suerte que, como lo menciona Stavenhagen: “los niños y niñas que pasaron por las aulas de la escuela rural mexicana aprendieron a interiorizar los criterios dominantes y oficiales del sistema educativo” (1982. p. 12).

Otro ejemplo de esta postura convertida en política educativa, fue la construcción de la Casa del Estudiante Indígena, inaugurada en 1924 y clausurada en 1933, con la que se pretendió aislar a los alumnos de su contexto para que aprendieran a ser “civilizados”, pues como lo expresó el ex secretario de educación- Moisés Sáenz, con este proyecto se pretendía que los indígenas superarán la distancia evolutiva que los separa de la civilización occidental, a fin de integrarse a la vida citadina (Bertely, 1998).

Condición que también fue analizada por Gaspar (2015), quien rescata el testimonio de José Manuel Puig, uno de los principales productores de este pensamiento, quien resaltaba el éxito de la Casa del Estudiante Indígena, al comentar que “después de seis meses de estancia lo único que diferenciaba a los “huicholes” de los “mestizos” era su tono de piel” (p. 102). Fundamentos por demás racistas sobre las poblaciones indígenas, en los que se percibe los principios colonizadores y de blanquamiento sobre las diversidades étnicas.

Así pues, con dicho proyecto se quiso demostrar que la transformación del indígena era posible, sosteniendo la teoría de la evolución social en donde se le muestra como sinónimo de atraso, lo cual, no sólo lo convertía en un “objeto” perceptible de ser educado, también se le mostraba como alguien “tutelado”-necesitado de la protección del Estado para salir de su estado de marginación. De forma que, desde este planteamiento, el acceso a la ciudadanía de los indígenas dependía de su transformación en campesinos- mestizos.

Esto se relata como una muestra de las políticas implementadas durante este período en el que dominó una corriente positivista enfocada al progreso, la evolución política y el desarrollo económico. Cuyo único fin fue construir una nación bajo principios culturales homogéneos como proyecto político- educativo de carácter monocultural y monolingüe. Pues como se puede constatar con este recorrido, las bases de los fundamentos nacionalistas se establecieron sobre la supuesta homogeneidad lingüística.

3.2.2 Educar para “mexicanizar”: el asimilacionismo y aculturación indígena del desarrollo industrial mexicano

Como se ha mostrado hasta ahora, la integración del indígena fue la principal tarea de las escuelas rurales, pensadas como la clave para la castellanización e incorporación del campesinado al proceso de industrialización del país. Motivo por el cual, se buscó a través de ellas que los indígenas adquieran conocimientos relevantes para su incorporación al mercado laboral.

Dicho pensamiento fue el soporte de las políticas educativas durante la década de los años treinta, caracterizada por una educación con ligeros tintes socialistas. Hecho que se logró a partir de la reforma al Artículo 3º constitucional, en el que se formula: "La educación sería socialista y además debería de excluir toda doctrina religiosa, combatiendo el fanatismo y los prejuicios [...] el Estado tiene el control sobre la implementación de la educación primaria, secundaria y normal" (Constitución política mexicana, Art. 3º, 1934).

Con esta modificación se instauró un discurso político en el que el Estado aparece como única instancia de control del proyecto educativo nacional, excluyendo de ella al poder eclesiástico, así como toda forma de ritualidad y conocimiento indígena, pues desde el enfoque positivista de las ciencias se desacreditan sus saberes considerados como fanatismo y sin sustento científico. Hecho que desde la interculturalidad representa un fuerte atentado para la construcción de sociedades plurales.

Además, durante este periodo denominado "socialismo mexicano", el indígena fue visto como un grupo ajeno a la sociedad mexicana y a los ideales que ésta buscaba promover. Imaginados en el mejor de los casos como "pre-ejidatarios", a quienes además de brindarles libre acceso a las nuevas tecnologías, se les tenía que educar para hacerlos conscientes de las reformas revolucionarias. Condición que sólo se lograría a través de la transformación agraria como punto central en esta mexicanización (Bertely, 1998. p.80).

Con este discurso se ideó todo un modelo político centrado en las reformas agrarias como bandera ideológica del estado, en el que la noción de indio se subsume al concepto de "clase indígena", como etapa primitiva de la evolución social perseguida por este modelo. Lógica que se puede constatar en las palabras del presidente Lázaro Cárdenas, durante la inauguración del Primer Congreso Indigenista Interamericano (1940), en Pátzcuaro, Michoacán, quien declaró: "No buscamos indianizar a México, buscamos mexicanizar a los indígenas" (Jurado, 2007, p. 66).

En cuyo caso, la escuela fue la principal encargada de realizar esta tarea, convirtiéndose en un espacio de movilidad y transformación social, pues ésta representaba la única forma en que el indígena podría transformarse en un ciudadano moderno y salir de su estado de marginación. Esto bajo la premisa de que “el indio no progresaba porque es explotado y es explotado porque es indio” de tal forma que, si ya no quería ser explotado, tendría que dejar de ser indio (Stavenhagen,1982).

Ante esta postura, el gobierno mexicano impulsó políticas encaminadas al asimilacionismo indígena, ejemplo de esto fue la educación rural, entendida como uno de los pilares para la transformación económica y política de la población indígena. Pues como lo afirmaba Narciso Bassols, la principal función de la escuela debía ser la contribución al mejoramiento del campesinado, con el objetivo de transformar a largo plazo los métodos de producción y así modernizarlos (Jurado, 2007).

Argumentos que ayudan a constatar la visión y el tratamiento dado hacia la diversidad cultural, pues durante este periodo se dio un énfasis al cambio cultural como sinónimo de progreso económico, a partir de vincular tanto la identidad indígena como la campesina al medio rural, con lo que se construyó una especie de dicotomía entre “el progreso” representado en los espacios urbanos y “el atraso” expresado en los espacios rurales. De tal suerte que, si las políticas funcionaban, el indígena dejaría la barbarie para convertirse en un campesino en vías de la proletarianización como sinónimo de mexicanización.

No obstante, las políticas educativas no fueron las únicas encargadas de cumplir esta función, pues con el fin de concretar la asimilación del indígena, el gobierno promovió la creación de instituciones que trataron de despojarlos de su identidad étnica, obligándolos a olvidar sus prácticas culturales y transformarse en mano de obra para las grandes industrias.

Tal fue el caso del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI) creado en 1935, la llegada del Instituto Lingüístico de Verano en 1936 y los Centros de

Educación Indígena, promovidos por la SEP durante 1937. Con los cuales, el gobierno pretendía abarcar cada uno de los aspectos de la vida del campesinado, consagrando así el paternalismo estatal sobre la atención de la población indígena.

Con dichas instituciones se dio un giro sobre la ruta de abordaje en las políticas indigenistas, pues con la creación del DAAI, a cargo de Miguel Othón de Mendizábal y después bajo el mandato de Gonzalo Aguirre Beltrán, la antropología se volvió la disciplina rectora para la elaboración de programas enfocados a estos grupos culturales. Esto acorde con las teorías indigenistas de los años cuarenta, en donde se buscó la transición de las culturas indígenas a la mexicanidad, la civilización y la modernidad como efecto de la evolución social (Dietz, 2011).

Así mismo, esta etapa significó un cambio sobre la enseñanza y uso de las lenguas indígenas dentro del currículo mexicano, pues se tienen las primeras discusiones sobre su incorporación, bajo la enseñanza bilingüe. Esto de acuerdo con los planteamientos hechos por Torres Quintero, quien afirmaba que, enseñándole al indio en su lengua, se contribuía a su conservación y al proceso de castellanización (Bertely, 1998, p. 80). En cuyo caso, el objetivo era alfabetizar a la población indígena en su lengua, con el único fin de facilitar la castellanización, para lo cual, fue primordial la elaboración de textos para la enseñanza de la lectura y la escritura en lenguas mexicanas.

Dicha política que se promovió durante el periodo conocido como “Unidad Nacional”, el cual, abarca los gobiernos de Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán y Adolfo Ruíz Cortines, caracterizado por el énfasis dado a la educación urbana, bajo el argumento de que el progreso económico y social llegaría a través de la industrialización. Momento en el que, el sector rural sufrió uno de los mayores olvidos en materia de políticas educativas (Latapí, 1998, p. 21).

A pesar de ello, en este periodo se inició la institucionalización del indigenismo, a partir de la creación de dos grandes instituciones en materia indígena, la Dirección General de Asuntos Indígenas (DGAI) y el Instituto Nacional Indigenista (INI), fundados en 1947 y 1948 respectivamente, con los cuales, se pretendía estimular

la movilidad social de la población indígena, a fin de contrarrestar las *regiones de refugio* ²⁰ vinculadas al “indio primitivo” y así incidir en su transición hacia la modernidad y la “mexicanización”.

De modo que, con la creación de estos organismos se planteó una reestructuración de la política indigenista, hacia una aculturación planificada como un proceso educativo dirigido, planeado y funcional para transformar a la comunidad indígena en una comunidad mexicana, con el fin de lograr su integración con el resto de la cultura, la economía y la sociedad (Jurado, 2007, p. 82). En otras palabras, la aculturación se dirigía a transformar a través de la educación los elementos más visibles de las comunidades indígenas, así como los que resultaban poco valorados por las élites gobernantes, en tanto, no pertenecían a la llamada “cultura mayoritaria”.

Cabe destacar que durante este periodo creció considerablemente el porcentaje de la población alfabetizada, pues de 1930 a 1940 la población mayor de 6 años que sabían leer y escribir pasó de 30% a un 42% (Muñoz, 2017, p.12), inaugurando así una nueva etapa de universalización de la educación.

Así mismo, durante este periodo se empezaron a introducir las lenguas indígenas a la enseñanza básica a nivel nacional. Lo cual, no significó un ejercicio pluricultural o por lo menos bilingüe, pues su uso sólo era para introducir de forma “más efectiva” el castellano. Además, la enseñanza y el currículo implementado no obedecían a las racionalidades culturales de las comunidades, imponiendo lógicas de pensamiento distintas. Hecho que impactó en el aprendizaje de las y los niños indígenas, a quienes se les negó recibir una educación de calidad, acorde con su propia cultura, bajo el ejercicio y respeto de la diversidad cultural.

²⁰ Concepto adoptado en la política indigenista mexicana como parte de la herencia del antropólogo Aguirre Beltrán, quien las postula como un espacio de separación entre “indios” y “ladinos”, en donde más allá de las características geográficas o demográficas, han persistido formas idiomáticas, ideológicas políticas, sociales y aspectos culturales diferentes a los nacionales (Sodi, 1968).

Estas condiciones fueron interpretadas por las instituciones educativas como una barrera lingüística para el aprendizaje, minimizando las condiciones precarias en las que se encontraban las escuelas indígena-campesinas. Pues de acuerdo con los estándares nacionales de evaluación, estas escuelas tenían el menor rendimiento académico, lo que significaba también que estos indígenas aún no eran “ciudadanos completos” (Jurado, 2007). Razón por la cual, fue primordial estructurar reformas en materia educativa, tales como la enseñanza bilingüe, con la que se reconoce el uso de las lenguas mexicanas como punto clave para garantizar la castellanización y analfabetismo de la población indígena.

Con ello se puede constatar cómo a partir de la década de los treinta hasta los años sesenta, las políticas educativas se enfocan en un proceso de asimilación y transformación del indígena hacia una “nueva etapa social” acorde con los ideales de la modernidad. En donde se les buscó convertir en campesinos y luego en obreros como una suerte de evolución social.

Esto bajo la justificación de garantizarles un desarrollo económico y social, pues se consideraba que eran explotados a partir de su condición de indígenas, por lo que, sería primordial abandonar su cultura y adoptar una nueva identidad. Para lo cual, se le tenía que dar un tratamiento lingüístico especial, pues representaban una de las máximas expresiones de aquellas culturas negadas y minimizadas dentro del discurso nacionalista- monolingüe.

En este sentido, fue primordial desarrollar estrategias político - educativas que permitieran la conversión del monolingüismo en lenguas amerindias hacia la castellanización, pues sólo así sería posible alcanzar la alfabetización de este sector de la población. De tal manera que, se construyó la educación bilingüe como una forma de transición cultural e integración étnica de los grupos indígenas.

3.3 La interculturalidad como política de estado

Con la llegada al gobierno del presidente Luis Echeverría Álvarez, la institucionalización del indigenismo ya era una realidad, pues con la creación en 1971 de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, se buscó además de organizar programas de alfabetización y castellanización, otorgarle todo el poder sobre las decisiones en materia educativa a los grandes intelectuales y élites gobernantes. Condición que representó una fuerte limitante para el actuar de las comunidades originarias, pues de nueva cuenta, los programas destinados para su atención estaban pensados fuera de las propias comunidades y por agentes ajenos a ellas.

Ante ello, se presentaron diferentes organizaciones locales, quienes reclamaban una mayor soberanía sobre la enseñanza en las aulas rurales. Tal fue el caso de la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC), que si bien, en palabras de Bertely constituía una suerte de sindicato de la élite indígena, esta instancia promovió una enseñanza bilingüe a través de maestras y maestros provenientes de las propias comunidades indígenas, ante la necesidad de crear un sistema educativo especial, a fin de proporcionar una educación básica de calidad (1998).

A partir de estas demandas, en 1978 se creó la DGEI, organización que introdujo el modelo educativo bilingüe bicultural, el cual, buscaba un bilingüismo que igualara estas lenguas al castellano. En sus inicios esta institución ofrecía programas de educación preescolar bilingüe, como primaria bilingüe y bicultural, además de la creación de textos bilingües y la promoción de estudios lingüísticos que permitieran desentrañar la condición lingüística del país.

Hecho que significó un avance en el reconocimiento de la presencia indígena en el país, así como en la necesidad de recibir una educación diferenciada. Sin embargo, una vez más se insistió en enseñar la lengua materna únicamente para acceder al castellano, interpretándose como una castellanización indirecta o bilingüismo de transición. El cual, sólo se basó en desarrollar la oralidad y de forma más precaria

la lecto-escritura. Pues se entendía que ser bilingüe suponía saber hablar el otro idioma (español), olvidando las tradiciones y particularidades culturales del propio.

En cuanto al maestro indígena, éste también jugaba un papel esencial dentro de este esquema, pues además de traducir a su lengua los libros de texto en español que le proporciona el gobierno, sería el encargado de concretar el ascenso social y transición lingüística, al servir como agente de socialización de los conocimientos y valores promovidos por la DGEI.

Este modelo representó fuertes problemas en cuanto al tratamiento de la diversidad cultural del país, pues si bien, hubo un avance en el reconocimiento de las lenguas indígenas, también planteó una interpretación de sus identidades como homogéneas, aniquilando las diferencias entre los propios pueblos y las expectativas educativas de cada uno. Pues, aunque planteó un enfoque bilingüe-bicultural, fue una realidad que las condiciones de las poblaciones indígenas y campesinas del país no habían cambiado, supeditadas a recibir una educación deficiente, que sólo buscaba un bilingüismo “funcional”, apegado a los estándares homogéneos del nacionalismo de Estado.

Situación que desafortunadamente continuó hasta la década de los años ochenta, sin mostrar un verdadero cambio en materia indígena, pues las políticas continuaron con el mismo tinte, sólo que ahora con menos recursos, pues con la llegada de Miguel de la Madrid (1982-1988) se da inicio al proyecto educativo neoliberal con el que se cortaron las políticas de corte “populista”, reduciendo el presupuesto con el que contaba las instituciones promovidas a nivel gubernamental (Sámano, 2004).

Frente a este panorama, se opusieron diferentes organizaciones en reclamo a una mayor soberanía sobre las prácticas pedagógicas, las cuales, se nutrieron gracias a la emergencia de los movimientos indígenas de la década de los noventa, momento en que el término bicultural es suplantado por el calificativo intercultural. El cual, apareció 1989- al menos en materia jurídica, con la ratificación del Convenio 169° de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). En donde se planteó que

la educación debe respetar los valores culturales y fortalecer la autonomía de cada una de las comunidades, dando paso a la educación intercultural.

Este principio permitió formular cambios importantes en materia educativa, como fue el caso de la Ley General de Educación (LGE) promulgada en 1993, en donde se reconoció la importancia de promover la educación en lenguas indígenas a fin de facilitar el libre ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales. No obstante, a nivel práctico no fue tan fácil efectuar esta ley, pues se manifestaron varias deficiencias, al carecer de un proyecto académico concreto, además de la falta de voluntad política y los pocos recursos otorgados.

Otro ejemplo de estos cambios fue la firma de los Acuerdos sobre Derechos y Cultura Indígena en 1996, mejor conocidos como Acuerdos de San Andrés (ASA), con los cuales, se enuncia que el Estado debe garantizar la educación aprovechando los saberes tradicionales, las formas de organización comunitaria y la autonomía. Buscando el compromiso gubernamental de impulsar políticas culturales tanto a nivel nacional como local sobre el reconocimiento y aplicación de los espacios de los pueblos indígenas para la producción, recreación y difusión de sus culturas (López-Bárceñas, 2016, p. 90).

Dicha propuesta no fue menor, pues a partir de ella, en México se pretendió un reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos de derechos, al hablar de la autodeterminación y defensa del territorio. Esto de acuerdo con el análisis hecho por Aubry (2002), en donde resalta los aportes de los (ASA) en materia indígena dentro de los ámbitos políticos, jurídico, social y económico:

- Político: gobiernos autónomos y formas propias de elección.
- Jurídico: ejercer sus sistemas normativos internos, formas de impartir justicia y decidir sobre conflictos internos.
- Social: decidir sus formas de organización social.
- Económico: disfrute de sus recursos naturales, decisión sobre sus necesidades y sobre las formas de satisfacerlas.

Sobre estos fundamentos los ASA se convirtieron en el símbolo de lucha de los pueblos mexicanos. A pesar de que de forma fáctica no ha existido el interés político de llevarlos a cabo, han sentado las bases para las transformaciones en las relaciones interétnicas planteadas dentro del modelo nación. Así como para el establecimiento de jurisprudencia a favor de los pueblos indígenas. Tal fue el caso de la reforma al Artículo 4° Constitucional gestada en 1992, en donde por primera vez se reconocía que México era una nación pluricultural, sustentada en sus pueblos indígenas. Hecho que significó la puerta para futuras modificaciones, tal fue el caso de la modificación al artículo 2° Constitucional en el 2001, en el que se suscriben los derechos de los pueblos indígenas. Así como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, promulgada en 2003, jurisprudencia que sirvió de base para la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Sámano, 2004, p. 152 y 157).

Líneas que no son menores, pues tuvo que pasar más de un siglo para que al menos de forma jurídica se reconociera a los pueblos indígenas y sus derechos fundamentales, lo cual, impactó directamente en la incorporación de estos idiomas dentro del currículo nacional, pues ya no se trataba sólo de una cuestión pedagógica que limitaba la incorporación de los indígenas al proyecto de nación, ahora también se trataba de justicia social y política.

En este sentido, uno de los resultados más aplaudidos (al menos en materia institucional), fue la creación de la CGEIB, organismo fundado en el año 2001 bajo el gobierno de Vicente Fox. La cual, de acuerdo con Dietz, se gestó desde un discurso propio de una fase post-indigenista con el que se buscó redefinir el panorama educativo y ofrecer nuevas vías de acción y enunciación para la diversidad cultural a través de fortalecer la integración sociocultural de los pueblos étnicamente diferenciados por medio de la revitalización de la lengua nativa.

A pesar de estas buenas intenciones, en la práctica no hubo cambios de fondo, ya que este enfoque se centró en la elaboración de un currículum diversificado, así como a la incorporación de contenidos étnicos al plan y programa educativo

nacional, sin conocer los contextos locales y cada uno de los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan en las escuelas.

Asimismo, se puede mencionar la creación de las Universidades Interculturales como otra de las políticas de institucionalización de la interculturalidad; formalizadas durante la primera década del siglo XXI, con las que, de acuerdo con Hernández-Loeza, se busca profesionalizar al indígena en materia de derechos humanos y desarrollo rural, con el objetivo de que pueda incidir sobre su realidad, transformando las condiciones de los pueblos y comunidades indígenas (2016). Aunque vistas de forma crítica, se pueden encontrar en ellas fundamentos similares a la formulación de las Misiones de Mejoramiento Indígena propuestas durante los años treinta, bajo una concepción de paternalismo hacia el indígena, encasillado al medio rural.

A partir de este recorrido por las grandes reformas en materia del reconocimiento a la diversidad cultural y el derecho de los pueblos indígena, se sostiene que si bien, se introdujo un discurso pro intercultural desde el reconocimiento de las lenguas indígenas como idiomas nacionales, en la práctica aún permanece un corte indigenista, que limitada la participación y el ejercicio diario de las lenguas minimizadas en cada una de las aulas, tanto a nivel rural como urbano.

Así pues, es importante no olvidar el papel de los movimientos indígenas para visibilizar la diversidad cultural del país, pues no se puede negar el avance político que se ha tenido para el ejercicio de las lenguas indígenas. Con lo cual, se reafirma que, gracias a la resistencia de los pueblos, las lenguas han podido sobrevivir a más de 500 años de acciones encaminadas al etnocidio lingüístico.

En este sentido, a través de este pequeño recorrido historiográfico se puede concluir como con cada una de las acciones encaminadas hacia la población indígena, se reafirmó un proceso de “subordinación” y reconstrucción de la propia noción “indio”. Mediante el control de los campos económicos, educativos y hasta recreativos de las comunidades indígenas. Sobre los cuales, la educación fungió como motor y transmisor de las ideas promovidas por las élites mexicanas, quienes, de acuerdo

con los intereses de cada época, fueron moldeando los ideales de la identidad nacional.

Frente a esto, resulta increíble pensar que después de un siglo de aquellos primeros planteamientos vasconcelistas, siga presente esta lógica de pensamiento colonialista sobre la diferencia cultural, en el que se intentaba recuperar al indio de su estado de “barbarie” a fin de “modernizarlos” y sobre todo “mexicanizarlos”. Pues, aunque se han dado grandes pasos en materia legislativa, es una realidad que las condiciones de muchos de los pueblos no han cambiado, en tanto, se continúa con un modelo compensatorio sobre los contenidos nacionales, al exaltar sólo el pasado indígena y negando la existencia del indígena vivo, imponiendo lógicas colonizadoras sobre los cuerpos y territorios indígenas, subordinado su lógica de pensamiento al nivel mitológico y de la superstición, mientras, la racionalidad occidental se construye como una verdad universal e irrefutable.

Esto aterrizado en la enseñanza de las lenguas indígenas en educación básica, plantea retos más grandes, pues hasta ahora, se relega su uso a los espacios de lo privado. Además, las comunidades indígenas son vistas únicamente como sujetos a educar y no como agentes de su propio proceso educativo. Pues no es sólo llevarlas hacia el aula en una suerte de traducción igualitaria, también implica repensar los métodos, la pertinencia de los materiales didácticos, su uso político dentro de los espacios educativos y, sobre todo, vincular la lengua con la cultura y el pensamiento.

Por ello, en el siguiente apartado se reflexiona sobre la didáctica de las lenguas dentro del modelo educativo bilingüe- intercultural, el cual, tiene como característica central el uso de las lenguas indígenas dentro de las aulas rurales, pero no en las urbanas.

3.3.1 Las lenguas indígenas dentro del currículo intercultural- bilingüe

Como se ha mostrado hasta ahora, la incorporación de las lenguas indígenas dentro del currículo nacional se hizo con el fin de castellanizar a la población indígena, a

fin de garantizar su incorporación al proyecto de Estado. Sin embargo, las técnicas ocupadas para ello fueron una traba para la diversidad lingüística, pues el uso de estos idiomas dentro de las aulas se hizo desde la imposición, en espera que, conforme el estudiante avanza en el nivel académico ya no utilice la lengua materna, prohibiendo y estigmatizando su uso.

Frente a esto, los pueblos y comunidades indígenas demandaron recibir una educación en sus propias lenguas y acorde a sus características culturales. Reclamándole al estado nuevos espacios de acción para la inclusión de los saberes e idiomas dentro del modelo nacional, disputa no sólo por los contenidos, sino por el discurso y las representaciones hechas sobre ellos, dado que una de las principales funciones de la escuela en tanto institución de socialización, es la de transmitir una ideología cultural y política.

Hecho que se logra a través de la puesta en práctica del currículo, entendido hasta ahora como un elemento ideológico, el cual, en palabras De Alba (1998): “va a incluir elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de estos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía” (p. 57).

Condiciones plasmadas en la propuesta realizada por Cendales, quien interpreta el currículo como un proceso histórico mediado por múltiples fuerzas sociales y condiciones específicas de formulación y realización, en el que entran en juego intenciones, intereses, teorías, conflictos y resistencias siempre cambiantes y perfectibles (1996. p. 58). En este sentido, el currículo se comprende como un proceso en construcción que engloba aspectos políticos, culturales e históricos en donde intervienen diferentes grupos sociales, quienes ponen en disputa sus intereses y conocimientos a fin de legitimarse.

Dicho de otro modo, el currículo se convirtió en una herramienta para la construcción de una identidad nacional, la cual, a través de difundir valores como el patriotismo,

logró dibujar un origen común, que para el caso mexicano- se centralizó en la cultura mexicana, excluyendo los conocimientos de los demás pueblos indígenas al fabricar una imagen bastante alterada sobre la diversidad étnica y lingüística del país.

Realidad mencionada por otros autores como Benjamín Maldonado, quién relata la forma en que el currículo nacional desfigura el conocimiento de las culturas ancestrales, mostrándose como minorías étnicas y colonizadas, con el único fin de construir una “nación civilizada” (2011). En cuyo caso, la escuela a través de la producción de imaginarios colectivos, tiene la capacidad de legitimar etnocentrismos y promover la discriminación y el racismo estructural.

Así bien, se tiene claro que a través del currículo se legitiman valores comunes al mismo tiempo que se niegan otros conocimientos, a razón de pretender una supuesta homogeneidad cultural. Tal y como se evidenció en la sección anterior sobre el contexto histórico de las lenguas indígenas dentro del sistema educativo mexicano. En este sentido, cabe preguntarse por la relación entre los pueblos originarios y el Estado, como una lucha de poderes políticos e ideológicos por la apropiación del currículo nacional. Razón por la cual, en este pequeño apartado se reflexiona sobre la incorporación de las lenguas originarias al currículo nacional y su enseñanza dentro del modelo educativo intercultural- bilingüe.

En términos prácticos, la enseñanza bilingüe se ha comprendido como la capacidad de utilizar diferentes lenguas para fines comunicativos, en donde los sujetos educativos pueden dominar con distinto grado varias lenguas (Cádiz, 2002, p. 167). Condición que se amplió desde la vertiente intercultural, a fin de privilegiar la reunión de experiencias y culturas diversas. Esto sin suponer algún juicio de valor o relación de poder previa, es decir, se valoraría todas las lenguas y culturas como iguales.

Premisa que desde la realidad mexicana dista mucho de ser verdad, pues en ella se ha dado mayor relevancia a la castellanización, sin tomar en cuenta a las lenguas amerindias. Hecho que provocó un fuerte déficit en cuanto al bilingüismo desarrollado, pues estos idiomas fueron usados únicamente con fines de traducción y no para el desarrollo gramatical o para la construcción de artículos académicos.

Condición que en palabras de Pérez Soledad y Bellatón, P. (2012), ha desatado dos grandes problemáticas: por una parte, se ha dado un falso equivalente entre lengua indígena y analfabetismo, al considerar que el rezago educativo y la deserción escolar son producto de este monolingüismo, en segundo lugar, se ha limitado la reflexión del estudiantado sobre su propia lengua.

En estos términos, desde la política mexicana, la enseñanza bilingüe intercultural hizo hincapié en el ámbito rural, apropiándose de la llamada educación indígena con el objetivo de “rescatar” las lenguas indígenas de la aniquilación. Llevando por primera vez la enseñanza de las lenguas indígenas a escuelas bilingües-interculturales de educación inicial (preescolar y primaria). Con lo cual, se les asignó a estos idiomas reconocimiento dentro de los planes y programas de estudio. Acto seguido fue la incorporación a nivel secundaria, abarcando con ello, la educación básica en su totalidad, alcanzando su mayor cobertura en el año 2007 (cinco años después de plantearse la reforma integral en educación básica).

Si bien, este proyecto educativo abarcó toda la educación básica, en este trabajo se hace un recorte sobre la propuesta curricular del nivel secundaria, ya que es justo en él donde se sitúa esta investigación. En cuyo caso, la incorporación de las lenguas indígenas se hizo a partir de la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES) aplicada en el 2006, con la cual, se determinó que cada asignatura de esta nueva propuesta curricular incorporaría contenidos y aspectos relativos a la diversidad cultural y lingüística de México. De tal forma que, la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la historia, la geografía, el civismo, la educación física, el deporte y las artes estarían orientadas bajo esta visión integral (Gallardo, 2014).

Con esta acción se buscó consolidar la llamada “interculturalidad para todos”, propuesta en el sexenio de Vicente Fox (2000- 2006), quien, desde una postura neoliberal, construyó toda una estructura institucional para poner en funcionamiento este reconocimiento estático de la diversidad cultural. El cual, de acuerdo con Schmelkes, S, tenía el objetivo de “desarrollar en todos los niños y jóvenes

mexicanos el conocimiento de nuestra realidad multicultural, impulsar el reconocimiento y fomentar la valoración de que la diversidad sustenta nuestra riqueza como nación” (2004, p. 11).

Con estos fundamentos la educación intercultural bilingüe se convirtió en una máxima dentro de este sexenio, usando sus principios de forma retórica para ocultar la discriminación racial presente en la “interculturalidad funcional o falsa interculturalidad”. Pues ésta sólo sirvió como un programa “compensatorio” en donde el currículo y la escuela misma seguían funcionando como instituciones legitimadoras de prejuicios y brechas sociales.

Muestra de ello, fue la asignatura “Lengua y cultura indígena para la educación secundaria” (ALCIES) a cargo de la CGEIB, propuesta en el año 2008, con el objetivo de llevar a las aulas las lenguas nacionales; sin embargo, ésta no logró consolidarse, por el contrario, quedó marginada dentro del currículo nacional, pues sólo se consideró como una materia estatal para las escuelas con 30% o más de población indígena. Además, no se gozó del todo el apoyo, recursos y voluntad política para su aplicación. Hechos que se pueden ver en la tesis doctoral de Gallardo (2014), quien describe las principales dificultades para implementar esta asignatura, misma que con la reforma educativa del 2011 perdería su obligatoriedad.

A partir de lo expuesto, se concluye que no es suficiente con la implantación de programas bilingües, desde el planteamiento curricular se continúan excluyendo los conocimientos de los pueblos y comunidades indígenas. Por consiguiente, es complicado hablar de una educación intercultural, cuando no hay una escucha y recepción. Condición que se hace más evidente en los espacios educativos urbanos, en donde el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país continúa ausente, pues estas temáticas suelen abordarse desde una visión esencialista y folclórica sobre los pueblos indígenas, a través de un recorte de la diversidad, sin generar una práctica escolar que promueva una verdadera reflexión sobre la diversidad cultural, las desigualdades sociales y la propia identidad.

Razón por la cual, es primordial cuestionar la representatividad de los grupos étnicos dentro del currículo nacional, así como la incorporación de las lenguas y saberes indígenas dentro del mismo, a fin de abrir el currículo para la representación de otros saberes, cuestionar lo nacional y “común” en el sentido unificador del currículo y ampliar con ello los referentes culturales dentro de las aulas.

3.3.2 Perfiles pedagógicos en la enseñanza de las lenguas indígenas

Como se ha mencionado en cada uno de los periodos recorridos, la escuela tiene un papel clave en la construcción ideológica en torno a la identidad nacional, en el que, el tratamiento de la diversidad lingüística es primordial, pues “la enseñanza de una lengua y la no enseñanza de otra, siempre ha sido fundamental para implementar políticas lingüísticas enfocadas hacia la asimilación o integración de una minoría en la cultura y lengua dominante” (Brumm, 2006. p. 44). Que, en el caso de México, se impuso el castellano en detrimento de las lenguas nacionales.

En este sentido, se reconocen las estrategias que les han permitido a los pueblos indígenas el uso de su propio idioma frente a las condiciones de imposición lingüística antes descritas. Razón por la cual, es importante recuperar la noción política sobre el uso de la lengua, pues de ninguna forma se puede considerar como un término neutral, en tanto, constituye un rasgo de identidad grupal, clave en la construcción de relaciones interétnicas, por lo que se reconoce que, bajo ella, se esconden nociones políticas, geográficas, históricas, sociológicas, culturales y lingüísticas (Chambers y Trudgill, 2004).

A partir de ello se discierne la enseñanza de las lenguas como un acto político y nada inocente sobre el uso del tiempo, del currículo y hasta de lo NO nombrado, vista su práctica y enseñanza como rebeldía epistémica frente a más de un siglo de políticas encaminadas hacia la aculturación e integracionismo de la diversidad cultural, pues ante el panorama que enfrentan las llamadas lenguas minimizadas, cualquier acto de bilingüismo es una forma de resistencia.

Puesto esto, el siguiente paso es examinar las metodologías de enseñanza usadas dentro del sistema educativo mexicano, en donde, la educación intercultural ha sido ocupada como sinónimo de educación bilingüe, refiriendo únicamente a los sectores indígenas de la población. En este sentido, la enseñanza de los idiomas indígenas (sobre todo desde el ámbito gubernamental) se ha limitado a la aplicación de metodologías para encauzar al estudiante a la lengua mayoritaria, valiéndose del uso de la traducción y la transición, en donde sólo se ocupa la lengua materna para introducirlos al sistema educativo nacional.

De acuerdo con ello, Feltes (2017), hace un recuento sobre los programas de educación bilingüe enfocados en los pueblos originarios, clasificados a partir de dos grandes ejes: sustractivos y aditivos. En cuanto al primero, se caracterizan porque la enseñanza de la lengua originaria nunca ocurre, o bien, sólo se hace para inducir al estudiante al ejercicio de la lengua mayoritaria, entre ellos, resaltan los programas enfocados a la traducción y transición de las lenguas, como característica de la mayoría de los programas propuestos desde las instituciones oficiales.

En cuanto al modelo aditivo, en él se busca que los estudiantes adquieran al mismo nivel las habilidades de expresión oral, comprensión lectora y escritura en las dos lenguas. Es decir, durante la enseñanza y el aprendizaje de la segunda lengua (L2), ambas se enriquecen. Si bien, son pocos los ejemplos que se conocen desde esta perspectiva existen algunos casos gestionados por el activismo académico, tal y como se muestra en la experiencia *Tárhexperakua*, desarrollada en Uringuitiro, Michoacán, en donde a partir de la investigación y acción participativa, se propone un programa para el ejercicio de la lecto escritura en lengua *p'úrhepecha*. Experiencia que en palabras de Dietz (2012), representa un gran salto en cuanto a la concepción del bilingüismo y la didáctica de las lenguas indígenas desde la interculturalidad crítica.

A fin de complementar esta información, se analizarán dos programas propuestos para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas originarias, incluidas en el trabajo previamente citado, en el que Joan Feltes (2017), por encargo del Instituto Nacional

para la Evaluación de la Educación (INEE) realiza una recapitulación de las metodologías pedagógicas utilizadas para el desarrollo de habilidades del bilingüismo y la bilateralidad. En este texto, más que hacer una síntesis sobre las experiencias y técnicas usadas, se realiza una problematización sobre los métodos ocupados tradicionalmente para la enseñanza de las lenguas originarias, pensados desde un esquema de bilingüismo sustractivo.

A) Programas de transición- traducción en la enseñanza de las lenguas indígenas

El primer modelo para contrastar es el de transición- traducción, en él, el maestro traduce los contenidos de los libros de texto a la lengua originaria de los estudiantes, a fin de facilitar la comprensión de los datos e introducir al estudiantado a la lengua mayoritaria. Sin embargo, para el caso de que la L2 sea un idioma originario, sólo se traducirán palabras claves para promover la adquisición de vocabulario, pero no se buscará un verdadero aprendizaje de la lengua, ya que el objetivo primordial es que el estudiante adquiera la lengua mayoritaria.

En cuanto a los contenidos académicos, este modelo se construye bajo los estándares del currículo nacional, presentando información ajena a la realidad y necesidades de cada comunidad, lo cual, representa una fuerte contradicción cuando se habla de la interculturalidad como una práctica en la que se reconocen al mismo nivel la convivencia de dos o más lógicas de pensamiento. Pues bajo este esquema, únicamente se admite como válida una de ellas. Así pues, sólo busca una comprensión básica del vocabulario a través de la memorización de listas de palabras, en donde los estudiantes esperan la traducción de los contenidos sin un aprendizaje significativo, olvidando incluso el componente sociocultural dentro de cualquier proceso educativo.

Otra característica de este enfoque de acuerdo con el análisis hecho por Soledad Pérez, es que no permite que los estudiantes aprendan bien cualquiera de las dos lenguas, lo cual ha llevado a que los estudiantes de pueblos originarios en México puedan cursar tres años de educación preescolar indígena y seis años de educación

primaria “intercultural bilingüe”, sin poder hablar, leer o escribir a su nivel de grado en español y, mucho menos, que elaboren grandes producciones en la lengua originaria (2007, p. 10).

También es importante mencionar que en cuanto a lenguas indígenas se trata, las variaciones lingüísticas es un eje clave a considerar dentro de su puesta didáctica, pues en algunas de las ocasiones el material educativo no corresponde a la variante que se enseña y, en muchos otros, la variante del docente no corresponde a la del contexto educativo. Esta como otra limitante para el ejercicio del bilingüismo.

B) Programa de mantenimiento y desarrollo de las lenguas originarias

En contraparte, aquí se expone un modelo de corte aditivo, conocido como programa de mantenimiento y desarrollo, el cual, está enfocado a la atención de población indígena con características lingüísticas homogéneas. En él, la lengua originaria es la primera lengua de todos o la mayoría de los estudiantes, quienes tienen menos barreras en cuanto al uso de las variantes, lo que les permite hacer conexiones con su vínculo inmediato (Pérez, 2012). En este caso, los contenidos académicos se dan al cien por ciento en la lengua indígena, lo cual implica un mayor conocimiento por parte del docente. Además de que el estudiante adquiere un vocabulario académico de alto nivel en su propia lengua, siendo capaces de producir textos académicos.

Aunque esto no garantiza que los contenidos estén acordes con los valores culturales de cada comunidad, pues si bien, se garantiza el uso de la lengua materna, se continúa con la reproducción de programas estandarizados a nivel nacional.

En cuanto a los ejemplos de esta propuesta didáctica, se presenta el programa *Tárhexperakua- creciendo Juntos*. Desarrollado en dos comunidades de Michoacán, San Isidro y Uringuitiro. En dónde desde hace más de diez años los profesores de nivel primaria en colaboración con el Dr. Enrique Hamel, desarrollaron una propuesta desde la interculturalidad crítica para la enseñanza del *p’urhepecha*.

En dicho proyecto, los estudiantes se aproximan a los contenidos de los programas nacionales en la lengua originaria sin traducción al castellano. Destinando tres horas del día a aprender a leer, escribir y también clases de matemáticas *p'urhepechas*, a través de una gran variedad de apoyos visuales, así como cantos y juegos que hacen más comprensibles los contenidos.

Experiencia que resulta por demás interesante, en tanto, plantea una nueva forma de acercarse a los contenidos curriculares desde lógicas distintas. No obstante, llegar a este planteamiento no fue sencillo, pues ante la necesidad de crear un currículo propio para el *p'urhepecha*, los docentes diseñaron a la par del modelo nacional para la educación indígena un programa de estudio en el que se incluían ambos contenidos. Lo cual, en palabras de Feltes, permitió que los estudiantes desarrollen un lenguaje académico en su primera lengua, muestra de ello, se ve en la construcción lingüística de la palabra “tsipikua sapichu” (pequeña vida) para hacer referencia a una célula biológica (INEE, 2017. p. 17).

Con esta aproximación se rescatan las ventajas de formular un plan contextualizado desde las particularidades de una comunidad indígena bilingüe, además de poner énfasis en la transferencia socio-lingüísticas, pues a diferencia de otros modelos, no se traduce un término, se generan lógicas de pensamiento desde la lengua materna, transfiriendo dichos conocimientos al aprendizaje de las lógicas castellanas.

Desafortunadamente, son pocas las escuelas bilingües que han adoptado un programa educativo de este tipo, pues en muchas ocasiones los maestros frente a grupo tienen una variante distinta a la de la comunidad de recepción, o bien, no existe un material de apoyo adecuado para la labor docente. Sin dejar de lado que se mantiene una lógica homogeneizante y subordinada en torno al uso de las lenguas originarias dentro de los espacios educativos. Pues dentro de la lógica del pensamiento academicista, la única lengua para la producción de textos académicos es el español.

Expuestos todos estos argumentos se puede concluir que es necesario tomar una postura crítica frente a la educación bilingüe e intercultural, pues en el día a día de la mayoría de las escuelas en donde se busca implementar un programa bilingüe intercultural, se mantiene un ejercicio de bilingüismo de transición, pues se piensa que cuando el estudiante indígena llegue, por ejemplo, al nivel secundaria, ya tendrá un mayor control sobre el castellano y no tendrá la necesidad de usar su lengua. Condición que obedece al modelo integracionista de la década de los cuarenta y no a los parámetros de la interculturalidad y el bilingüismo crítico.

A partir de este recorrido se puede ver como la principal constante es la falta de metodologías generadas desde las propias comunidades, pues si bien, hay un ejercicio por revalorizar las lenguas originarias, es importante cuestionar los procesos, ya que no es suficiente con sólo hacer un uso de la lengua, también es necesario garantizar que esta enseñanza se geste desde la propia cosmovisión de los pueblos, a fin de promover una educación más abierta y plural al reconocimiento y posicionamiento de otros saberes.

Hecho que representa un reto mayor cuando se habla de educación bilingüe dentro de ambientes urbanos, pues dentro de la política pública, sólo se ha enfocado a los espacios rurales, sin considerar la diversidad cultural en las aulas urbanas, concepción que claramente se encuentra sesgada bajo la hipótesis de que la interculturalidad sólo les concierne a las poblaciones indígenas. Dejando en ellas la responsabilidad de abrir diálogos con la cultura mayoritaria, aprender su lengua y asimilarse a sus prácticas. Aspecto para considerar al momento de esbozar diferentes líneas de acción en la construcción de modelos educativos interculturales.

Si bien, todas estas lógicas cobijaron las didácticas de las lenguas indígenas dentro sistema mexicano, cuando se habla de educación privada, el panorama se vuelve aún más precario, pues entran en juego otras circunstancias como la autonomía curricular y la propia concepción de bilingüismo que se tiene dentro de ellas. Motivo

por el cual, es necesario dedicarle algunas líneas para reflexionar sobre la enseñanza de segundas lenguas dentro del sistema educativo privado.

3.4 La enseñanza de segundas lenguas dentro del sistema educativo privado

En este apartado se analiza el contexto y dimensión histórica en la que se inserta la enseñanza de segundas lenguas a nivel nacional, para ello, se inicia con los argumentos encontrados en el trabajo de Torres, V. (1997), quien ubica los inicios de la educación privada a partir de la época colonial, cuando se establecieron las primeras escuelas administradas por los llamados preceptores de la educación, encargados de atender a los hijos de españoles llegados a México. Si bien, contaban con la autorización de la corona española, eran los dueños y los propios asistentes quienes se encargaban de la manutención de estos institutos. Por lo que, en sus inicios eran pequeñas escuelas que dependían de las parroquias o de maestros acreditados, quienes contaban con gran prestigio social.

De esta forma, lo que se inició como una educación bajo el mando de la corona española, se convertiría más tarde en educación privada, pues dichas instituciones se establecieron con el firme objetivo de ofrecer una educación diferenciada de la educación pública, para un sector muy reducido de la población, aunque esto significaba una mayor inversión económica.

Así bien, durante la primera etapa del modelo privado, su actuar nunca estuvo lejos de la supervisión del estado, esto conforme con el Reglamento General de Instrucción Pública de 1823, el cual, establecía que todo ciudadano tiene facultad de formar establecimientos de instrucción particular en todas las artes y ciencias, pero el Estado tenía la autoridad de supervisar que los maestros de estas escuelas tuvieran las aptitudes y preparación necesarias para la enseñanza, además de exigir que dentro de ellas no se enseñe nada contrario a la moral ni a las reglas del gobierno (Torres, 1997).

Lineamientos que se agudizaron con las Leyes de Reforma, cuando se demandó una separación del estado y el clero, legislación que tuvo un rechazo total por parte de estas instituciones, pues muchas de ellas estaban a cargo de patronatos

religiosos como: Lasallistas, Jesuitas, Maristas, Salesianos, Religiosas del Sagrado Corazón, entre otras. Quienes implementaron una educación apegada a la doctrina cristiana y fuera de los preceptos nacionalistas, aludiendo a su pertenencia cultural y su autonomía curricular. Razón por la cual, los centros educativos comenzaron a demandar autonomía frente a estas políticas estatales.

Con el paso de los años, se empezaron abrir nuevas escuelas con mayor independencia y poder económico para sostenerse sin ningún subsidio del gobierno. Tal y como lo hicieron el Colegio Americano llegado en 1888, el Colegio Alemán en 1892. Y más tarde, -hacia mediados del siglo XX, llegaron el Liceo Franco Mexicano, El Colegio Israelita y el Colegio Madrid. Quienes ofrecen una educación fuera del currículo estatal, así como el desarrollo de un modelo bilingüe a través de la enseñanza de sus propios idiomas y del inglés. De esta forma, las instituciones particulares se mantuvieron con entera libertad de acción, tanto para la gestión de su currículo como el subsidio administrativo.

Otra ruptura importante en la relación entre el estado y las instituciones educativas privadas, resultó ser la incorporación de los libros de texto gratuitos en 1958, para todos los niños y niñas de nivel primaria (sin importar si pertenecían a escuela pública o privada) con los que, de acuerdo con el discurso oficial, se buscaba democratizar la educación. Sin embargo, éstos han servido como dispositivos culturales del estado, en tanto, buscan homogeneizar a la población dentro de la concepción: una patria, una nación (Pacheco et al., 2011. p. 256). Hecho que desató las alarmas dentro de las escuelas particulares, quienes lo interpretaron como una imposición curricular y cultural.

Algo similar pasó con la Ley Federal de Educación del año 1973, en donde se remarcaban las facultades del Estado para autorizar a los particulares el impartir educación, a la par que se reforzaba su papel como ente regulador de la llamada educación nacional, lo cual, se leyó como una homologación curricular, así como un atentado a la autonomía ganada hasta ahora por este sector (Torres, 1997).

A pesar de ello, para finales de los años setenta las escuelas privadas lograron consolidarse como una fuerza política y educativa a nivel nacional (esto a pesar de

representar menos del diez por ciento de los centros escolares del país). Lo que les permitió mantener un currículo diferenciado frente a la propuesta pública y construir nuevos esquemas en torno a la enseñanza bilingüe, centrándose sobre todo en la instrucción de las lenguas extranjeras. Aunque en muchos de los casos, únicamente se enfocaron a la enseñanza del español y el inglés, pues al parecer, este idioma engloba al universo de “lenguas extranjeras”, al ejercer un monopolio casi absoluto, sobre los otros idiomas, bajo el argumento de que posee un valor universal sobre las otras culturas (Hennequin, 1991).

Condición que, para el caso mexicano, se concretó a partir de la influencia del Colegio Americano, el cual, desde la década de los treinta y frente a la demanda de escuelas bilingües, impulsó a egresados y antiguos profesores para abrir escuelas, bajo la firme idea de preparar a las nuevas generaciones a través de las prácticas y programas basados en modelos estadounidenses. Hecho que, para finales de los años noventa era ya un esquema mucho más consolidado, lo que permitió formar un gran número de escuelas "americanas" y bilingües especializadas en la enseñanza del idioma inglés (Torres, 1997).

De este modo, para finales del siglo XX, gran parte de la población apoyaba este sistema. El cual, se vio consolidado a partir de la relación mantenida entre México y los países de la frontera norte, fortalecida desde la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). Acción que desembocó en la consolidación del modelo educativo neoliberal y, con él, se sembró la necesidad por el desarrollo de habilidades digitales- con la incorporación de la asignatura de computación y el aprendizaje del idioma inglés, entendidos ambos como elementos clave para el desarrollo económico (desde la perspectiva del mercado laboral), así como para el intercambio cultural desde la lógica neoliberal.

Sucede entonces, este modelo lejos de ofrecer un panorama de diversidad y comprensión intercultural, terminó por homogeneizar la enseñanza bilingüe. Proceso descrito por Hennequin como un monoteísmo, en el que se le atribuye mayor valor a una lengua y una cultura particular, bajo la imposición de valores propios e intereses particulares (1991, p. 54). Dicho con otras palabras, para el caso

mexicano, la enseñanza de lenguas extranjeras se redujo a sólo dos de ellas, en donde el inglés tiene una posición superlativa a partir de acuñar cualidades universales como ser la lengua de los negocios, la conectividad y la modernidad. Argumentos sobre los cuales se justifica esta imposición.

Ante este panorama, es necesario problematizar el contexto de la enseñanza del náhuatl dentro de una institución privada, pues al menos en este caso, se es consciente que esta experiencia describe una condición de multiculturalismo pegado más a un síndrome colonialista, bajo la equívoca idea de la existencia de una cultura superior a las otras (una metacultura), en condiciones de ofrecerles una hospitalidad benévola y condescendiente, en donde el monolingüismo y la intolerancia están íntimamente relacionados (Panikkar 2006, p. 63).

Motivo por el cual, se entiende este ejercicio como una muestra de inclusión y no de diálogo y apertura intercultural. Circunstancias comprobadas cuando se analiza el modelo de enseñanza aplicado dentro de esta institución, el cual, aunque es trilingüe, se sustenta bajo ideales de control y dominio de una cultura sobre otras, es decir, se privilegia la instrucción del idioma inglés sobre el francés y la propia práctica del español. Situación que se cuestionó (aunque no de forma sólida) con la introducción del idioma náhuatl.

En cuanto a las condiciones de la didáctica del náhuatl dentro de esta institución, son muchos los factores que intervienen en su apoyo o falta de este, pero de forma general, se puede mencionar la presencia de un racismo lingüístico, consagrado cuando estas lenguas son leídas desde las lógicas del capital, a partir de estándares utilitaristas, en los que, los idiomas extranjeros se presentan como herramientas claves para insertarse al mundo laboral, mientras, las lenguas mesoamericanas son concebidas como obsoletas.

A esto se le suma que la práctica en torno a la enseñanza de idiomas, únicamente se ha enfocado en construir un pensamiento instrumental que reduce su aprendizaje a competencias lingüísticas, ajenas al contexto y valores culturales. Noción aplicada dentro de este centro educativo, en tanto, basa su modelo de instrucción de los

idiomas inglés y francés en una metodología estructuralista- conductista que privilegia la traducción y la memorización como vínculo de aprendizaje.

Dicha condición también se aplica para la lengua náhuatl, cuando su uso dentro del aula únicamente se limita a copiar en las libretas listas sueltas de palabras, mientras los estudiantes esperan pacientemente la traducción del vocabulario, sin vincular la lengua con sus hablantes, con lo cual, únicamente se alimentó la idea de que es una lengua muerta, sin relevancia en el mundo actual, más allá de un elemento arcaico de la historia nacional.

Otro aspecto por considerar dentro de esta puesta didáctica es el plan de estudios sustentado, pues si bien, esta asignatura se encuentra inserta al currículo nacional de nivel secundaria, no se puede olvidar la autonomía con la que funcionan las escuelas privadas, en cuanto al manejo de sus recursos y la aplicación de un mapa curricular propio. Condición plasmada en los libros de texto utilizados, pues dentro de ellas, además de llevar los libros propuestos por la SEP, se emplean materiales complementarios, tanto para la enseñanza de idiomas como para el desarrollo de materias optativas.

En este sentido, la didáctica del náhuatl dentro de esta institución más allá de ser un extra dentro de la propuesta curricular representa un cuestionamiento al modelo bilingüe privado, en tanto, les quita exclusividad a los idiomas extranjeros y lleva a sus aulas una lengua nacional.

En síntesis, a partir de lo expuesto en este capítulo se pueden constatar los diferentes desafíos históricos y contemporáneos para la integración de las lenguas indígenas al sistema educativo mexicano, pues se da cuenta de las condiciones, contextos e ideologías que han marcado el tratamiento de las lenguas indígenas.

En cuyo caso, se privilegió el monolingüismo, la castellanización y la alfabetización como medio de instrucción, pues se buscaba transformar al indígena en ciudadano mexicano, representado desde las políticas vasconcelistas como el campesino-mestizo, quién se transformaría durante el mandato de Cárdenas en el obrero que traería el desarrollo y la modernidad a la nación. Lógicas sobre las cuales, se

reafirman relaciones de subordinación y control de los campos económicos, educativos y hasta recreativos de las comunidades indígenas, justificadas a través de atributos raciales- coloniales.

De forma que, el racismo ha desempeñado un papel fundamental en la preservación de estas políticas, al buscar mantener la dominación a través de la exaltación de las diferencias jerarquizadas. Ideologías que se mantienen dentro del sistema educativo, a pesar de los avances legislativos en materia de lenguas indígenas, pues en la práctica, se continúa promoviendo un modelo monocultural que excluye y niega la existencia del indígena vivo.

Por ello se afirmó que desde el sistema educativo se ha promovido una visión dicotómica de la sociedad, perpetuando estereotipos y prejuicios sobre las comunidades indígenas. Razón por la cual, es esencial cuestionar la representatividad de los grupos étnicos en el currículo nacional y la necesidad de abrir el currículo a otros saberes y valores culturales.

En este sentido, la enseñanza de las lenguas indígenas se plantea como un acto político de resistencia frente a décadas de políticas de aculturación y asimilación sobre la diversidad cultural, así como, de las racionalidades que se han impuesto sobre las comunidades indígenas y las representaciones sobre ellas.

Reto que plantea un cuestionamiento mayor sobre las metodologías de enseñanza, por lo que, se propone la pedagogía intercultural como eje regulador de las didácticas de las lenguas indígenas, tanto en ambientes hispanohablantes como indígenas.

Capítulo 4:

Actitudes lingüísticas en torno al aprendizaje de la lengua náhuatl

"El significado de la diversidad se vive, se observa en hechos y acciones, pero también se representa y expresa a través de un discurso sobre sí mismo y sobre los otros" (Mena, 1999, p.55).

En este capítulo se exponen las diferentes actitudes lingüísticas manifestadas por los padres de familia,²¹ estudiantes y cuerpo docente frente a los pueblos indígenas, en específico, las comunidades nahua-hablantes. Imaginarios considerados definitorios dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de este idioma, pues en la medida que se mantenga una actitud de rechazo hacia esta lengua, el aprendizaje no podrá generarse, en cambio, si existe un interés, apertura y hasta afecto por la lengua y su cultura, éste se verá favorecido.

En este sentido, el objetivo de este capítulo se centra en identificar las actitudes lingüísticas manifestadas por la comunidad educativa del Liceo Euroamericano frente a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua náhuatl, comprendidas las actitudes como elementos subyacentes de este proceso didáctico. Lo cual, se hace a fin de comprender de forma íntegra esta experiencia educativa y vislumbrar líneas de acción para su construcción didáctica.

Dicho esto, las actitudes lingüísticas serán comprendidas como una manifestación valorativa hecha en un contexto de diversidad lingüística, hacia una lengua de contraste, sus usos sociales y sus hablantes. Mismas que, más allá de expresar una condición de aprobación o rechazo, dan cuenta de las relaciones establecidas entre las diversas culturas, las condiciones en que se producen y las diferentes instituciones que las sustentan (Castillo, 2006).

²¹ Desde Lapresta, Cecilio y Hugueta, C. (2008), la influencia de los padres y la condición lingüística familiar del alumnado está íntimamente relacionada con las posturas que éste toma frente a la diversidad lingüística, por lo que, el contexto familiar se convierte en una variable significativa dentro de esta investigación.

En este marco, es necesario situar desde dónde surgió esta investigación, a fin de dar cuenta de las relaciones que se establecieron en el contexto educativo a analizar, pues como se mencionó, esta experiencia se gestó dentro del modelo educativo privado, el cual, suele privilegiar la enseñanza de las lenguas extranjeras como el inglés y el francés frente a las lenguas nacionales. Condiciones cobijadas bajo la lógica instrumental del sistema educativo neoliberal, en donde se defiende la existencia de macroculturas con toda la validez y poder sobre las demás, dándoles una supuesta superioridad dentro del mundo laboral, a nivel político, económico y hasta comunicativo.

En cuyo caso, se desprecian las lenguas indígenas, dejándolas en completa inequidad frente a idiomas como el inglés, el francés y el español. Por este motivo, la primera parte de este capítulo está dedicada al análisis de esta práctica didáctica, a partir de la ruptura planteada dentro del sistema educativo privado, pues como se mencionó en el capítulo anterior, existe una postura dicotómica en torno a la educación bilingüe, puesto que, la visión del estado deja fuera a los ambientes urbanos- castellanos, ocupándose como sinónimo de educación indígena, mientras desde la educación privada se enfoca a la enseñanza del inglés.

En un segundo momento, se describen algunas de las percepciones hechas por los estudiantes del Liceo sobre los pueblos indígenas de México, con el objetivo de ver cómo se interpretan las identidades étnicas y cuál es el vínculo que mantienen con ellas. Pues como lo afirma Castillo (2006), “las actitudes hechas hacia las variedades de una lengua o hacia lenguas distintas son también hacia las personas que las hablan” (p. 286). De tal forma que, al conocerlas, también se da cuenta de las posturas sostenidas frente a las lenguas indígenas, sus hablantes y la relación que mantiene con ellos.

Así pues, en un tercer momento se describen las diferentes actitudes lingüísticas manifestadas frente a la enseñanza y el aprendizaje del idioma náhuatl, comenzando con la información disponible sobre esta lengua, seguido de la

dimensión motivacional²². Esto a fin de generar un diagnóstico de las percepciones y posturas que influyen en esta práctica educativa, para con ello, poder proponer algunas líneas de acción para la construcción de pedagogías interculturales.

En resumen, este capítulo da cuenta de las actitudes lingüísticas manifestadas por los padres, docentes y estudiantes de esta institución frente al aprendizaje de la lengua náhuatl. Lo cual, aporta elementos contextuales para el reconocimiento de los principales problemas y limitaciones a nivel sociolingüístico y pedagógico para la puesta didáctica de la lengua náhuatl.

4.1 Elementos contextuales sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua náhuatl dentro de una institución privada

Como se mencionó, este trabajo surgió de la experiencia desarrollada dentro del Liceo Euroamericano, centro educativo de índole privado, ubicado en el Estado de México. En él, se lleva a cabo un proyecto de enseñanza plurilingüe a través de la puesta curricular de los idiomas: inglés, francés y náhuatl. En cuanto a este último, la decisión de incorporarlo al plan curricular surgió en el año 2018, a partir de la iniciativa del director general, quien, buscaba que: “con la enseñanza del náhuatl se promoviera un mayor conocimiento sobre la cultura mexicana, para que los estudiantes se sintieran orgullosos de sus raíces y conozcan más sobre su cultura”. Así, la inclusión de este idioma lejos de obedecer a una problemática o interés de la comunidad educativa atiende a un esfuerzo particular. Situación que de primera instancia representa un problema, pues ha sido considerado como una imposición por gran parte de los estudiantes, padres de familia, incluso el cuerpo directivo no se ha sentido convocado con esta línea.

Así mismo, esta puesta didáctica sobresale a toda lógica dentro de las instituciones privadas, pues si bien, en ellas se considera la enseñanza de segundas lenguas como un elemento valioso dentro de su propuesta curricular, únicamente se han enfocado a la promoción de idiomas extranjeros, pero no de los nacionales, por el

²² Definida desde Castillo (2006), como las actitudes de rechazo y/o aceptación frente al aprendizaje de este idioma.

contrario, a éstos se les considera como lenguas irrelevantes para la vida académica y dentro del mercado laboral.

Situación que no es nueva, recordando las condiciones en las que se establecieron las instituciones privadas dentro de nuestro país, las cuales, obedecen a procesos históricos y lógicas de pensamiento propias de la etapa colonial, en donde, se buscó ofrecer una educación “diferenciada” para los españoles y los llamados criollos, a fin de distinguirse culturalmente y justificar el predominio educativo sobre el resto de la población.

En este sentido, esta práctica busca ser un ejercicio cuestionador del monopolio de la enseñanza de idiomas dentro de las instituciones privadas, además de contribuir a la construcción de pedagogías interculturales dentro de la didáctica de las lenguas.

Con ello, el siguiente paso será presentar los diversos imaginarios y campos de formación para las actitudes lingüísticas de las y los estudiantes frente al aprendizaje de la lengua náhuatl, para lograrlo, como primer eje se describe la postura de los padres de familia ante la incorporación de este idioma al plan curricular, con el objetivo de comprender cómo influyen en su aprendizaje.

4.1.1 Actitudes lingüísticas en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua náhuatl

En este apartado se describen las diferentes actitudes lingüísticas manifestadas por la comunidad educativa del Liceo, las cuales, como se verá a continuación giran sobre ideologías “predominantes” en la que se plasmó una “lengua culta”, la de la “buena educación”, frente a lenguas “populares”, “las del mal hablar”, las que no son dignas de ser llevadas a espacios académicos y sólo se quedan en el folclore callejero.

Dicho esto, las ideologías lingüísticas aquí vertidas, serán analizadas desde el enfoque mentalista, el cual, plantea su conformación a partir de tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. En cuanto al primero, es entendido como la información que posee un sujeto acerca de cualquier objeto de referencia, en este

caso una lengua, mientras el componente afectivo, se refiere a las valoraciones hechas sobre ella. Finalmente, el componente conductual condensa y materializa las actitudes tomadas frente a la lengua (Castillo, 2006).

De acuerdo con esta perspectiva, el primer eje de análisis está conformado por los conocimientos y la información sobre los pueblos mesoamericanos, la diversidad lingüística y, en específico, la lengua náhuatl. En cuanto al campo cognitivo, explora los imaginarios construidos en torno a estos elementos, para finalmente, construir el campo de acción sobre las posiciones y actos tomados frente al aprendizaje de este idioma, es decir, si están de acuerdo o no con la enseñanza del náhuatl y si participan en las actividades propuestas dentro de esta asignatura.

A fin de comprender estas descripciones de forma integral, se tomaron en cuenta los contextos educativos, culturales y sociales en los que están insertos los estudiantes, para lograrlo, se tomó en cuenta la historia familiar y las relaciones de multiculturalidad en la que éstas surgen, al preguntarles cómo son las regiones en donde viven, si tienen contacto con alguna población indígena, etc.

I) Campo de formación

De acuerdo con el enfoque teórico abordado, el primer elemento de las actitudes lingüísticas es el campo de formación, definido desde (Castillo, 2006), como el conocimiento e información que tiene un sujeto acerca del objeto de las actitudes, el cual, se encarga de alimentar el panorama de las actitudes y, en ciertos casos, también de buscar sus posibles transformaciones, pues en la medida en que se amplían los referentes sobre cualquier objeto, también se modifica la actitud tomada frente a éste.

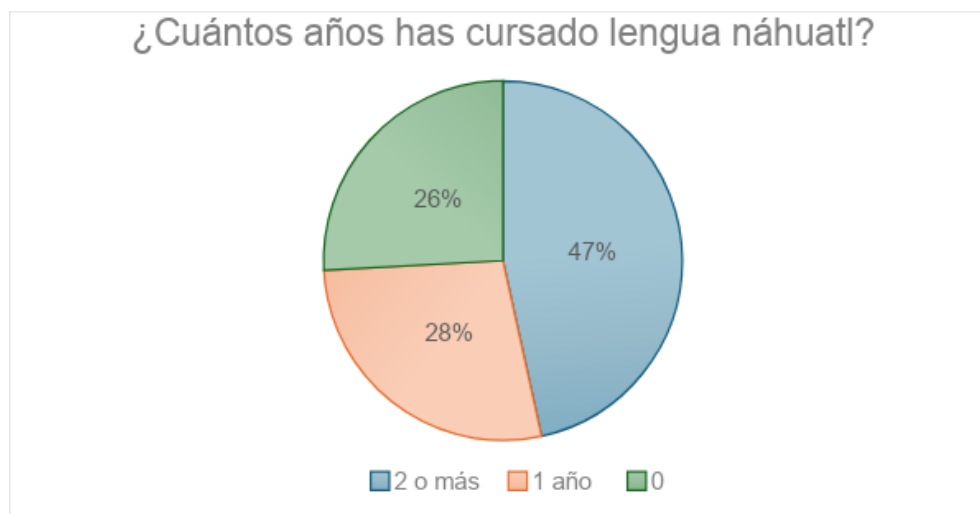
En este sentido, el primer momento de la investigación se centró en conocer qué sabían los y las estudiantes sobre los grupos étnicos de México, si conocían alguna comunidad indígena, así como los años de estudio o el contacto con la lengua náhuatl. Para lograrlo, se aplicaron cuestionarios mixtos, en donde se incluyeron seis preguntas abiertas y cuatro cerradas. Con la participación de cincuenta y ocho

participantes de primero y segundo de secundaria (32 hombres y 26 mujeres, de entre 11 y 13 años).

Entre los principales intereses, se exploró su conocimiento y contacto con el idioma náhuatl, bajo la hipótesis de que quienes cursaron esta asignatura desde primaria, o bien, están más familiarizados con esta lengua tendrán una mayor disposición para su aprendizaje. De acuerdo con ello, se les preguntó: ¿Cuántos años habían cursado esta asignatura? Con una respuesta del 46% para quienes la han estudiado por dos años o más, el 28% únicamente un año y el 26% de los participantes afirmó no haber tenido ningún contacto con ella.

A partir de estas respuestas se les cuestionó sobre los espacios en dónde podrían adquirir información referente a los pueblos mesoamericanos, a lo que respondieron que únicamente en las clases de historia y náhuatl, así como algunos museos como espacios de información referente a estas comunidades.

Ilustración 3. Años de estudio de la lengua náhuatl



Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado el 28 de septiembre del 2021

En términos numéricos, más del setenta por ciento de los participantes han tenido un contacto con el náhuatl, por lo que inicialmente se llegó a pensar que contaban con información suficiente sobre su panorama actual, así como, mayores referentes

sobre el vocabulario náhuatl. Sin embargo, esto no ocurrió, pues cuando se les preguntó sobre los estados en donde se habla actualmente, sólo trece estudiantes respondieron de forma de acertada, mientras el resto, ubicaban a los nahua-hablantes únicamente en los estados de Oaxaca y Guerrero, pero no así en el Estado y la Ciudad de México, por el contrario, en estas zonas se negó su presencia. Incluso, algunos estudiantes mencionaron desconocer que hoy en día se hable náhuatl en alguna región del país, pues para ellos, es una lengua del pasado.

Algo similar ocurrió cuando se indagó su conocimiento sobre el plurilingüismo mexicano, preguntándoles si conocían alguna otra lengua mexicana más allá del náhuatl, a lo que la mayoría (61%) respondió que no y sólo veinte estudiantes nombraron otra lengua indígena, entre las que destacan: el maya, el otomí y el zapoteco. Cabe resaltar que ningún estudiante nombró más de cuatro idiomas.

Dicho acontecimiento problematiza el desconocimiento generalizado en torno a las comunidades indígenas, la forma en cómo desde el currículo nacional se presenta este tema y, sobre todo, cómo se aborda la diversidad cultural desde la propuesta curricular de la SEP. Pues como se plasmó en el segundo capítulo, la escuela se ha encargado de reproducir idearios en torno a la identidad nacional y la homogeneidad como un principio básico de ésta. En donde la diversidad cultural ha quedado en segundo plano y la realidad de los pueblos se muestra como un recurso monográfico dentro de la historia nacional.

Elementos retomados anteriormente por Pacheco et al. quienes exploran el papel de los libros de texto como elementos discursivos de las identidades indígenas, en cuyo caso, se han encargado de socializar entre los alumnos de educación básica el imaginario de una realidad rural e indígena como parte de un pasado que debía ser superado, ante las vías de modernidad que envolvían al país (2011), lo cual, ha desembocado en el desconocimiento y nulo interés por acercarse y entablar un diálogo con las poblaciones indígena-campesinas.

Por otra parte, con el fin de conocer si afuera de la escuela los estudiantes contaban con otros referentes sobre las identidades étnicas, se les preguntó si alguno de sus familiares, vecinos u otra persona de su entorno habla una de las sesenta y ocho

lenguas nacionales, en cuyo caso, únicamente dos estudiantes mencionaron que sus abuelos y padre hablan un poco de zapoteco. Mientras que el resto de los participantes, indicaron no conocer alguna persona indígena. Situación que deja entrever un poco los imaginarios sustentados por los estudiantes sobre esta población, en el sentido que, desconocen su presencia dentro de sus contextos.

Acto seguido, se les preguntó si conocían algunas palabras de origen náhuatl de uso cotidiano en el español, en cuyo caso, siete participantes comentaron no conocer ninguna palabra. Mientras el resto nombró algún referente como: aguacate, jitomate, molcajete y algunas toponimias del lugar que habitan. De igual manera, hubo quienes fueron más allá y nombraron algunas formas de saludos, colores y números en náhuatl. Respuesta que al confrontarse con la primera pregunta sobre los años de estudio representa un gran contraste, pues del cien por ciento de los estudiantes únicamente veinte ubicaron algunas palabras propias de vocabulario en náhuatl.

Como parte de los resultados de este ejercicio se encontró que la mayoría de los estudiantes han tenido contacto con este idioma, lo reconocen como un elemento histórico, son conscientes de su influencia dentro del español y, sobre todo, cuentan con un vocabulario básico. Sin embargo, sus referentes sobre la diversidad lingüística del país son escasos, pues de las sesenta y ocho lenguas nacionales, únicamente se ubicaron cuatro. Además, en ninguno de los casos se les situó territorialmente. Lo mismo sucedió con su reconocimiento dentro de los espacios urbanos, mostrando una distancia entre los espacios frecuentados por los estudiantes y los hablantes de estas lenguas.

Si bien, son muchos los factores que dan muestra de este desconocimiento o falta de información sobre la diversidad cultural de México, una primera hipótesis lleva a pensar que en la escuela únicamente se imparte esta materia bajo un enfoque de reproducción de vocabulario y no de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural. No obstante, se es consciente del papel de los medios de comunicación y el propio núcleo familiar para ampliar estos referentes, razón por la cual, se decidió

explorar otros campos de formación; como la historia familiar, considerada una determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con ello, se retoma el planteamiento de Janés (2006), quien, a partir del trabajo de Lasagabaster, plantea cómo en las actitudes desarrolladas por los sujetos hacia otras comunidades lingüísticas, hay una fuerte influencia de las actitudes explícitas/implícitas presentes en la familia, además de que tienen un papel activo en la motivación de los hijos/as sobre el aprendizaje de una segunda lengua (2006, p. 106). Por ello, en esta investigación se sostiene que el aprendizaje de la lengua náhuatl se ve afectado cuando los padres no lo apoyan y, por el contrario, cuando lo estimulan abiertamente se ve favorecido.

Por este motivo, resulta de suma importancia conocer tanto los referentes aportados por la familia, como la actitud mantenida frente al aprendizaje de esta lengua. Por lo que, fue necesario realizar un breve cuestionario con las y los padres de familia en torno a los siguientes tópicos: la historia familiar, su opinión en torno a la lengua náhuatl y su conocimiento del panorama étnico de México.

La primera parte de esta herramienta se orientó en conocer la conformación familiar, si es que algún miembro habla una lengua originaria o si se auto identifica como indígena, en este caso, únicamente cuatro de las veintitrés personas consultadas mencionaron que sus abuelos paternos, padres y suegros hablan una lengua indígena, aunque ellos ya no las hablan, ni mantienen contacto con las zonas de donde provienen sus padres. Cabe destacar que, en el ejercicio realizado con los estudiantes, dos de ellos mencionaron que sus padres saben un poco de zapoteco, sin embargo, cuando se les preguntó a ellos, ninguno respondió de forma afirmativa. Además, aunque sus padres hablan una lengua indígena, ninguno se inscribió como tal o mencionó tener algún familiar indígena.

Esta respuesta lleva a reflexionar sobre la relación entre lengua, cultura, educación e identidad, pues de acuerdo con este razonamiento, el hablar una lengua no es elemento suficiente para considerarse indígena. Dicho argumento deja entrever los procesos de negación sobre la propia identidad, pues si bien, sus antepasados directos hablan un idioma indígena, no se reconocen como tales. Aludiendo al

proceso de desindigenización como sinónimo de “progreso”, al comentar que sus padres (en algunos casos) llegaron a la ciudad para poder superarse, por lo cual, han decidido ya no hablar su lengua. De igual forma, se menciona el acceso a la educación como otro parámetro para designar quién es o no indígena.

Para finalizar con este campo, se les preguntó por los medios en dónde pueden consultar o bien, adquirieron información referente a los grupos étnicos. Respuestas que no se ampliaron mucho en relación con las aportadas por los estudiantes, pues la mayoría mencionó a la escuela y la clase de historia como espacios para abordar las culturas prehispánicas. También nombraron a los medios de comunicación como una fuente de información importante, ya que, de acuerdo con sus palabras, en ellos se muestran algunos documentales y películas en donde se expone un poco la realidad de las comunidades mexicanas.

Llama la atención que ninguno participante mencionó el acercarse a las comunidades indígenas para conocer más de ellas, como si la única información disponible se encontrará a través de libros y monografías, pero no con sus hablantes, hecho que reafirma el imaginario de ser comunidades del pasado. Por ello se hace hincapié en los pocos referentes sobre las identidades étnicas actuales, pues la información se reduce a las culturas prehispánicas.

Situación constatada cuando se les preguntó si tienen o han tenido algún contacto con los grupos étnicos de México, en cuyo caso, solamente un participante comentó que mantiene relación por su vínculo familiar, mientras diez personas más comentaron que no han tenido ningún contacto con alguna persona o comunidad indígena, mientras quienes sí lo han tenido, este únicamente ha sido por vacaciones o en algún viaje laboral.

Estas líneas dejan entrever algunos de los imaginarios mantenidos sobre los pueblos indígenas, pues, no se registran como pobladores actuales y solamente se habla de ellos a partir de su referente histórico- vinculado al pasado prehispánico. Elemento que si bien, es importante para reconocer su importancia en la conformación multicultural de México, termina por negar las condiciones actuales y

crea una distancia entre las llamadas comunidades mestizas e indígenas del país, como si éstas estuvieran atrapadas en el tiempo.

A partir de estas respuestas se concluye que existe una falta de información y desconocimiento en torno a la diversidad lingüística, en específico, el idioma náhuatl. Pues treinta y cuatro de los cincuenta y ocho estudiantes mencionaron no conocer algún otro idioma indígena más allá del náhuatl. Y tan sólo trece nombraron algunos de los estados en donde actualmente se habla, hecho que ayuda a pensarlo como un idioma vivo, pues se es consciente de sus hablantes y geografías. Si bien, éste es un punto importante para plantear la actualidad de la lengua náhuatl, también deja duda sobre la implementación de esta materia, pues más del 50% de los participantes han cursado dos años o más esta asignatura, aún predomina una concepción arcaica sobre las comunidades nahua hablantes, en la medida que, únicamente se le reconoce como parte de su pasado y herencia cultural, pero no como una lengua viva, al ser descrita como un idioma en desuso.

Lo mismo sucedió cuando se les preguntó por el resto de los grupos étnicos del país, en cuyo casi, muy pocos estudiantes conocen alguna comunidad actual y el único acercamiento es a través de los libros de textos. En contraste, cabe mencionar que los estudiantes quienes reconocen tener algún familiar hablante de una lengua indígena fueron los mismos que nombraron más de tres idiomas, aludiendo un mayor conocimiento sobre la diversidad étnica de México.

Con ello, se comprueba que no es suficiente incluir en el currículo información relativa a los grupos étnicos de México, también es importante reconocer la diversidad cultural dentro de las aulas y vincular los contenidos académicos con la realidad de cada uno de los estudiantes. Así mismo, es importante cuestionar el uso dado dentro de las aulas al propio concepto de indígena, como se vio; la escuela se ha encargado de reproducir imágenes arcaicas y racistas sobre estas comunidades.

Por ello, se vuelve imperante plantear nuevos referentes sobre los pueblos indígenas del país, pues no es suficiente con abordar la diversidad cultural de México, si esto se hace con un esquema simplista que niega su presencia dentro de los espacios urbanos, los cosifica como elementos del pasado y se les infantiliza

bajo la idea del indígena necesitado de protección de las “particularidades” que lo han colocado en condiciones de desigualdad frente al resto de la sociedad mexicana.

II) Campo afectivo o valorativo

En esta sección se analiza el componente valorativo de las actitudes lingüísticas, entendido desde Castillo (2006), como la valoración positiva o negativa que hace un sujeto sobre un objeto lingüístico, en donde expresa si le agrada o desagrada, si lo considera bueno o malo, o si lo rechaza o acepta (p. 285). Dentro de este ejercicio, este campo da cuenta de las diferentes creencias y opiniones mantenidas tanto por los padres de familia, como las y los estudiantes referente a los pueblos indígenas y la lengua náhuatl.

a) Campo valorativo de los padres de familia

Es importante recordar por qué los referentes propuestos desde la familia son relevantes para este estudio, pues como lo menciona Lapresta (2009), para señalar aquello que cobrará importancia en la definición de las actitudes de los individuos, será determinante conocer cuáles son los referentes significativos que ejercen presión sobre los sujetos, tales como la familia, los amigos y los compañeros de trabajo. En este sentido, las valoraciones hechas por las familias son consideradas precursoras de la actitud mantenida por los estudiantes frente al aprendizaje de la lengua náhuatl.

Por ello, de manera inicial se exponen los imaginarios de las madres y padres de familias, quienes a través de cinco preguntas detonadoras expresaron los diferentes imaginarios sustentados frente a los grupos indígenas de México y sus lenguas.

El primer ejercicio consistió en describir cómo eran para ellos las personas indígenas, en cuyo caso, las respuestas variaron en extensión, detalle y los referentes de descripción, pues como se analizó en el apartado anterior, estos imaginarios se sustentan a partir del desconocimiento y negación de las identidades indígenas. Tal y como se muestra en las siguientes descripciones:

“Una persona indígena es una persona normal con vestimenta colorida y lengua distinta”, “una persona que vive en el campo”, “que mantiene sus costumbres y tradiciones como la música y su gastronomía”, “es una persona llena de diferentes capacidades artesanales y de una gran sabiduría, los mayores preservadores del medio ambiente” y “son personas con costumbres y raíces diferentes” (OPF. Cuestionario aplicado en octubre del 2021).

De estas ideas se rescatan los elementos esencialistas dibujados sobre las identidades indígenas, pues de nuevo cuenta, se les ve a partir de su vestimenta, la lengua, las tradiciones, incluso el ideal que los vincula con el cuidado de la naturaleza. Si bien, alguno de ellos se confronta con los estándares generales para definir una identidad, para el caso de las comunidades indígenas, se describe desde una mirada folclorista y estática de la cual, no se les ha permitido salir.

De igual modo, resaltan postulados de racismo y discriminación en torno a los pueblos indígenas, describiéndolos como: “aquellos que venden artesanías en la calle y hablan un dialecto”, “las personas que han quedado sin la oportunidad de trascender en el mundo actual, pero han dejado huella al conservar sus orígenes, tradiciones, costumbres y dialectos” (OPF, Cuestionario aplicado en octubre del 2021). Una vez más, se demeritan las comunidades indígenas dentro del proyecto nacional, cuestionando si sus tradiciones tienen cabida dentro de la sociedad actual o sólo son un rezago del México “atrasado”.

Si bien, para este ejemplo únicamente se recuperaron estas opiniones, el común gira en esta misma sintonía, se describe al indígena como alguien “atrasado”, con tradiciones diferentes al resto de la sociedad, quienes conservan sus costumbres, sin oportunidades laborales fuera del comercio ambulante y, sobre todo, como aquellos quienes su lengua es entendida a través de elementos peyorativos, reduciéndolas a dialectos.

Percepciones que como se argumentó en el capítulo anterior, obedecen a marcos de pensamiento más amplios, en los que se construyó el ideario del indígena como alguien condenado a vivir en la pobreza y el atraso, al menos que olvide su lengua. Ideas que desafortunadamente inciden en la actitud mantenida frente al aprendizaje

del idioma náhuatl, pues se piensa que sus hablantes no tienen la oportunidad de “trascender en el mundo actual”. Por lo que, con su aprendizaje ellos se verían condenados a ese atraso.

En un segundo momento se les preguntó por las principales características de los pueblos indígenas, respuestas que de nueva cuenta giraron en torno a elementos superficiales como la vestimenta, la lengua, las costumbres, los rituales, así como el ambiente rural; planteado como carente de servicios, antagónico en relación con el contexto urbano y con un extremo cuidado por la naturaleza (ver ilustración 4).

Ilustración 4. Características de los Pueblos originarios



Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario realizado con los padres de familia el 11 de octubre del 2021.

Otro de los elementos que llaman la atención sobre estas respuestas, es que se dibuja una relación dicotómica entre el campo y la ciudad, pues cuando se les preguntó acerca de los espacios donde se podría encontrar a la población indígena se les describieron como zonas rurales, pueblos, sierras, pueblos mágicos y la provincia. Además, la mayoría de las respuestas los ubicaron en los estados del sur, como Chiapas, Yucatán y Oaxaca. Mientras, se negó su presencia en el centro y norte del país. Además, estos espacios se

De igual forma, llamó mi atención que en gran parte de las descripciones se les ubicó dentro de los mercados vendiendo artesanías. Lo que hace un llamado a cuestionar el espacio social asignado para la población indígena, a quienes se les

sitúa ofreciendo algún servicio o en la venta de algún producto, de acuerdo con sus palabras: “Los indígenas están en todos lados, sólo que no volteamos a ver a las señoras del parque, a los señores que venden alguna artesanía, a los que piden ayuda en las calles. Realmente son muy visibles y al mismo tiempo tan invisibles” (OPF, Cuestionario aplicado el 11 de octubre del 2021). Hecho que claramente denota los estigmas raciales y sociales asignados a las comunidades indígenas.

De modo que, con estas descripciones se les niega la posibilidad de ser considerados como artistas, creadores, y pobladores capaces de contener propuestas para la sociedad, en cambio, se les considera como artesanos y practicantes de oficios. Lo cual, contrasta con el imaginario plasmado sobre la temporalidad de estas identidades, cuando se les valora a partir del pasado glorioso de los indígenas prehispánicos, a quienes se les reconoce su conocimiento artístico, matemático y astronómico.

Dicha descripción es una clara muestra del postulado recuperado por Walsh, quien a partir de la reflexión de Nestor Maldonado, hace referencia a estas afirmaciones como un proceso de “deshumanización” sobre los pueblos indígenas- como sujetos colonizados: “la deshumanización racial que los distancian de la modernidad, de la razón y de las facultades cognitivas” (2007). Cuyo pensamiento es producto del lente colonizador que impregnó este imaginario del indígena, el “indio bárbaro” que recuerda el atraso de la nación, a quien se tiene que civilizar como un acto paternalista.

De esta manera, puedo concluir que estas declaraciones se convierten en un claro ejemplo de la desigualdad social, la falta de oportunidades y el racismo ejercido sobre la población indígena. Pues no se puede ocultar que esta población enfrenta todos los días diversas formas de discriminación tanto a nivel sistémico, estructural e histórico. Mismas que se mantienen a través del sistema educativo y se sustentan a partir del ideario colonizador de poder y control sobre los aspectos culturales, ideológicos y económicos de las comunidades indígena-campesinas.

Así mismo, llama la atención el ideario construido sobre las regiones norte y sur del país, pues de los veintitrés participantes, diez afirmaron que la población indígena

se localiza únicamente en los estados del sur, de tal forma que, exclusivamente esta región es indígena y, por lo tanto, carga con todas las connotaciones negativas asignadas para este grupo. Es decir, si se considera que el indio es sucio, analfabeta, ignorante, monolingüe y pobre, el sur también lo es. En cambio, el norte ha logrado superar ese “atraso”, con mayor industrialización, desarrollo económico y sin la presencia o al menos no de forma tan significativa de esta población.

Estas ideas reflejan una polarización territorial, construida con base en el pensamiento colonizador, el cual, de acuerdo con Estermann (2014), repercute en la consciencia colectiva y coloca el sur abajo y el norte arriba, asociando “arriba” con “superior”, “bueno” y “desarrollado”. En cambio, “abajo” se asocia con “inferior”, “malo” y “subdesarrollado”. Representaciones que, además de ser una construcción irreal de un territorio, también son percepciones sesgadas de las diversas culturas que los habitan, en este caso, lo son sobre las comunidades indígenas del país.

Sobre la misma lógica giraron muchas de las opiniones de los estudiantes, quienes como se afirmó en el apartado anterior, sustentan gran parte sus opiniones en los referentes familiares, aunque esto no quiere decir que sean fiel copia de las percepciones hechas por sus padres, o bien, que no exista agencia sobre su proceso de aprendizaje. Realidad constatada cuando se exploraron sus impresiones y motivaciones frente al aprendizaje de la lengua náhuatl, eje presentado a continuación como parte del campo afectivo-valorativo de las actitudes lingüísticas.

B) Campo valorativo de los estudiantes

Para finalizar el análisis del campo valorativo de las actitudes lingüísticas, se presentan las percepciones obtenidas del estudiantado. Quienes, a través de diversas técnicas, como la lluvia de ideas y listas de frecuencia, expresaron sus creencias principales acerca de los pueblos indígenas y su aprendizaje del idioma náhuatl. En este sentido, se les solicitó describir e identificar a una persona indígena, luego se les pidió elaborar una lista de frecuencia de tres palabras que les vinieran a la mente cuando pensaban o escuchaban el idioma náhuatl.

De acuerdo con ello, se abrió la pregunta: ¿Cómo son los pueblos indígenas? En cuyo caso, los caracterizaron como: “pueblos que fueron habitados hace mucho tiempo”, “donde vivían nuestros antepasados”, “lugares donde se hablan dialectos”, “pueblos donde conservan las lenguas y costumbres de antes”, “lugares en los que siguen teniendo antiguas culturas y lenguas” (Opinión Estudiantil (OE), plenaria realizada el 25 de octubre del 2021).

Como segundo paso se les pidió realizar una descripción sobre las principales características atribuidas a las personas indígenas, en donde de nueva cuenta resaltan atributos esencialistas, mencionando la lengua como principal particularidad, seguido de la vestimenta y las tradiciones (cabe resaltar que siempre se identificaron como diferentes a las propias), así como habitantes de sierras lejanas.

Con estas ideas se permitió conocer las primeras percepciones hechas sobre la dimensión indígena, ligadas en torno a lo antiguo, lo viejo y hasta el desuso. Declaraciones que dan cuenta de la lejanía temporal con que se mira a las comunidades indígenas, pues mientras los estudiantes habitan el presente, ellas se encuentran en el pasado. De igual modo, prevalece un desconocimiento sobre las realidades actuales de las comunidades indígenas, pues siempre se les dibujó como “agentes ajenos” dentro de sus contextos y de la propia sociedad mexicana, considerándolos como agentes pasivos dentro de ella, carentes de derechos y fuera de los espacios de decisión.

Ilustración 5. Características de las personas indígenas de acuerdo con percepción de los estudiantes

¿Cómo describirías a una persona indígena?

A word cloud of characteristics perceived by students for indigenous people. The words are arranged in a roughly circular pattern and include: personas trabajadoras, lengua diferente, creen en otros dioses, creencias diferentes, usan ropa típica, costumbres de hace mucho, costumbres diferentes, visten diferente, tradiciones, saben de alimentos, habitante nativo, pobre, hablan su propia lengua, hablan sus lenguas, viven en el campo, no hablan español, hablan dialectos, viven en los pueblos, mantiene sus tradiciones, and antepasados.

Fuente: elaboración propia a partir de la sistematización de la sesión desarrollada el 25 de octubre del 2021.

Desde este mismo orden de ideas, los estudiantes mencionaron como un rasgo distintivo de la población indígena la carencia de recursos económicos, descritos como “gente pobre”. Apreciaciones que no son nuevas, pues también están presentes en las valoraciones realizadas por sus tutores, basadas en supuestas jerarquías raciales, en donde el indígena quedó como el atrasado, el salvaje, el analfabeta y sin recursos económicos, pero, sobre todo, sus características culturales son irrelevantes para las sociedades actuales.

Asimismo, llama la atención que en las valoraciones hechas por los estudiantes salieron a la luz nuevos elementos, pues les dieron mayor énfasis a las características físicas. De acuerdo con sus palabras, una persona indígena tiene rasgos fisiológicos muy definidos como: “los ojos negros, piel morena y cabello oscuro, además de que visten con ropa típica, de colores y algunos usan huaraches”. Ideas que claramente dan cuenta de los estereotipos y estándares monótonos construidos sobre ellos.

Estas posturas dan muestra de los prejuicios mantenidos sobre las identidades étnicas, a la par que relatan la distancia con la que los estudiantes las están

mirando, nombrándolos como “la otredad”, con quienes no se comparten rasgos o espacios de convivencia. Condición que, de acuerdo con el análisis realizado, coloca una de las barreras más sólidas para el aprendizaje de estos idiomas, pues al no ver y reconocer su actualidad, tampoco generan un interés por la cultura y, mucho menos, una disposición para la escucha y el aprendizaje.

Condiciones constatadas cuando se realizó una lista de frecuencia en donde cada participante colocó tres conceptos relacionados con la lengua náhuatl, resaltando palabras como: “difícil”, “rara”, “dialecto”, “cultura”, “México”, “antes” “antepasados” e “historia”. Además de algunas frases como “no se usa” y “no le entiendo”.

Dichas respuestas dejan ver el poco reconocimiento de la lengua náhuatl en su uso cotidiano, pues se le sigue nombrando de forma peyorativa dialecto. Hecho que impacta en el vínculo construido con este idioma, pues si se les describe como algo “raro”, antiguo y únicamente de los antepasados, se dificulta pensarlas desde un uso práctico y también, se piensa como un idioma difícil de aprender. Condición que ha sido comprendida como una de las grandes limitantes para el aprendizaje de cualquier idioma, pues como lo sustenta (Jánes, 2006), aunque pueda existir una motivación para su aplicación, ésta se ve afectada por las valoraciones negativas como la dificultad o el grado de importancia.

Puesto esto, se reafirma la creencia del desuso y poca operatividad de este idioma, al centrar su valor dentro del programa de estudios únicamente para comprender la historia de México, sin algún vínculo para comprender su presente, mucho menos para hablar de temas actuales o vincularlo con textos científicos. Ideas que se confirmaron cuando se les preguntó sobre los espacios en dónde podrían practicar esta lengua y las asignaturas relacionadas con ella, en cuyo caso, únicamente se mencionó la asignatura de historia.

Del mismo modo, se hacen presentes nociones folcloristas sobre este idioma, construido desde un discurso oficialista que las marca como la lengua de los ancestros, pero no como un idioma vivo. Noción que la hace ver como “la lengua que se hablaba aquí hace muchos años, pero hoy ya no es útil”, descrita como el “dialecto de las personas que quedaron atrasadas”.

Por consiguiente, si se carece de una motivación o vínculo con cada una de las realidades de los estudiantes, los procesos de enseñanza y aprendizaje estarán destinados al fracaso, de ahí que, uno de los principales objetivos de esta investigación sea reconocer las actitudes lingüísticas frente a la lengua náhuatl, a fin de buscar mejoras en el proceso de aprendizaje y promover encuentros de escucha e intercambio interétnico.

Expuesto esto, se destacan dos ejes sobre las percepciones aportadas tanto por los padres de familia como por las y los estudiantes: el primero de ellos son los imaginarios en torno al espacio social asignado para los indígenas, es decir, no se les imagina como profesionistas o dentro de universidades, siempre como vendedores, elaborando artesanías y dentro del sector de servicios. Declaraciones que más allá de describir una situación laboral o económica, dan cuenta de los procesos de racismo y discriminación presentes cuando se habla de identidades étnicas. Pensamientos que me atrevere a decir, obedecen a condiciones de pigmentocracia²³ sobre las cuales se fundan las relaciones de poder y laborales en la sociedad mexicana.

En cuanto al segundo eje, éste gira en torno a la visión inerte mantenida sobre las identidades indígenas, pues únicamente se les ve en relación con el México-prehispánico, se les describe como “quienes habitaban aquí antes y ahora ya no”. A quienes, se les asigna una personalidad pasiva; “el necesitado de ayuda”, “el atrasado” y a quien se le tiene que rescatar de su propia condición.

Dichos argumentos se suman a los estándares de discriminación y racismo sobre los pueblos indígenas, sustentadas a partir de falsas jerarquías raciales, con lo cual, se ha limitado y distorsionado el conocimiento de estas culturas, llamándolas minorías étnicas y colonizadas, con el único fin de legitimar desigualdades sociales.

²³ Definida como una forma de pensamiento y de jerarquización dérmico-fenotípica, basada en el color de la piel y en la apariencia del sujeto. La cual obedece a la construcción tipológica del régimen racial, especialmente (pero no exclusivo) de las sociedades poscoloniales, en el que se coloca una jerarquía que inicia con la gente blanca en el nivel superior, los mestizos en el medio y los pueblos afro e indígenas en el nivel inferior (Luján, Juan & Luján R, 2019, p. 41).

Una vez expuesto el panorama valorativo sobre el aprendizaje de la lengua náhuatl, será momento de detallar las actitudes de los y las estudiantes, a fin de comprender si estas contribuyen u obstaculizan el aprendizaje de este idioma.

III) Campo actitudinal

En esta sección se analiza el eje actitudinal- descrito por Castillo (2006), como el componente observable de las actitudes lingüísticas, mismo que ayuda a explicar las posturas e intenciones manifestadas frente a las diversas lenguas. En cuyo caso, se dará cuenta de las posturas y acciones desarrolladas por esta comunidad educativa frente al aprendizaje de la lengua náhuatl. Hecho que dio pie a reconocer áreas de oportunidad para la transformación y posible construcción de aulas interculturales, bajo el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país.

Para ello, se identificaron dos campos dentro de las actitudes, por una parte, están las ideas o acciones que motivan el aprendizaje, mientras, del otro lado se encuentran las actitudes que lo desalientan. Si bien, las actitudes son mucho más complejas que una simple relación de antagonismo (positivo-negativo, aceptación-rechazo, agrado-desagrado), conocer ambas posturas es un primer acercamiento para comprender cómo se está recibiendo este aprendizaje y cómo se percibe a la comunidad de habla. Tal y como lo comenta Nava (2021), las actitudes sean positivas o negativas, guían la manifestación de valores y las normas de conducta de un individuo o de una comunidad de habla, pues éstas más allá de ser una postura de aceptación o rechazo, relatan una percepción de la identidad, el carácter, la cultura y la historia del grupo de hablantes.

En este sentido, este ejercicio no narra actitudes de rechazo y aprobación hacia el aprendizaje, sino de encuentro y divergencia, bajo el objetivo de hacer palpables los puentes de diálogo entre los estudiantes (sus realidades, intereses y motivaciones) y las comunidades indígenas del país, así como entre el español y el idioma náhuatl.

a) Actitudes de encuentro y/o motivacionales frente al aprendizaje del náhuatl

Para iniciar con la descripción de las actitudes interpretadas como de encuentro y motivación, es necesario retomar la postura de Gardner (1968), quien reconoce las actitudes motivacionales como integrativas²⁴, pues más allá de mostrar una postura de aceptación o interés hacia esa lengua en el momento del aprendizaje, el individuo también logra identificarse con la comunidad que la utiliza. Dicho esto, las actitudes más allá de ser una posibilidad para la integración se reconocen como un vínculo hacia el encuentro con otra cultura, saliéndose de los márgenes instrumentales, en donde, la motivación gira en el deseo de aprender para conseguir algún beneficio, por ejemplo, un empleo.

El primer aspecto para considerar son las actitudes de encuentro para el aprendizaje de un nuevo idioma, comenzando con las manifestadas por los padres de familia, quienes al preguntarles si estaban de acuerdo con que sus hijos aprendieran otro idioma, comentaron que sí, porque esto les ayuda a mejorar procesos cognitivos y es una oportunidad para conocer cosas nuevas, en sus palabras: “aprender un idioma ayuda a ampliar su cultura”, lo cual, les permitiría tener mayores oportunidades laborales. En cuanto al análisis de estos argumentos, se encontró que una de las mayores motivaciones para aprender un idioma nuevo es de tipo instrumental, bajo el objetivo de obtener algo a cambio.

Por otra parte, cuando se les preguntó su opinión sobre la incorporación de este idioma al plan de estudios, la mayoría respondió estar de acuerdo, ya que es una lengua mexicana y al conocerla se aprende un poco más sobre la historia de nuestro país. Además, la consideran como una parte importante de su cultura.

¿Considera importante que sus hijos aprendan lengua náhuatl? ¿Por qué?:

“Sí, porque es parte de nuestra raíz, es el ADN que todos tenemos y nos pretenden negar por ignorancia”, “sí, porque es una manera de

²⁴ Dentro del trabajo realizado por Gardner (1968) se hace una distinción entre motivación integradora e instrumental según sea el objetivo del aprendizaje.

acercarlos a las diferentes culturas y formas de vida que hay en nuestro país”, “sí, para enriquecer su cultura y sus raíces” (OPF. Cuestionario aplicado en octubre del 2021).

Así mismo, consideran importante el aprendizaje de este idioma frente a las condiciones históricas y sociales que colocan en desventaja a las lenguas indígenas frente a las extranjeras, de acuerdo con sus palabras: “el gobierno no hace una promoción de las lenguas indígenas, aunque éstas están a punto de desaparecer, además, si con el paso del tiempo muere una lengua, gran porcentaje de la población no se daría cuenta de que con ella se están acabando grandes aportaciones de nuestros antepasados” (OPF. Cuestionario aplicado en octubre del 2021).

Si bien, estas ideas muestran apertura hacia el aprendizaje de este idioma y hacia los pueblos étnicos de México, también resalta el hecho de que se le aprecia sólo como un elemento del pasado y no desde los pueblos actuales, visión que, aunque niega su presencia en el entramado actual, también mantiene un estímulo por reconocer su relevancia en la historia nacional.

Otro de los aspectos que surgió de este ejercicio, fue la revitalización de las lenguas indígenas, al considerarlas como “lenguas en extinción”, en tanto, muchas de ellas están a punto de desaparecer. Tema que resultó ser una de sus principales preocupaciones, pues como argumentan: “es importante recuperar estas lenguas porque si las lenguas indígenas mueren, México perdería parte de su historia”. Sobre este aspecto, vale la pena resaltar que, a pesar de la posición inicial de rechazo, también se es consciente de la necesidad de dar a conocer las lenguas indígenas frente a la condición de hostigamiento, abandono y amenaza que viven, por lo que, al facilitar su enseñanza, se favorece su continuidad.

No obstante, esto no oculta las condiciones de poder sobre las cuales se lleva a cabo esta práctica, así como la visión folclorista y paternalista construida sobre la diversidad lingüística dentro de las aulas a nivel nacional. Pues, mientras no se trabaje desde la valoración de las lenguas y se garantice el libre ejercicio de sus hablantes, estas seguirán viéndose amenazadas. En este sentido, este trabajo cuestiona su inclusión al currículo institucional, pues como se ha argumentado, esta

introducción no es garantía de su aprendizaje, vinculación o incluso continuidad dentro de esta institución.

Como último aspecto, se analiza el campo actitudinal de los estudiantes, quienes contrario a las hipótesis iniciales, se detectó que las actitudes más favorables para el encuentro con esta lengua y sus hablantes, las presentaron los estudiantes de nuevo ingreso, pues cuando se les preguntó si estaban interesados en aprender náhuatl, algunos respondieron de forma afirmativa porque podrían enseñarle a su familia, además de que ven en este idioma una herramienta comunicativa para conocer a otras personas y realidades:

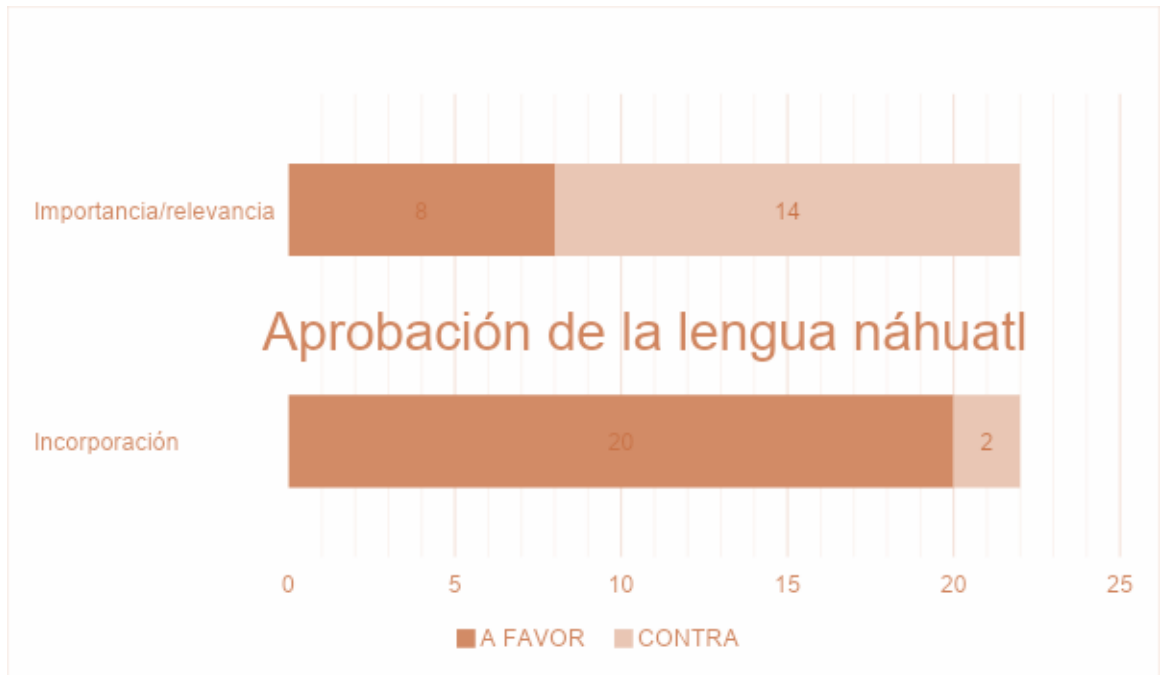
“Me serviría mucho para poder hablar otra lengua”, “yo le voy a enseñar a mis amigos o a mi familia”, “para aprender una lengua mexicana”, “para aprender nuevas cosas y saber más de su cultura” (Cuestionario aplicado en octubre del 2021).

Contraria a esta postura, están las actitudes que presentaron una mayor limitante para su aprendizaje, es decir, aquellas en las que tanto el estudiantado como los padres de familia manifestaron no tener un interés por esta lengua y, por ende, no estar de acuerdo en su aprendizaje. Posturas que de acuerdo con este análisis serán consideradas de divergencia, en tanto, limitan el reconocimiento, encuentro e intercambio cultural.

b) Actitudes de divergencia

Como se mencionó, los padres mostraron cierta aceptación a que sus hijos/ hijas aprendieran náhuatl, no obstante, esta postura se vio dividida cuando se les preguntó por la relevancia del aprendizaje de este idioma en la vida de sus hijos. Situación que generó un poco de duda, pues si bien, los argumentos a favor eran los mismos; el conocimiento de la historia y cultura de México. También se cuestionó su importancia en la actualidad, aludiendo que el impacto es muy poco porque tienen otras costumbres y “ya casi nadie lo habla”.

Ilustración 6: Opiniones de padres y madres de familia en torno a la incorporación de la lengua náhuatl al currículo institucional



Fuente: Elaboración propia con base en formulario de *Google*, realizado el 25 de octubre del 2021

En este gráfico se confronta la opinión de los padres de familia sobre la incorporación de la lengua náhuatl al plan de estudios, así como, sus consideraciones sobre la relevancia de esta lengua para la vida de sus hijos. Pues, aunque se aprueba la incorporación de esta asignatura bajo un argumento histórico nacionalista, esto se contradice cuando se niega su relevancia actual, en tanto, se mantiene la creencia de ser una lengua del pasado.

Idea que se repitió con los estudiantes, cuando se les preguntó si están de acuerdo en la enseñanza de este idioma como una asignatura obligatoria, a lo que de forma unánime respondieron: no, pues para ellos es mejor que les enseñen inglés, francés, alemán o japonés, pues esto les daría más oportunidades laborales. En sus palabras: “estos idiomas son más útiles para su futuro [...], es más fácil que en un trabajo te pidan hablar inglés que náhuatl o maya” (27 de septiembre del 2021). Inclusive, muestran mayor interés por visitar algunos de estos países que por conocer alguna comunidad indígena.

Cabe destacar que estas opiniones parten de una visión instrumentista sobre las lenguas, vistas como herramientas y capacidades a desarrollar, comprendidas como parte de su futuro laboral y no como un sistema de valores y símbolos culturales, en cuyo caso, no encuentran sentido aprenderla, sino buscan tener contacto con ellas.

Por esta razón, algunos estudiantes se mostraron renuentes al aprendizaje de esta lengua, pues, aunque es “obligatoria”, no tienen ningún interés por su aprendizaje. En este sentido, uno de los estudiantes afirmó: “Yo no quiero aprender náhuatl, bueno eso es parte de una responsabilidad y si no quiero aprender náhuatl no hay problema en sí, es tu decisión” (OE, noviembre 2021). Esta actitud da muestra del rechazo hacia esta lengua, así como de las limitaciones en cuanto al reconocimiento y valoración del multilingüismo mexicano. Situación que quizá sea la principal restricción para el aprendizaje de este idioma.

De acuerdo con este panorama, se abrió la pregunta ¿Por qué no quiero aprender náhuatl? A lo que la mayoría mencionó que es un tema difícil, no entienden las palabras y casi no hay personas con quien lo puedan practicar:

“Es un tema que es difícil de entender y es un tema raro y las palabras no las entiendo”, “Porque casi no hay tanta gente que hable náhuatl, cómo para qué aprender algo que casi nadie sabe”.

Frente a estas negativas, se complica generar espacios para el intercambio y aprendizaje. Por lo que es primordial transformar estas posturas para crear puentes entre las diversas realidades y vincular el náhuatl con su cotidianidad. Razón por la cual, se abrió la discusión sobre el vínculo de este idioma dentro de su cotidianidad, realidad negada, afirmando no tener contacto con este idioma o con sus hablantes. Pues la mayoría respondió no poder usarla, ya que no conocen a alguien más que lo hable, no ubican espacios en dónde la puedan practicar y tampoco tienen acceso a algún material adicional para ayudar a su aprendizaje. Posiciones que representan una barrera para el aprendizaje de esta lengua y datan una condición de divergencia frente a la cultura nahua y los pueblos indígenas en general.

Esta postura abrió paso al tercer elemento, sobre los espacios de estudio y práctica del náhuatl, en cuyo caso, únicamente dos estudiantes mencionaron las redes sociales como un lugar para practicarla, pues en *Facebook* han encontrado videos con el vocabulario de este idioma. En contraste, el resto del grupo respondió que fuera de la escuela no podrían practicarla, al no tener acceso a material adicional como libros o videos de repaso.

Ambas ideas son muestra de la lejanía, desconocimiento y rechazo sustentado sobre esta lengua, condiciones que tienen como consecuencia el establecimiento de barreras para su aprendizaje, así como, el sustento de prácticas discriminatorias sobre los grupos étnicamente diferenciados de México.

En síntesis, las actitudes mantenidas hasta ahora sobre la lengua náhuatl dan cuenta de un rechazo, desconocimiento y hasta empobrecimiento descrito sobre esta lengua, al ser considerada de forma peyorativa como un dialecto e idioma en desuso, sin relevancia para la vida actual, sin facultades para incorporarse al mundo laboral y sin capacidad para abordar temas científicos o tecnológicos. Argumentos que mantienen la desvalorización de este idioma, así como la invisibilización de sus hablantes dentro de los espacios urbanos, bajo el cobijo de la visión capitalista del mundo actual.

Así bien, con estas evidencias se busca mostrar algunas de las actitudes planteadas en torno al aprendizaje del náhuatl, a fin de dar cuenta del contexto y problemáticas presentes dentro de esta institución. Dejando en claro que es un ejercicio preliminar sobre sus implicaciones dentro del sistema didáctico, ya que aún falta por analizar los elementos constitutivos de éste, sobre la puesta didáctica y la transformación del objeto de aprendizaje y al objeto aprendido.

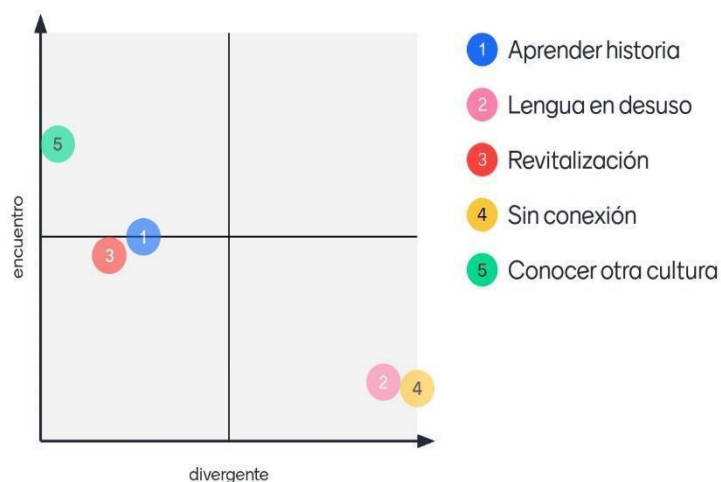
Sobre ello, se realizó una síntesis sobre las actitudes manifestadas sobre la lengua náhuatl, en cuyo caso, sobresalió el adjetivo “difícil”, “antigua” y “poco útil”, declaraciones que le restan importancia y demeritan sus atributos para incidir en temas de relevancia social, científica y hasta cultural. Hecho interpretado a partir de la formulación de actitudes divergentes, las cuales, denotan rechazo y complican su aprendizaje. Así bien, no se puede olvidar que todas las actitudes aquí manifestadas

están envueltas por relaciones de poder, en donde las lenguas indígenas están condicionadas bajo políticas de aculturación y exterminio que obligan a sus portadores a olvidar sus propios idiomas

A partir de los testimonios dados sobre la motivación y el rechazo hacia el aprendizaje de la lengua náhuatl, se hicieron cinco agrupaciones: 1—Aprender historia, 2.- conocer otra cultura, 3.- revitalización de la lengua, 4.- idioma sin conexión y 5.- lengua en desuso. Mismas que se organizaron a partir de las actitudes de encuentro o divergencia frente a esta lengua y sus hablantes.

Ilustración 7: Actitudes lingüísticas frente al aprendizaje de la lengua náhuatl

Actitudes lingüísticas frente al náhuatl



Fuente: Elaboración propia a partir del taller “Reconocernos diversos”, sesión 1 de febrero del 2022, “yo quiero / no quiero aprender náhuatl”.

Gráfico elaborado a partir de la frecuencia y relación entre los argumentos, por ejemplo, el hecho de que describan la lengua náhuatl como un idioma en desuso está íntimamente relaciona con la idea de que las comunidades nahuas quedaron en el pasado y, por ende, su aprendizaje no tiene relevancia actual, por ello, se debe de plantear que la realidad de estas lenguas va más allá de un pasado histórico compartido.

Considerando estos argumentos, es importante dejar en claro que las actitudes no se pueden interpretar como una relación dicotómica de negación y aprobación, pues ambas se tocan y aunque pueden tener argumentos implícitos de rechazo, también en ellos se esconden lazos de comprensión. Por ello, en este trabajo se interpretan como actitudes de divergencia y encuentro, bajo la firme idea de que el aprendizaje del náhuatl posibilita puentes de diálogo entre los estudiantes de contextos hispanohablantes y las comunidades indígenas del país.

Así mismo, se sostiene que la formulación de las actitudes frente al aprendizaje de cualquier lengua no es simplemente un proceso mental aislado, por el contrario, obedece a un proceso situado en una cultura concreta y en un momento histórico determinado, hecho que se expresa en Moya (2013), cuando afirma que en cada contexto las actitudes lingüísticas de los individuos y las comunidades están ligadas a nociones socioculturales, económicas y políticas sobre los grupos sociales que hablan determinadas variedades lingüísticas. De este modo, las relaciones personales mediadas por el uso del lenguaje también son relaciones políticas.

Capítulo 5:

Práctica educativa en torno a la lengua náhuatl: el taller como condición de posibilidad

Como se mostró en el capítulo anterior, las actitudes manifestadas en torno al aprendizaje del náhuatl dan cuenta de una lejanía con la lengua y sus hablantes, pues se les imagina como habitantes del pasado, atrasados y ajenos a la modernidad, hecho que da cuenta de la ruptura planteada entre la comunidad educativa del liceo y las poblaciones nahua-hablantes del país.

Condición que desde esta investigación se busca analizar y deshabilitar, a partir de reconocer los aportes de la didáctica de la lengua náhuatl en la transformación de las actitudes lingüísticas. En este sentido, el objetivo de este capítulo es explorar las propuestas y cambios manifestados por los estudiantes del liceo en pro del aprendizaje de la lengua náhuatl y en torno al reconocimiento de la diversidad cultural.

Por esta razón, se decidió recurrir a la investigación tallerista como una postura de diálogo epistémico y acción transformadora sobre las actitudes lingüísticas que limitan el aprendizaje de la lengua náhuatl, a fin de construir nuevos referentes desde el encuentro y polifonía de voces. En otras palabras, el taller fue pensado como una práctica educativa que permite la reflexión, la acción y la transformación de las condiciones en que emergen los procesos pedagógicos. En este caso, se busca a través del taller- sensibilizar sobre la pluralidad lingüística y, con ello, ampliar los límites planteados sobre las identidades de los grupos étnicos, elementos que como se expuso en capítulos anteriores, se han visto supeditados a procesos de colonización sobre el pensamiento de los pueblos indígenas.

En este sentido, este capítulo analiza los aportes de la puesta didáctica de la lengua náhuatl a través del taller: “reconocernos diversos”, como una estrategia para la enseñanza y el aprendizaje del náhuatl desde la pedagogía intercultural, misma que, como se argumenta, parte de un compromiso ético, en tanto, demanda una actitud crítica y responsabilidad sobre las relaciones establecidas con el-los otros, en este

caso los indígenas, frente a la racialización de los imaginarios construidos en torno a sus identidades (punto central de este ejercicio pedagógico).

Una vez plasmadas las intenciones de este capítulo, es importante recordar que toda pedagogía intercultural requiere un posicionamiento político frente a las condiciones históricas y socioculturales en que se reproduce, pues como se plantea en Mejía (2016), cuando el diálogo de saberes se hace político se permite la emergencia de confrontaciones y conocimientos propios de lo subalterno. En este caso, a partir de asumir una postura política sobre la puesta didáctica de las lenguas amerindias (el náhuatl), se permitirá un cuestionamiento de las relaciones, los imaginarios y las actitudes mantenidas ante ellas, esto a fin de generar nuevas lógicas y esquemas de pensamiento, que permitan su ejercicio y revalorización dentro de las aulas mexicanas.

Dicho esto, esta investigación busca contribuir a la construcción de pedagogías interculturales a través del análisis hecho sobre las prácticas educativas llevadas a cabo en este centro educativo, para ello, se aplicó la observación participante, así como, entrevistas y encuestas a la población educativa. Información que sentó las bases para el siguiente paso de este ejercicio, el cual, consistió en un taller participativo cuyo objetivo fue promover la reflexión, participación y compromiso de los estudiantes en la investigación, a fin de facilitar la transformación de las actitudes lingüísticas.

A partir de estos objetivos, el taller se dividió en cinco sesiones en las que se buscó promover la reflexión entre las y los estudiantes en torno a la diversidad lingüística y cultural del país. Condición que permitió plantear un análisis a través de cuatro ejes:

1. Diversidad cultural
2. Motivaciones y confrontaciones para el aprendizaje de la lengua náhuatl
3. Vínculo, memoria e identidad [ES] indígenas
4. Propuestas desde la transformación del aprendizaje

En el primero de ellos se reconoce el contexto, los conflictos y las motivaciones de esta experiencia educativa, en el segundo apartado, se problematizan los discursos

construidos en torno a las lenguas nacionales, para en un tercer momento, reflexionar sobre las particularidades de la conformación familiar y los vínculos construidos con las comunidades indígenas. Para finalmente, construir nuevos referentes sobre las comunidades indígenas y, facilitar con ello, un pensamiento crítico sobre el uso, valoración y reactivación de las lenguas nacionales.

Desde estos fundamentos se hizo el análisis de los atributos de esta práctica educativa a través de las confrontaciones, rupturas y aprendizajes posibilitados en el taller, en el cual, se reconoce que no existen procesos educativos lineales, por el contrario, dan cuenta de sucesiones y transformaciones del pensamiento.

5.1 La didáctica de la lengua náhuatl- una ventana a la diversidad cultural

De acuerdo con las observaciones hechas, las principales problemáticas planteadas desde el plan de estudios giran en torno al desconocimiento de la diversidad cultural, ante el nulo interés por acercarse a las comunidades indígenas y, sobre todo, la visión generalizada de ser entendidas como “pobladores del pasado”. Razón por la cual, este ejercicio consideró como parte importante de la puesta didáctica el reconocimiento de los más de sesenta y ocho sistemas lingüísticos habitantes del país como reflejo de la diversidad cultural del país.

En este sentido, consciente de la complejidad de representar a los más de sesenta grupos culturales, únicamente se mostraron ocho de ellas, seleccionadas a partir de dos enfoques: 1) su familiaridad con la lengua náhuatl; como es el caso del *Cora* y *Wixárica* y 2) el contraste con su sonoridad y ubicación territorial, para lo cual, se optó por las lenguas mayenses: *Jach-t'aan* (Lacandón), *Teenek* (Huasteco), *Ch'ol*, y *Tseltal*.

Si bien, los estudiantes no mostraron interés por conocer algún otro idioma además del náhuatl, cuando se mencionó la existencia de más de sesenta lenguas, se mostraron sorprendidos, incluso hubo algunos ejercicios de memoria por mencionar culturas vistas durante ciclos escolares anteriores. A partir de ello, los estudiantes lograron ubicar territorialmente dos lenguas: Maya y Zapoteco. En cuanto a su

sonoridad, únicamente se logró distinguir el náhuatl, hecho que constató su presencia en el imaginario, así como su uso en el lenguaje cotidiano.

Acorde con ello, el primer eje de observación se dio en la reproducción de diferentes canciones y leyendas de cada uno de los pueblos abordados, acción que generó comentarios de burla y risas entre los estudiantes, quienes produjeron sonidos con sarcasmo para referirse a la fonética de las lenguas. Hecho que expone el racismo y la construcción hecha sobre la otredad, a partir de valores impuestos desde la propia lengua, además, da muestra de la actitud mantenida frente a estas lenguas descritas previamente como “lo exótico y desconocido”.

Como segundo recurso, se mostraron videos de la serie “Ventana a mi comunidad”, del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). En donde a través de la propia voz de niños y niñas pertenecientes a comunidades indígenas del país, se abordan diversas tradiciones y formas de vida. En este caso, se generaron comentarios como: “¿Es verdad que aún hacen eso?”, “¿Así se visten todos los días para ir a la escuela?”, “Los indígenas viven con muchas carencias, pero igual está bonito vivir ahí con tanto verde y el río, a veces sí me gustaría vivir así”. Ideas que evidencian las barreras construidas entre ambas realidades, a partir de la repetición de imaginarios estáticos y arcaicos sobre los pueblos indígenas.

No obstante, este ejercicio sirvió para que los estudiantes cuestionaran la actualidad de estas imágenes, al preguntarse si “aún se desarrollaban esas prácticas” o si así eran actualmente los espacios que habitaban las comunidades indígenas. Reflexión que abre la puerta a reconocer la presencia contemporánea de estas comunidades y desdibujar la idea de ser habitantes del pasado.

Aunque esto significó un gran avance, no se puede ocultar que desde el currículo institucional aún se mantiene un distanciamiento sobre las condiciones actuales de las comunidades indígenas, así como una folclorización de sus características. Razón por la cual, este taller buscó cuestionar la “interculturalización” del currículo institucional, a través de reflexionar cómo se llevan estos contenidos al aula, situación que, entre otros factores, recae en los recursos usados.

Expuesto esto, es importante cuestionar los discursos reproducidos a través del uso de los recursos didácticos, que si bien, son una realidad de muchas de las comunidades, no se pueden considerar como universales o limitantes. Por ello, el primer punto para transformar en pro de la construcción de pedagogías interculturales es la actualización y diversificación de los recursos usados; que estos sean generados por las propias comunidades, a fin de convertirse en un medio de diálogo polifónico y autorepresentación, es decir, sean las propias comunidades quienes decidan cómo y qué elementos se ponen en juego a favor del intercambio cultural. Esto con el objetivo de transformar la visión sobre lo indígena y cuestionar el paradigma dominante en donde lo rural se muestra como lo atrasado y la ciudad como la modernidad y el desarrollado.

Acorde con esta lógica, el taller se enfocó en problematizar la visibilización de las lenguas indígenas a partir de su ubicación geográfica, para lo cual, se les pidió localizar en un mapa los estados nahua-hablantes y señalar algunos de los grupos étnicos abordados ²⁵

Ilustración 8: Mapa de los pueblos indígenas de México (equipo 4)



Fuente: Evidencia sesión 3 taller: “Reconocernos diversos”, (15/02/2022).

²⁵ En un principio los estudiantes interpretaron este ejercicio como una prueba a calificar, provocando que hicieran búsquedas en internet sobre la información. Condición vista como eje de análisis para pensar la investigación tallerista y su construcción desde la investigación pedagógica, en donde se plantea la pregunta, ¿Cómo romper el control y evaluación desde los espacios escolares?

Ilustración 9: Mapa de los pueblos indígenas de México (equipo 5)



Fuente: Evidencia sesión 3 taller: “Reconocernos diversos”, (15/02/2022).

Como se aprecia, hubo una mayor inscripción de las lenguas mayenses, producto de la información que disponían los estudiantes sobre estos pueblos, pues de acuerdo con el currículo nacional, esta es una de las culturas más abordadas.

En cuanto a los aportes de este ejercicio, se distingue un aumento en el registro de la diversidad lingüística, así como una sensibilización sobre los procesos migratorios. Pues se encontró que la mayoría de los equipos identificaron de forma correcta las regiones nahua-hablantes, con lo cual, se constata que su conocimiento sobre esta lengua ha aumentado, aunque no su reconocimiento como lenguas en contacto, pues tanto el Estado de México como la Ciudad de México, se registraron como entidades sin presencia indígena, incluso se afirmó: “están aquí porque migraron para vender sus productos”. De forma que, el indígena no los habita, él sólo está de paso.

Argumentos que son efecto del tratamiento de dominio e invisibilización sobre los territorios y procesos históricos de las comunidades indígenas, pues se han negado los espacios históricamente habitados, así como, su existencia en las sociedades

actuales; al menos que sea como prestador de servicios o en la venta de algún producto.

De igual forma, predominó la idea de ubicar únicamente el sur de México como indígena, pues como se aprecia en los mapas, ninguno de los equipos dibujó a los Estados del norte con poblaciones amerindias. Condición que no es exclusiva de este grupo de estudiantes, pues desafortunadamente, existe una creencia generalizada por negar la herencia indígena en el norte del país, lo cual, habla del imaginario construido entre los sures y nortes.

Esto hecho se ha interpretado desde el análisis de Mignolo, quien lo explica como resultado de la geopolítica del conocimiento, es decir, como un saber geopolítico fabricado e impuesto por la “modernidad”, en tanto, dan cuenta de relaciones de poder, en donde cada esfera de la vida está organizada mediante centros de mando y regiones subalternas, lo cual, lleva a creer en la existencia de poblados ajenos o desplazados del núcleo de la modernidad, quienes poseen un conocimiento desincorporado y des-localizado (Walsh, 2003).

En el caso de este estudio se habla de un sur-indígena como los excluidos del centro de poder y quienes poseen un conocimiento inválido; contrario al norte, quienes, desde el imaginario de los estudiantes está en el foco del desarrollo a través de su vecindad con Estados Unidos.

Por último, con este ejercicio se reflexionó sobre los postulados iniciales en torno a considerar a México como un país indígena, en cuyo caso, el cien por ciento de los estudiantes consideró que no lo es, pues para ellos, ser indígena conlleva una carga peyorativa, por lo que asumir que el país es indígena, significa que ellos también lo son, asumiendo esa carga; el indígena pobre, ajeno a la modernidad, atrasado, etc.

Ideales sobre los cuales se debe de trabajar a fin de reflexionar y deconstruir estos imaginarios. Pues si bien, los estudiantes localizaron geográficamente al menos tres comunidades indígenas (con lo que se constató un mayor conocimiento sobre ellas), esto no es suficiente para cambiar las representaciones que se hacen sobre ellos,

por el contrario, es necesario que desde las prácticas educativas se les reconozca como habitantes actuales, sujetos de derechos e identidades cambiantes.

En otro orden de ideas, se abordaron las condiciones de las lenguas con mayor peligro a nivel nacional, en este caso, los estudiantes se mostraron desconcertados por la amenaza de desaparición que viven muchas lenguas actualmente, contagiados del desánimo ante el fatídico panorama pintado; la reflexión giró en torno a las consecuencias de su desaparición, bajo la pregunta: ¿Qué pasaría si en México se perdieran las lenguas nacionales? En cuyo caso se mencionó:

Se extinguiría gran parte de nuestra identidad, de las palabras y tradiciones que hablamos”, “si se dejaran de hablar las lenguas indígenas, la historia y la mayoría de las cosas dejarían de tener valor”, “se perdería gran parte de la identidad, cultura y tradición”, “nos quedaríamos sin identidad, la identidad nos hace diferenciarnos de los demás y como país ya no tendríamos identidad (Sesión realizada el 8 de febrero del 2022).

En estas respuestas se percibe un cambio (en relación con las actitudes manifestadas en un inicio) sobre la propia concepción de los idiomas como elementos imprescindibles de los grupos culturales, es decir, éstos se vinculan a las tradiciones, la identidad y la historia de cada pueblo. Condición importante si se analizan las percepciones iniciales en donde estos eran vistos de forma ahistórica y disociados de su contexto.

Puesto esto, resaltan los avances del trabajo con el grupo, en tanto, se logró ampliar el panorama sobre los elementos que conforman una lengua, sus cargas y el potencial para convertirse en puente de diálogo entre diferentes grupos culturales. Así mismo, se agregan como parte de los hallazgos, la sensibilización sobre las lenguas en peligro de extinción, pues extendieron sus referentes, lo que les permitió generar propuestas y construir nuevas relaciones con ellas. No obstante, estas propuestas dan cuenta de la existencia de lenguas que necesitan de protección, frente a otras con trascendencia asegurada.

Tal y como se constata en las respuestas sobre la importancia de su persistencia:
¿Por qué es importante mantener las lenguas indígenas?

“Para mantener la cultura y tradiciones de las personas y atesorar el pasado que nuestros antepasados crearon”, “porque es patrimonio cultural y es importante para saber más y preservar nuestra cultura”, “para no olvidar nuestro origen y conservar culturas”, “porque las lenguas indígenas son parte de nuestra cultura y la cultura nos da identidad”.

Sobre estos primeros argumentos, resalta el idioma como elemento imprescindible de los grupos culturales; como medio de expresión y valor patrimonial, pues sin él, se perderían las tradiciones, no podrían comunicarse o compartir sus conocimientos. Hecho que llevó a que las lenguas sean valoradas como garantía para la permanencia de las comunidades indígenas (Sesión realizada el 22 de febrero del 2022).

Contrario a ello, se mantuvo una postura de desprestigio sobre el mantenimiento de esta lengua: “yo siento que no sería muy importante porque se puede aprender otros idiomas, aunque a la vez no, porque la gente se quedaría indefensa de idiomas, pero sí deben de hablar otros idiomas porque si no tendrían menos oportunidades”. En el cual, aún se mantiene la creencia de ser las lenguas indígenas como limitantes para el desarrollo social.

A partir de todo lo expuesto se pudo constatar el aporte de la didáctica de las lenguas para el reconocimiento de la diversidad cultural, pues su puesta curricular va más allá de una incorporación de vocabulario, con ella también traen sus identidades, sus costumbres y saberes, con lo cual, se abre un discurso de apertura hacia otras culturas. De manera que, la didáctica de las lenguas debe de considerar como eje transversal la diversidad cultural, habilitar el aprendizaje desde su valoración.

5.2 Motivaciones y confrontaciones en el aprendizaje de la lengua náhuatl

En esta sección se analizan las principales invitaciones curriculares para la puesta didáctica de la lengua náhuatl dentro de este centro educativo, visto el currículo como un proyecto político, cultural e histórico en el que se presentan tanto aspectos tácitos del sistema educativo, como elementos no planeados y propios del proceso educativo. Pensado así a partir de la propuesta hecha por Cendales, Lola y Mariño, S. (2004), quien postula el currículo como un proceso social e histórico en el que entran en juego intenciones, intereses, teorías, conflictos y resistencias (p. 58).

Entendido como un eje en acción dentro del proceso educativo, en otras palabras, funge como un marco social mediado por diferentes actores, quienes no son agentes externos o pasivos dentro de éste; por el contrario, inciden sobre el proceso educativo. Alejándose con ello de la concepción impositiva sobre su puesta en práctica, es decir, se construye en la praxis y no es algo arbitrario sobre los sujetos.

En este sentido, esta investigación hace una exploración sobre los intereses, conflictos y resistencias de los actores involucrados (los estudiantes, el cuerpo docente y los padres de familia), a fin de comprender estas intenciones, intereses, teorías, conflictos y resistencias planteadas por Cendales.

El primer eje de análisis curricular se centró en la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje de esta lengua, bajo las preguntas: ¿por qué quiero aprender náhuatl? o ¿por qué no quiero aprender náhuatl?, en cuyo caso, doce estudiantes se mostraron a favor de su incorporación a través de argumentos como:

- Quiero aprender náhuatl para conocer su cultura, y si algún día llego a ir a un lugar donde lo hablen, pues saber cómo comunicarse.
- Porque quiero viajar por todo México y saber las culturas, lenguas y conocer las tradiciones.
- El náhuatl me va a servir para explorar el mundo de los pueblos indígenas.
- Porque es importante preservar las lenguas.
- Porque es un tema muy interesante y también las culturas.

A primera vista se puede ver cómo estas respuestas son una apertura hacia la incorporación de esta lengua al currículo, a través de motivaciones centradas en el acercamiento con otras culturas, además de considerar su valor patrimonial como un atributo importante para aceptar su inclusión. Con lo cual, se observa un ligero cambio en el campo actitudinal, valorado desde su historicidad a partir de la construcción del pasado prehispánico, además de plantearse como una lengua viva, pues está la posibilidad de “encontrarse” con sus hablantes, incluso se habla de una futura relación con esta lengua.

Hecho comprendido desde la pedagogía intercultural como un acierto y condición de posibilidad para el reconocimiento de otras culturas, valores y formas comunicativas. Pues está la disposición al contacto; no obstante, estos argumentos reflejan cierta cosificación sobre estas comunidades, pues siempre son esas “otras”- las desconocidas.

En contraste, también se presentaron argumentos de divergencia o desinterés por aprender náhuatl, entre los cuales se sostiene:

- Porque se me hace difícil.
- Porque es un tema que es difícil de entender, algunas palabras no se entienden; aunque otras sí.
- Es difícil que las puedas practicar con alguien en la calle, nadie te va a preguntar en la calle si hablas náhuatl, o si viajas a otro país, menos.
- No quiero, ya que pienso que es difícil de entender y pronunciar también.
- A mi parecer hay muchas lenguas y son difíciles de aprender, como también las que se hablan en todas partes.

Si bien, muchas de estas respuestas engloban a otras lenguas- calificadas como difíciles y raras (como el francés, el chino y el alemán), para éstas existe una “motivación” por aprenderlas. Por ejemplo, la lengua francesa, aunque les resulta difícil de aprender, se ve como algo “funcional” para su vida laboral; en cambio, el náhuatl se planteó como una limitante.

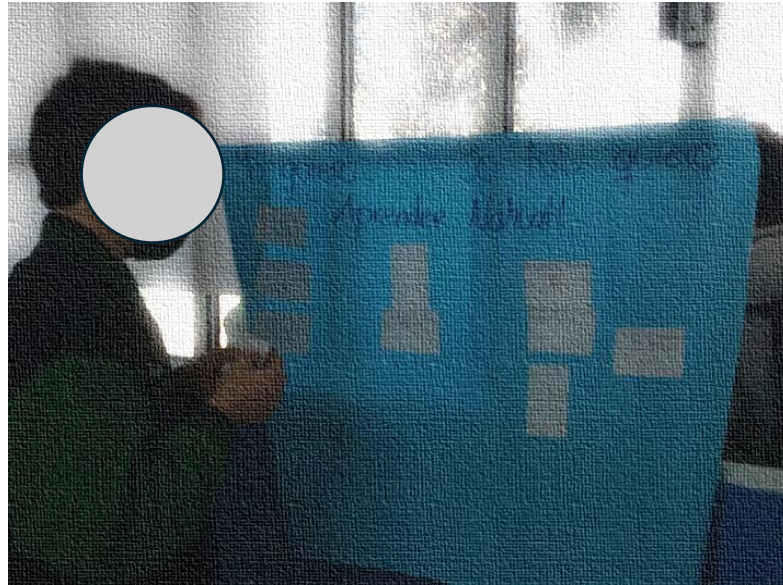
Así pues, este ejercicio da cuenta de la lejanía construida con el náhuatl y sus hablantes, pues no han logrado construir vínculos con él fuera del espacio escolar, es decir, no le ven un uso práctico, incluso se negó la presencia de nahuatlismos dentro del español mexicano. Esto a pesar de que hay quienes llevan dos años o más estudiándolo.

Ante estas respuestas, el análisis se enfocó en comprender las consecuencias que recaen sobre esta lengua, es decir, el racismo implícito en estas ideologías lingüísticas; pues como lo menciona Zavala, estas asociaciones contribuyen a la reproducción de la desigualdad social, en tanto, traen una carga de intereses morales, políticos y económicos vinculados estrechamente con el poder (2016, p. 210).

Otro de los puntos focales de este análisis es la concepción del plurilingüismo dentro del currículo institucional, pues es un hecho que a lo largo de la semana- los estudiantes están expuestos a tres lenguas distintas- además de la materna (inglés, francés y náhuatl). Lo cual, podría suponer una valoración positiva sobre la diversidad lingüística; sin embargo, los resultados fueron otros, pues se expresó un desconocimiento de estas culturas, incluso sobre los territorios en que se hablan.

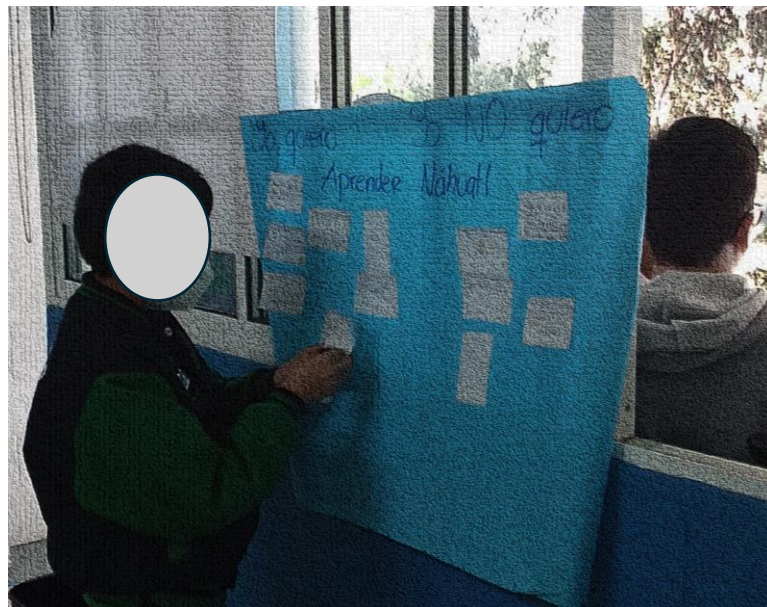
Además, se encontró que el aprendizaje para cada una de estas lenguas se ve como una obligación; a pesar de ser interpretadas como lenguas modernas y “funcionales”. Siendo esta imposición una de las posibles causas de que su aprendizaje sea visto como un tema “difícil”.

Ilustración 9: Evidencia actividad “Yo quiero – Yo no quiero aprender náhuatl” Sesión 01- febrero-2022



Fuente: Fotografía propia. Durante del taller “Reconocernos diversos”, 01. febrero- 2022.

Ilustración 10: Evidencia actividad “Yo quiero – Yo no quiero aprender náhuatl” Sesión 01- febrero-2022



Fuente: Fotografía propia. Durante del taller “Reconocernos diversos”, 01. febrero- 2022.

A partir de estos testimonios se problematiza la relación entre los intereses de los estudiantes y los fundamentos sobre los cuales se ha incorporado esta lengua al currículo institucional, es decir, si su inserción contempló los conocimientos previos sobre las lenguas, la diversidad lingüística y los imaginarios hacia ellas. Pues como se ha visto, la comunidad educativa presenta cierto rechazo por el estudio del náhuatl. Situación interpretada como una barrera para su aprendizaje, como para la transformación de lógicas de apertura y escucha hacia las diferentes culturas.

En este sentido, la pregunta sobre las intenciones y objetivos de la incorporación de esta asignatura llevó a cuestionar qué se espera de su aprendizaje, es decir, si se liga al desarrollo de una habilidad, o bien, si su puesta didáctica obedece a los ejes propuestos por Nueva Escuela Mexicana (NEM), para la construcción de una educación intercultural, en tanto busca ser un ejercicio ético, político y de justicia social sobre los pueblos y comunidades indígenas del país (SEP, 2022).

En este caso, como se ha repetido a lo largo del proyecto, la inserción del náhuatl no obedeció de forma explícita a un principio de interculturalidad o bilingüismo, por el contrario, siguió una motivación individual, en donde no se contemplaron necesidades y oportunidades de la comunidad educativa. Además de las carencias enfrentadas, pues no cuenta con un plan de estudios y un perfil definido, por ello, la decisión sobre los contenidos, métodos y objetivos de enseñanza recaen en el docente, quien define la secuencia didáctica y la continuidad para cada uno de los nueve grados en que se imparte.

Acorde con ello, se menciona; desde el año 2018 a 2023, esta asignatura ha contado con cinco maestros diferentes, lo que se traduce en cinco formas de concebir la lengua y llevarla hacia el aula. Componente importante dentro de la puesta curricular, pues más allá de los métodos de enseñanza, estos cambios se notaron en el vocabulario compartido, situación que afectó de forma directa en el interés de los estudiantes, quienes se mostraron confundidos ante las variantes del náhuatl y la falta de estandarización sobre su escritura. Condición que trajo como consecuencia una intermitencia en los contenidos, pues estos resultan temas

repetitivos-sólo se aborda vocabulario básico relacionado con las formas de saludos, números y fauna.

Frente a esta repetición del vocabulario, se exige una enseñanza comprometida con la propia lengua, enfocada en objetivos comunicativos y en el desarrollo de habilidades desde la interculturalidad, tales como: la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo (SEP, 2019). Siendo esta es una de las principales problemáticas para la transposición del náhuatl a nivel institucional.

Desafortunadamente, esta situación no es exclusiva de esta institución, pues como se analizó en el capítulo tres, es una problemática construida de forma histórica en el sistema educativo mexicano, a partir del positivismo lingüístico (que privilegió el castellano) y la mirada folclórica con la que se ha visto a las lenguas mexicanas, en el que, su didáctica se reduce a la presentación de culturas prehistóricas y mitológicas.

Dicho esto, la falta de gestión en las variantes lingüísticas, así como, la poca comprensión de las particularidades de las lenguas amerindias se considera como un desacierto para su puesta pedagógica, pues se descalifica su diferencia y su propia tradición oral, como un elemento potencializador dentro de su práctica didáctica, en cambio, se les ve como una limitante para su enseñanza.

Cuestionamientos guía dentro de esta investigación, a fin de contribuir en la construcción de pedagogías interculturales- desde las didácticas de las lenguas, bajo el entendido que, la incorporación de estos idiomas no garantiza una práctica intercultural, al menos, se asuma como un acto político y de resistencia frente las violencias construidas hacia estos idiomas y sus hablantes.

5.3 Vínculo, memoria e identidad [ES]

Sobre las posibilidades que abre la puesta didáctica de la lengua náhuatl, se indagó la auto cognición y reafirmación de la propia identidad, a partir del reconocimiento de las comunidades indígenas. Para lo cual, se les pidió a los estudiantes elaborar su árbol genealógico, a fin de rastrear los procesos migratorios familiares y las lenguas indígenas habladas.

En cuanto a los hallazgos de esta actividad, es importante mencionar que en un primer momento mencionaron no contar con información suficiente para realizarlo, lo cual expresa el poco conocimiento que se tiene sobre la historia familiar. Así pues, de los veintiún trabajos realizados: cuatro estudiantes registraron procesos migratorios internacionales como España, Alemania y Colombia, en todos ellos, son la segunda generación nacida en México, de quienes, sólo uno mantiene contacto con el país de sus abuelos. Cabe resaltar que en todos los relatos los estudiantes cuentan información sobre las circunstancias del traslado, pues sus padres lo tienen presente a partir de lo transmitido por otras generaciones, en cuyo caso, esta historia forma parte de su herencia y memoria familiar ²⁶.

Hecho que contrasta con los estudiantes quienes encontraron procesos migratorios nacionales, pues en su mayoría desconocían el lugar de origen de sus abuelos. En este sentido, se rescata el trabajo de cuatros participantes, quienes “descubrieron” (pues no se lo habían preguntado antes) que en su familia se habló una lengua indígena, en cuyo caso se mencionó: “el mexicano”, el purépecha y el mazateco. Argumento que se antepone con los expuestos en el diagnóstico inicial, cuando únicamente tres estudiantes mencionaron tener abuelos y padres hablantes de una lengua indígena.

A partir de estos relatos, se amplió la comprensión sobre la composición del grupo, incluso algunos participantes comenzaron a cuestionarse si algún miembro de su familia hablaba alguna lengua indígena como parte de su herencia cultural. Un

²⁶ Si bien, estos procesos también dan cuenta de la multiculturalidad del aula, para este ejercicio sólo se hace hincapié en los trabajos en donde se menciona como legado el multilingüismo mexicano.

ejemplo de esto es la pregunta expresada por Camila, una niña de doce años, quien descubrió que su familia migró de Puebla, pero no pudo determinar si alguno de sus parientes hablaba alguna lengua indígena. Ella planteó la pregunta: "Si mi familia proviene de Puebla y allí se habla náhuatl, ¿significa que ellos hablaban esa lengua también?". Este cuestionamiento es de gran importancia, ya que sugiere la posibilidad de tener raíces indígenas y contribuye a cerrar la brecha establecida entre las llamadas comunidades mestizas e indígenas; pues cuando anteriormente se afirmó que México no era indígena, ahora se reconoce su presencia en el seno familiar.

De modo que, estas confrontaciones ayudaron a hacer palpable la multiculturalidad del país, sembrando la curiosidad por las comunidades de las que salieron sus padre o abuelos; saber cómo son ahora, por qué salieron y, sobre todo, cuál es el vínculo que mantienen con ellos, pues son pocos quienes mantienen contacto con ellas (sólo dos estudiantes mencionaron que sí conocen las comunidades de sus abuelos, las visitan en vacaciones y aún tienen familiares allá).

De estas reflexiones llama la atención la exigencia por conocer a sus ancestros y los lugares de origen, pues se plantea como una "necesidad" el preguntarse por lo diverso de su familia y asumirse como parte de la multiculturalidad del país. Hecho que si bien, no puede suponer una valoración hacia las comunidades indígenas, sí habla de un reconocimiento sobre su influencia en la historia nacional, así como de su presencia en el entramado social.

A fin de continuar con esta reflexión y ampliar los referentes sobre los pueblos indígenas, se proyectó el mapa de la república mexicana y se les pidió de forma colectiva vincular los lugares de origen de sus familiares con los grupos étnicos estudiados durante el taller. Hecho que sirvió para que los estudiantes vincularon (al menos geográficamente) la presencia de los pueblos indígenas con los procesos migratorios familiares. Con lo cual se encontró que, la mayoría de las familias provienen del centro del país, de estados como: Puebla, Veracruz, Guanajuato y Michoacán. Mientras, los grupos con mayor presencia fueron la zapoteca, el náhuatl y el mazateco.

Otro elemento surgido de este ejercicio es que quienes encontraron que sus familias provenían de otros lugares fuera del Estado de México, mostraron mayor interés por la actividad, incluso expresaron emoción por el hecho de que sus antepasados hablaban un idioma nacional. Así mismo, se preguntaban por qué sus familias no les contaron esa información o por qué no era tan importante en su historia familiar, lo cual, abre la posibilidad para un cambio de actitud frente a estos idiomas y sus hablantes, pues al hacerse presente como parte de su patrimonio, se cortaron las brechas establecidas y se cuestionó la imagen construida.

Ilustración 11: Nuestros pasos



Fuente: Fotografía propia, a través del taller “Reconocernos diversos”. Sesión 15 de febrero-2022

Con todo esto se puede concluir que esta actividad más allá de ser un antecedente para la identificación de los pueblos indígenas del país se convirtió en un esfuerzo por rastrear el árbol genealógico de las lenguas que les (nos) fueron negadas, fue un ejercicio de memoria sobre los procesos identitarios y de autoconocimiento. Lo cual, trajo cambios significativos en la aceptación de los procesos migratorios de cada familia y la diversidad intrínseca que ello conlleva, pues se pasó de

considerarse como un fenómeno aislado y propio de poblaciones vulnerables, para comprenderse como elementos importantes en su conformación familiar y, por consiguiente, de su identidad.

Así mismo, se constató otra situación que da pie a la deconstrucción arcaica de las lenguas, cuando un estudiante preguntó por qué al náhuatl se conocía como “el mexicano”, si esta no es la lengua de todos los mexicanos (considerando la existencia de los más de sesenta idiomas reconocidos como nacionales). Discusión que sirvió para reflexionar sobre la pluralidad de culturas existentes en el país, cuestionando la homogeneidad impuesta sobre el español como único idioma, hecho que sirvió para colocar sobre la mesa sobre el derecho de sus hablantes a practicarlas.

De forma que, esta actividad se considera como una ruptura al campo formativo de las actitudes lingüísticas, pues si bien, como parte del proceso educativo habían abordado las culturas mesoamericanas, esta información no trascendió el dato monográfico. En cambio, ahora se mostraron como culturas vivas y habitantes actuales, contribuyendo así a relacionar la historia nacional con la familiar, a fin de vincular estos conocimientos con su cotidianidad. Lo cual, sirvió para promover un cambio en torno a los imaginarios sobre las identidades indígenas, confrontando la primera noción en donde se les describe como: “el salvaje, el analfabeta y sin recursos económicos”. Para abrir la posibilidad de que esos indígenas formen parte de su familia, estableciendo un primer vínculo entre los estudiantes y las comunidades indígenas.

Si bien, no se puede hablar de una completa transformación de las actitudes o de una apertura intercultural, esta ruptura da cuenta de un proceso de desestabilización sobre las identidades monolingües y homogéneas construidas desde los estados nación y los sistemas escolares. Pues como se ha repetido en varias ocasiones, las actitudes lingüísticas también son un reflejo del pensamiento construido hacia sus hablantes.

En este sentido, con el objetivo de indagar si hubo una transformación en las actitudes, se les preguntó a los estudiantes si de un conjunto de personas de diferentes etnias, podían distinguir quiénes eran indígenas. Ejercicio que generó controversia, al fomentar la reflexión sobre la reproducción de estereotipos y la cosificación de estas identidades.

Sobre esta pregunta, en un primer momento los comentarios vertidos por los estudiantes resaltaron características estandarizadas (vinculadas con la vestimenta, la lengua y las regiones habitadas); sin embargo, a partir del cuestionamiento colectivo se cuestionaron esas construcciones. Tal y como se muestra en la siguiente transcripción perteneciente a la sesión cinco del taller realizada el 22 de febrero del 2002:

Sarahi (2S): el indígena es el que usa ropa típica, como el señor de sombrero [...] yo creo que es indígena por su ropa, su vestimenta, porque cómo decirlo... como que usa una ropa más natural, por ejemplo: los canadienses tienen la ropa más moderna y se ve más resistente y la de los indígenas se ve más simple, como muy a mano- [...] "Artesanal".

Damaris (2S): Yo no sé si sólo por usar la ropa son indígenas, es como si yo me disfrazara de una vestimenta tradicional de México, ya por eso no voy a ser indígena.

Leonardo (2S): Yo no podría decir si son indígenas o no, porque primero tengo que ver su forma de vestir, luego su forma de hablar. Además, también se distinguen de los demás por el color de piel, se podría decir que, el indígena es el que es más moreno.

Dichos argumentos, además de ser contradictorios, denotan la presencia de prejuicios raciales, pues de nueva cuenta, las descripciones giraron sobre aspectos fisiológicos como el tono de piel. Idea que pone en relieve la relación sustentada entre el concepto de raza en tanto categórica política y las actitudes lingüísticas.

Hecho descrito previamente por Zavala (2016), quien describe cómo las asociaciones hechas entre las lenguas indígenas y sus identidades portadoras - contribuyen a procesos de racialización, detalladas a partir del lenguaje, en tanto, a través de las ideologías lingüísticas se posiciona a los sujetos humanos dentro de

un orden social, clase y cultura. Condiciones constatadas en las descripciones hechas por los estudiantes, quienes definen a los indígenas como: “aquellos que venden artesanías en la calle y hablan un dialecto”.

A partir de estas ideas es importante cuestionar cómo estos prejuicios raciales reproducen la desigualdad social y justifican actos de discriminación. Pues como se describió en el capítulo tres, la construcción de lo indígena como categoría social está cargada de prejuicios históricamente definidos, en el que, bajo el apelativo “otredad” se permitió imaginar un otro a quien había que someter para convertirse en un nosotros. Aspectos sobre los cuales profundiza Rita Segato, cuando menciona que el prejuicio racial necesita y se alimenta de la diferencia, a partir de trazos visibles que puedan ser fijados como indicación de otras – supuestas- diferencias no visibles (2006, p. 3).

En este sentido, este trabajo plantea la posibilidad de transformar el prejuicio social construido en torno a las lenguas indígenas y sus hablantes, a través de cuestionar las actitudes lingüísticas y, con ello, develar las condiciones de desigualdad y racismo sustentadas hacia estas comunidades. Razón por la cual, se hace un llamado al potencial transformador del taller, para deshabilitar los conocimientos, prejuicios y relaciones construidas hacia las identidades indígenas.

Posibilidad que se comprobó a partir de la asamblea final, cuando los estudiantes cuestionaron la carga de prejuicios frente a las identidades indígenas, pues tuvieron una ruptura al considerar discriminador llamar a alguien indígena. Reflexión que se constató con las palabras de Nuria, estudiante de segundo de secundaria, quien mencionó: “yo ya no sé si estoy juzgando o diciendo la verdad, si ellos son indígenas o no” (plenaria, 1 de marzo del 2022).

Argumento que sirvió para analizar los estereotipos y esencialismos construidos, tal y como se ve en el fragmento de la plenaria final transcrito a continuación:

-Nuria (2S): La verdad yo no me siento cómoda haciendo el ejercicio, porque sí, todos somos personas, pero tampoco los conozco mucho. Yo sé que no tiene nada de malo ser indígena, pero... por ejemplo, si se siente feo decir:

eres indígena! porque luego hay personas que piensan diferente, por decir: eres indígena y por eso no me voy a juntar contigo!, o decir, eres gay es igual, se les discrimina. Entonces te imaginas que tú al decirlo te pareces a ellos.

-Mariana (2S): Es que nos enseñaron que, aunque sea así normal, es un insulto, por ejemplo, ósea nosotros lo podemos decir libremente, pero hay otra persona que, por decir, se sienten ofendidas, entonces, eso es lo que yo no quiero.

-Juan Carlos (2S): La mayoría de la población sí piensa que te llamen indígena sí es algo malo.

-Mariana (2S): Es que no es nada malo, para nada, pero nos enseñaron porque en aquel tiempo era un insulto.

-Nuria (2S): No es que nos sintamos mal de decirlo, me siento mal por los estereotipos. Es que, en realidad, no es malo que sean indígenas, lo malo realmente es que sólo por ser indígena se les discrimine.

-Karen (3S): Ser indígena no es malo, pero sí los discriminan, es lo mismo que con las personas de color que siempre se les discrimina.

-Nuria (2S): Ósea también son estereotipos y nosotros los seguimos haciendo, porque nosotros discriminamos, aunque no nos demos cuenta. Pero ¿cómo le hacemos para ya no hacerlo?

Como se puede apreciar, estos testimonios dan cuenta de la paradoja sobre las identidades, lo cual, se considera esencial, pues expresa de forma tácita una postura de cambio sobre los prejuicios, así como una apertura hacia otras realidades. Hecho que se comprobó al repetir la pregunta: ¿Quiénes son los indígenas? En cuyo caso, la respuesta fue indecisa, lo que denota una primera desestabilización a los imaginarios iniciales, en donde la respuesta fue: el indígena es el pobre, el vendedor ambulante, el habitante del pasado; en cambio, ahora se ponen en duda dichas representaciones.

Tal y como mencionó Leonardo, estudiante de 12 años: “Yo después de que vimos las imágenes ya no sé qué escribir, yo tenía bien pensada mi respuesta, pero después de esto no”. Dicho testimonio es interpretado como una ruptura epistémica

y desestabilización del conocimiento construido sobre las identidades indígenas. Acorde con ello, se toma el pensamiento de Bárcena (2000), quien marca el aprendizaje como una desestabilización en donde se niega en algún punto, lo que sabíamos antes, para transformarnos en otro, es decir, niega aquello de lo que partíamos [...] así, el aprender se considera como una experiencia que desorienta, des-ordena y pone a la deriva un nuevo aprender (p. 14). En otras palabras, el aprendizaje se convierte en una transformación del propio pensamiento, a fin de generar nuevos horizontes que posibiliten la formulación de saberes discrepantes a las lógicas dominantes.

Leído como un estímulo para el aprendizaje de la lengua náhuatl, pues más allá de perseguir una memorización del vocabulario, busca que el estudiante desarrolle una actitud positiva y de apertura hacia la diferencia, así como, la transformación de las condiciones supeditadas a las llamadas minorías étnicas, bajo relaciones de dominación que las niegan y demeritan, justificadas desde la construcción del conocimiento científico.

En este sentido, el primer objetivo que debe de buscar la enseñanza de la lengua náhuatl es un des-aprendizaje de estas estructuras, para garantizar un aprendizaje desde la interculturalidad. Pues como explica Walsh (2009), la interculturalidad crítica exige una práctica pedagógica que retome la diferencia en términos relacionales, con su vínculo histórico-político-social y de poder, para construir y afirmar procesos, prácticas y condiciones distintas (p. 39).

5.4 Propuestas desde la transformación del aprendizaje

Si bien, hasta este momento se habla de un cambio en la concepción utilitarista de las lenguas, esta visión se enfrentó cuando se les preguntó sobre sus intereses para aprender un nuevo idioma. En cuyo caso, tan sólo seis estudiantes mencionaron que su principal motivación está en conocer otras culturas, gente nueva y poder viajar. Pues consideraron que el aprendizaje de un idioma (cualquiera de ellos) representa mayor apertura en el campo laboral.

De igual forma, los estudiantes estuvieron de acuerdo en la importancia de conservar la diversidad lingüística para la conformación de las sociedades actuales; sin embargo, está presente la idea de la existencia de lenguas de mayor valor frente a otras necesidades de protección, lenguas que, a pesar de tener gran valor histórico, han quedado olvidadas, hoy ya no son “funcionales” a las necesidades actuales.

Siendo estos argumentos uno de los mayores cuestionamientos hechos dentro del taller, aunque es una realidad que esta postura no cambiará al menos que se cuestionen las relaciones, normas y valores que la alimentan.

Finalmente, la reflexión giró en torno a generar propuestas para promover la diversidad lingüística y, con ello, frenar la situación planteada alrededor de las lenguas con menor número de hablantes. Para lograrlo, el grupo se dividió en cinco equipos, quienes generaron tres propuestas para después ser discutidas en una plenaria grupal. Mismas que se recuperan a continuación:

- Intentar hablarlo más y practicarlo en casa.
- Poner las lenguas indígenas en las escuelas.
- Establecer alianzas con otras instituciones para que llegue a más personas y que el gobierno ayude a la gente que las habla.
- Hacer programas de televisión con esas lenguas para que así las personas las conozcan.
- Que se les enseñen a los niños.

Dichas propuestas hablan de la necesidad de dar a conocer estas lenguas, transmitir las de generación en generación y llegar a otras personas fuera de las comunidades, como la mejor forma de garantizar su continuidad. Del mismo modo, ponen atención en la enseñanza con las infancias, a partir de la incorporación en escuelas monolingües castellanas, en sus palabras: “sólo así se logrará que las personas lo sigan hablando, las conozcan y no desaparezcan”.

No obstante, las propuestas presentan un sesgo en cuanto a la continuidad dentro de las comunidades- indígenas, es decir, ninguna de ellas habla del trabajo con y

por las propias poblaciones, condición que puede ser resultado de las divergencias planteadas entre ambas realidades. Punto importante por considerar en la inserción de los idiomas amerindios al currículo educativo.

En síntesis, estas respuestas dan cuenta de la necesidad de asociar la lengua con sus hablantes, ser conscientes que la permanencia de esas culturas sólo está garantizada en la medida que se aseguren las condiciones para que sus hablantes sigan usándolas.

A partir de lo expuesto, se puede establecer un mapa más amplio de las actitudes sustentadas frente a las lenguas indígenas, en cuyo caso, permanece la noción de ser las lenguas del pasado - necesitadas de protección. No obstante, el taller permitió la incorporación de nuevos conocimientos sobre la realidad del país, así como, un panorama más amplio sobre su multiculturalidad. Aunque no por ello, se puede afirmar que hubo un cambio sobre las actitudes hacia el náhuatl, es decir, esto no garantiza una apertura a su aprendizaje o hacia sus hablantes. Pues como se expuso, aún permanece una visión arcaica, condición que se tiene que trabajar a fin de posibilitar nuevas relaciones y, con ello, un desaprendizaje de los estereotipos.

Acorde con ello, se planteó el taller como una acción transformadora, en el que, la pregunta se convirtió en un dispositivo que permitió una lectura cuestionadora del mundo, de las realidades y los aprendizajes adquiridos. Esto de acuerdo con los fundamentos de la interculturalidad crítica, la cual, atiende la necesidad de hacer visible, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial (Walsh, 2009).

Razón por la cual, en el siguiente apartado se analizan las condiciones de posibilidad sobre la transformación de los saberes y las actitudes mantenidas frente a la lengua náhuatl.

5.5 La confrontación de saberes desde la pedagogía intercultural

En este apartado se analizan los posibles aportes de esta práctica educativa para la construcción de pedagogías interculturales, con el fin de encauzar la llamada “interculturalidad para todos”, promulgada por el gobierno mexicano desde inicios del siglo XXI, como una forma de atender y promover la multiculturalidad desde las aulas. Ideales que continúan hasta el día hoy, como uno de los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en tanto, busca fomentar la comprensión y el aprecio por la diversidad lingüística y cultural de México, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo (SEP, 2019).

Principios expresados a través del impulso a la educación intercultural bilingüe, anclada a los pueblos indígenas, mediante la incorporación de contenido étnico dentro del plan de estudios; no obstante, estas proclamaciones aún no se hacen palpables en la realidad de las aulas mexicanas, pues más allá de buscar una diversificación del currículo desde un discurso de inclusión, se tiene que trabajar en pro de una resignificación de los conocimientos, los métodos y los enunciados construidos desde el sistema educativo.

Asimismo, se tiene que asumir la interculturalidad como un ejercicio ético y no como un contenido académico, pues no es algo que se puede enseñar, rebasa los libros de textos y su significado no se acota al diccionario. Aunque esto no significa que deba de excluirse de las escuelas, por el contrario, es un eje transversal, presente en cada una de las asignaturas, en tanto, su perspectiva no se reduce al conocimiento de las comunidades indígenas del país, sino a una postura de apertura hacia lo diferente, de respeto hacia las diversas formas de ver el mundo y, sobre todo, un autoconocimiento y confrontación de lo aprendido.

Todo ello se argumenta desde el potencial inter-locutor de la educación como constructora del pensamiento, la cual, debe optar por construir un entramado de diálogo de saberes, en donde se reconozcan las diferencias que excluyen, segregan y oprimen, para ser confrontados y provocar la acción transformadora y

emancipadora, trazando caminos de negociación cultural para darle forma y constituir lo común de los diferentes (Mejía, 2016, p. 3).

En otras palabras, el acto educativo no se acota a la enseñanza y el aprendizaje como un proceso lineal, en el que, se inserta un elemento y se aprende sin modificaciones. Por el contrario, es una acción que problematiza las condiciones en que se gesta, al reconocer el entramado de relaciones y cuestionar la formulación del conocimiento.

Por consiguiente, este trabajo hace un llamado a posicionarse desde la pedagogía intercultural crítica, como fin y como medio, en tanto, pone en cuestionamiento la racialización, subalternización e inferiorización de los patrones de poder, a la par que busca visibilizar maneras distintas de ser, vivir y saber (Walsh, 2009).

En este sentido, el reto de esta pedagogía es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena lógicas equitativas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir.

Dicho esto, la pedagogía intercultural posibilitará el diálogo de saberes, la confrontación y la negociación cultural. Potencial que se piensa desde la didáctica, ejercicio sobre el cual, se tiene claro que debe partir del reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, así como, de un cuestionamiento sobre las condiciones limítrofes de las lenguas amerindias.

En este sentido, su uso implica la transmisión de la lengua, conscientes de las condiciones en que se reproduce, acorde con ello, es importante asumir las estructuras de poder y racismo impuestas sobre los pueblos americanos, considerándolos inferiores a las llamadas poblaciones occidentales, pues como se planteó, desde la lógica colonial se construyó la idea del indio como la barbarie y Europa como el desarrollo y meta de cada sociedad. Entonces, estas son las primeras nociones por cuestionar y deconstruir para hablar de una pedagogía intercultural- desde la educación bilingüe y la educación indígena.

Expuesto esto, una de las principales tareas es cambiar la forma como desde las aulas se abordan los grupos étnicos, pues es necesario transformar la imagen estática de los libros de textos y romper la idea dicotómica entre las comunidades rurales y urbanas, a fin de potencializar la diversidad como una oportunidad de aprendizaje. Por tanto, es necesario que se cuestionen los discursos sobre las identidades indígenas y se hable de la diversidad de lenguas como una realidad y no como un elemento histórico y pictórico de la historia nacional.

De acuerdo con ello, se busca que esta “interculturalización” del currículo de LEA (a través de la incorporación del náhuatl) habilite una enseñanza política de las lenguas indígenas, como una apertura y vínculo con la diversidad lingüística y cultural, a partir del reconocimiento de las condiciones de negación e invisibilización sustentadas desde el sistema educativo. De forma que, la enseñanza política asume que las lenguas son el medio para la transmisión de saberes y garantiza la permanencia de las identidades portadoras.

En conclusión, se asume que, la propuesta de esta investigación educativa reside en el análisis de la puesta didáctica de la lengua náhuatl, como una práctica política y de sentido. Vista desde el potencial transformador de los saberes, imaginarios y actitudes manifestadas frente a las lenguas amerindias.

A su vez, este ejercicio da cuenta de la confrontación entre los imaginarios hacia las identidades indígenas y las relaciones construidas con ellas. Situación que ayudó a discutir connotaciones racistas sobre “lo indígena” usado como un adjetivo peyorativo, a través de las preguntas: ¿Por qué se usa como un insulto?, ¿Por qué se les discrimina? y ¿Por qué se piensa que ser indígena es malo? En cuyo caso, la reflexión giró sobre la carga social e histórica, elemento clave para atender las confrontaciones surgidas en esta práctica, abriendo con ello, el panorama al reconocimiento del multilingüismo.

Con todo lo expuesto, se habla de la necesidad de asumir la pedagogía intercultural como un ejercicio ético que confronte la construcción del conocimiento y la relación con los otros, bajo un reconocimiento y valoración de la diversidad. De forma que,

este proceso demanda un des-aprendizaje de las estructuras que sustentan las condiciones de poder sobre las llamadas minorías culturales. Así como del propio pensamiento construido sobre la otredad, que, en este caso, recae en la construcción del nahua-hablante como objeto del folclore y sujeto del pasado.

Ante ello, el acto educativo desde una pedagogía ética-intercultural-implica comprender el complejo sistema de valores y rebasar la puesta didáctica como una exposición y repetición del vocabulario para convertirse en un ejercicio que contribuya a revertir las actitudes de rechazo y discriminación sobre los grupos étnicos de México. En razón que, la diversidad y lo diferente deben expresarse como mundos llenos de significados.

Desde esta perspectiva, las prácticas educativas en torno a las lenguas indígenas se deben de enfocar en la diferencia y transformar las realidades que producen desigualdad y dominación. Por ello, se apunta a plantear grietas desde la didáctica de las lenguas, en donde cada una sea reconocida y valorada desde su particularidad; se lean junto con sus hablantes y, sobre todo, se busque construir líneas de comprensión entre las diversas culturas y no sólo instrumentos del lenguaje.

Consciente de las actuales condiciones del sistema educativo mexicano, así como del panorama en que se gesta esta práctica educativa, se habla de una pedagogía como un ejercicio hacia y no desde la interculturalidad, pues al menos desde el contexto descrito; se reconoce que, no existen las condiciones para establecer este diálogo, aunque es fundamental empezar a plantearlo, contemplar esta enseñanza bilingüe con pertinencia cultural y lingüística para los pueblos indígenas, en todos los niveles educativos, así como una educación intercultural para toda la población- desde los espacios urbanos e hispanohablantes.

Ilustración 12: ¿Por qué aprender una lengua?



Fuente: Fotografía propia a partir del taller “Reconocernos diversos”- Sesión 01-marzo-2022

Ilustración 13: ¿Qué podemos hacer?



Fuente: Fotografía propia a partir del taller “Reconocernos diversos”- Sesión 01-marzo-2022

Reflexiones finales

La grieta desde la pedagogía

“¿Para qué quieres hacerle una grieta al muro?”

“Para mirar”, responde la zapatista, el zapatista, sin dejar de arañar.

“¿Y para qué quieres mirar?”, insisten los Tercios Compas [...]

*«Para imaginar todo lo que se podrá hacer mañana», responde el zapatista,
la zapatista.*

El Muro y la Grieta,
Primer apunte sobre el método Zapatista.
Mayo 3 del 2015.

Como parte de los aportes de esta investigación, se cuestionó la construcción de pedagogías interculturales a partir reflexionar sobre la carga política que tiene el uso, la enseñanza y el aprendizaje de una lengua mexicana dentro del sistema escolarizado, en específico, se analizó la incorporación de la lengua náhuatl a un centro educativo privado, ubicado en Atizapán de Zaragoza. Realidad que invitó a pensar las actuales condiciones de la didáctica de las lenguas mesoamericanas, aquellas que por años fueron borradas del discurso oficial, aquellas a las que Aguilar (2020), llama “minimizadas”, las que no se dictan porque su uso “ensucia el bien decir de la academia”, aquellas que por años se enseñó que estaban mal- porque “empobrecen”, esas lenguas llamadas indígenas, las sin razón, las mismas que han resistido a más de quinientos años de políticas de aculturación y racismo.

Esas mismas que hoy son las protagonistas de este encuentro²⁷ en el que se plantea su puesta didáctica como un puente de diálogo, una condición de posibilidad para “hacer inteligibles los inconmensurables”, planteados así desde este sistema dicotómico que polarizó a la población entre indígenas y mestizos, entre espacios rurales y urbanos, entre los nortes y sures, occidente y todo lo que no quepa en él.

²⁷ Como se argumentó, la investigación -educativa no es la reunión de metodologías sobre la enseñanza, evaluación y aprendizaje, es un ENCUENTRO, un llamado a construir pensamientos desde las polifonías, para pensar y deconstruir los procesos educativos desde la horizontalidad.

Pensamiento que se construyó desde una lógica colonial, que llevó a pensar en la superioridad de una cultura sobre otras.

Dicho esto, la invitación es para dialogar sobre los atributos y problemáticas de la puesta didáctica de la lengua náhuatl dentro de un ambiente hispanohablante. Espacio que se lee como un microcosmo de las políticas educativas nacionales, constituidas desde el referente estatal, bajo un discurso en torno a la educación intercultural bilingüe - encasillada sobre las comunidades indígenas del país.

Aunque es importante aclarar que este ejercicio no focaliza una discusión sobre la literacidad de la lengua náhuatl, por el contrario, cuestionar los referentes de las didácticas de las lenguas, comprendidas éstas como disciplinas que proclaman el estudio de las relaciones, procesos y construcciones metodológicas llevadas a cabo en la puesta didáctica de los idiomas. De forma que, esta investigación centró su lente sobre las relaciones, actitudes y confrontaciones ocurridas a partir de la enseñanza y el aprendizaje de este idioma.

Para ello, el primer eje teórico fue la comprensión del concepto interculturalidad, traído desde Walsh (2009), como un principio político e ideológico contra-hegemónico que respeta la diversidad de pueblos y las distintas formas de pensar y actuar con relación a y en contra de la colonialidad del poder. Es decir, la interculturalidad es vista como una filosofía para la construcción de sociedades más justas y plurales, asumida como un proyecto que apuesta a la transformación de las estructuras e instituciones que sustentan las desigualdades sociales. Razón por la cual, se desestima la creencia de su emergencia de forma automática sólo por la convivencia entre culturas, pues si bien, ésta se puede dar en cualquier área, también demanda un esfuerzo por cuestionar las condiciones en que se establecen las relaciones entre e inter - grupales.

Así pues, se enuncia que no existe una interculturalidad fáctica; por el contrario, se tiene que trabajar por construirla. Para lo cual, se recurrió a la pedagogía como una disciplina que abre la posibilidad para el cuestionamiento y construcción de nuevas relaciones desde la formación de sujetos, pues si bien, ésta es entendida de forma somera como campo de estudio enfocado a los procesos de planificación, diseño,

implementación y evaluación de las prácticas educativas, no se puede olvidar que la educación es un proceso de constitución de los seres humanos, en el que, a través de complejos procesos de identificación, de construcción de subjetividad, de relación con la naturaleza, de intercambio de bienes simbólicos y trasmisión del legado generacional, se constituye un sujeto social, educativo, político y cultural (De Alba. Alicia y Hoyos, C. 2021).

Es decir, la educación surge como un proceso de identificación de sentidos (desde el horizonte ontológico semiótico) articulados en una familia, en una comunidad o en un pueblo, en los que, de acuerdo con Alba, A., el asunto central en ella es trabajar en la relación entre estas interpelaciones e identificaciones primarias que devienen del HOS²⁸. Pues estas son las llaves en donde se articula la interioridad con la exterioridad de la identidad para permitir el enriquecimiento de ésta. De manera que, el campo educativo puede ser un terreno fértil o, por el contrario, un obstáculo que impida envíos y reenvíos simbólicos entre los HOS en contacto (2021, pp 109-110).

En cuyo caso, la pedagogía se encargará de germinar nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad. Por tal motivo, es importante formular una pedagogía que cuestione y cimiente nuevos márgenes y relaciones sobre la diversidad cultural, desde un referente más crítico, en donde la interculturalidad y la enseñanza bicultural no se reduzca a la reproducción de contenidos curriculares con tintes étnicos, por el contrario, se interpelen las asimetrías sociales como la discriminación, el racismo y la exclusión sustentada desde el sistema escolar. A fin de cimentar nuevos referentes y valores en los que la diversidad sea valorada como un atributo de las sociedades.

En este sentido, se postula la pedagogía intercultural como una disciplina que atiende esta preocupación, en tanto, suscita un interés y conciencia por los patrones de poder colonial aún presentes, por las necesidades de asumir con responsabilidad y compromiso un accionar dirigido a la transformación, la creación y a ejercer un

²⁸ De acuerdo con el trabo hecho por De Alba, (2021), se consideran los horizontes ontológicos semióticos.

proyecto político, social, epistémico y ético sobre los procesos educativos en torno a la interculturalidad (Walsh, 2009. p. 50). En otras palabras, la pedagogía intercultural (como acto educativo para la formación de sujetos) es pensada como un medio para la cimentación de condiciones de posibilidad de una sociedad más justa y plural.

De acuerdo con lo expuesto, el punto de observación se fijó en cuestionar cómo es pensada la educación intercultural desde los espacios hispanohablantes, en específico, desde una escuela privada ubicada en Atizapán de Zaragoza, Estado de México. En donde la principal tesis de esta investigación es la construcción de elementos que posibiliten una transformación de las condiciones sociales que entorpecen la formulación de relaciones, hechos e instituciones interculturales (al menos desde el ámbito educativo).

Para ello, en primer lugar se problematizó el tratamiento de la diversidad cultural dentro del sistema educativo mexicano, condición observada a través de un recorrido histórico por las políticas de incorporación y asimilación de las lenguas indígenas al currículo nacional, exponiendo momentos definitorios para la formulación del modelo bilingüe intercultural gestado desde la NEM. La cual, continua con un modelo compensatorio al exaltar el pasado indígena y negar la existencia del indígena vivo, pues si bien, se habla de un currículo ampliado desde la transversalidad y la interculturalidad, ésta no ha logrado aterrizar sobre las condiciones de control sobre los cuerpos y territorios indígenas.

Esta condición es el resultado de procesos históricos sobre el ejercicio del poder ante las diversidades étnicas, en donde la escuela fungió como motor y transmisor de las ideas promovidas por las élites mexicanas, quienes a partir de la supuesta “identidad nacional” se encargaron de difundir ideales patriotas fundados en la idea centralista: una lengua- una nación, construida sobre una lógica colonialista sobre la diferencia étnica, en el que se intentaba salvar al indio de su estado de “barbarie” a fin de “modernizarlos” y “mexicanizarlos”. Ideales que, para el caso mexicano, se muestran tácitamente a partir de los ideales vasconcelistas difundidos durante la segunda década del siglo XX y sustentados hasta nuestros días.

De modo que, a través de la reproducción de estos idearios, se cimentaron las bases para la construcción de un currículo único, organizado y gestionado desde el centro del poder- representado por la lengua castellana y las élites mestizas del país.

Todo esto llevado a la didáctica de las lenguas amerindias, plantea grandes retos, pues su enseñanza (sobre todo desde la educación básica) se ha limitado a la aplicación de metodologías para encauzar al estudiante a la lengua mayoritaria (el castellano), valiéndose de la traducción y transición de la lengua materna para introducir a las comunidades indígenas al sistema educativo nacional.

Acciones consagradas desde los modelos sustractivos en los que se presenta una estructura de transición- traducción caracterizada porque la enseñanza de la lengua originaria nunca ocurre, o bien, sólo se usa a través de la traducción en la que el maestro traslada los contenidos de los libros de texto a la lengua originaria de los estudiantes, a fin de facilitar la comprensión de los datos e introducir poco a poco al castellano. Condiciones que en ninguno de los casos plantea un ejercicio de bilingüismo y mucho menos intercultural.

Frente a ello, se exige una enseñanza comprometida con la propia lengua, enfocada tanto en objetivos comunicativos, como en el desarrollo de habilidades interculturales, definidas éstas desde los planteamientos de la NEM como la comprensión y aprecio por la diversidad cultural y lingüística, además del diálogo e intercambio sobre una base de equidad y respeto mutuo (SEP, 2019).

Ante estas circunstancias, es importante mirar las resistencias indígenas, quienes han generado metodologías propias sobre la enseñanza de las lenguas, en donde son ellas - las que deciden los cómo y los fines de la puesta didáctica, pues no es suficiente con llevarlas a las aulas en una suerte de traducción igualitaria, también es necesario repensar los métodos, la pertinencia de los materiales didácticos, su uso político dentro de los espacios educativos y, sobre todo, vincular la lengua con la cultura y el pensamiento. Este último como requisito básico para la didáctica de las lenguas desde los márgenes de la pedagogía intercultural.

Una vez acentuado el planteamiento sobre la incorporación de las lenguas indígenas al currículo nacional, el siguiente paso se centró en el análisis sobre el contexto, las actitudes y confrontaciones mantenidas en torno a la enseñanza de la lengua náhuatl dentro del Liceo-Euroamericano. En cuyo caso, se encontraron actitudes de encuentro y divergencia sobre su incorporación al currículo institucional.

Muestra de ello, son las posturas de oposición sobre el aprendizaje de la lengua náhuatl, a través de argumentos como: “es un tema difícil de entender, raro y las palabras no las entiendo”, “casi no me va a servir en el mundo real” y “¿Para qué aprender una lengua si ya no hay nadie que la hable?”. Ideas que además de dar cuenta del racismo lingüístico mantenido sobre estos idiomas, resaltan los imaginarios creados en torno a las identidades indígenas, pues se encontró que las principales divergencias sobre su aprendizaje radican en estos ideales raciales sobre las lenguas y sus hablantes, describiéndolos como: “gente pobre”, “de piel morena y cabello oscuro”, “quienes visten con ropa típica, de colores y algunos usan huaraches”, aquellos que “habitaban aquí antes” y hoy ya no lo hacen más.

Dichas posturas dan muestra de los prejuicios mantenidos sobre las identidades étnicas, a la par que relatan la distancia con la que los estudiantes las están mirando, con quienes no se comparten rasgos o espacios de convivencia. Condición que, de acuerdo con el análisis realizado, coloca una de las barreras más sólidas para el aprendizaje de este idioma, pues al no ver y reconocer su actualidad, tampoco genera un interés por la cultura y mucho menos, una disposición para la escucha y el aprendizaje de esta lengua. Así mismo, estos adjetivos dan cuenta de las jerarquías raciales construidas entre las comunidades indígenas y quienes se asumen como no indígenas, mismas que han llevado a legitimar desigualdades sociales.

De modo que, esta experiencia permitió identificar barreras para el aprendizaje de las lenguas amerindias, las cuales se sitúan desde las actitudes lingüísticas, que, para el caso de la lengua náhuatl dentro de LEA, se expresa a través del poco o nulo interés por aprenderlo, interpretado como un idioma difícil, antiguo y raro.

Además del racismo descrito sobre el náhuatl, definido como un idioma en desuso e ineficiente para las sociedades actuales.

Razón por la cual, es necesario establecer puentes de interés y motivación para desdibujar los imaginarios raciales que llevaron a ese planteamiento. Argumento en el que esta investigación marca una propuesta desde la pedagogía intercultural, en la que se marca desestabilizar la imagen que se tiene del náhuatl y de sus hablantes. Pues de acuerdo con el postulado de Lenkersdorf (2008), si queremos escuchar a alguien tenemos que desmontar la imagen que a menudo solemos tener del otro como enemigo, esa imagen hostil que condiciona nuestra conducta [...] para acercarnos al otro sin prejuicio alguno (p.50).

En este sentido, la propuesta desde la pedagogía intercultural es que las didácticas de las lenguas tomen como primer argumento el reconocimiento sobre las identidades indígenas y las condiciones de desigualdad que se han marcado desde el sistema educativo nacional. Esto a partir de recuperar el planteamiento de Mignolo, quien afirma que para construir un diálogo intercultural primero se tendrá que discutir sobre las desigualdades en las que este supuesto diálogo se gesta, pues con el actual orden social, no se puede hablar de una interculturalidad como una fuente de diálogo y paz entre culturas, por el contrario, será necesario entenderla como un lugar de cuestionamiento, oposición y desestructuración del pensamiento y de las prácticas, en donde se reconoce la diferencia y se le considera como fuente de conocimiento (2006).

Como segundo aporte de este ejercicio académico, está problematizar el papel del docente ante estos prejuicios y frente a las particularidades descritas sobre el sistema educativo mexicano, en cuyo caso, se plantea que la tarea de las y los enseñantes, consistirá en promover una visión más compleja sobre la realidad cultural del país, así como en la valoración de todas y cada una de las lenguas. Para lo cual, se necesita comprender el complejo sistema de valores culturales y estructurales a los que se enfrenta, e ir más allá de una exposición y repetición de vocabulario, para convertirse en un ejercicio político que contribuya a revertir las actitudes de rechazo y discriminación sobre los grupos étnicos de México.

De acuerdo con ello, se postula la importancia de cambiar la forma en que dentro de las aulas hispanohablantes se aborda la diversidad cultural mexicana, transformar la imagen estática de los libros de texto y romper la idea dicotómica construida entre las comunidades rurales y urbanas, a fin de potencializar la diversidad como una oportunidad de aprendizaje. Hecho que permitirá un abordaje más significativo, a fin de transformar las aulas urbanas en espacios de diálogo multicultural.

Puesto esto, la propuesta en torno a la construcción de pedagogías interculturales gira sobre un ejercicio de justicia educativa- ante la historia de los pueblos indígenas y las ideologías transmitidas desde el currículo nacional, de tal forma que, se le apuesta a un proceso educativo de encuentro con “lo negado”, con esas lenguas ocultas en el árbol genealógico y que ahora son traídas.

Razón por la cual, en este ejercicio se habla de una pedagogía “hacia la interculturalidad”, en tanto, las condiciones para esta justicia educativa- desde la didáctica de la lengua náhuatl aún no están presentes en el sistema escolarizado, pero es imperante empezar a trabajar por ellas. Pues como lo menciona Segato, es necesario crear pedagogías que permitan visibilizar caminos alternativos, como una contra-pedagogía del poder y del racismo (2018).

Así, la propuesta educativa radica en construir metodologías críticas que contribuyan a la formación de rupturas epistémicas y desestabilización de los imaginarios sobre las lenguas indígenas y sus identidades portadoras, pues más allá de perseguir una memorización del vocabulario, esta pedagogía busca que el estudiante desarrolle una actitud positiva y de apertura hacia la diferencia, así como, la transformación de las condiciones supeditadas a las llamadas minorías étnicas, bajo relaciones de dominación que las niegan y demeritan.

Dicho esto, el primer objetivo de la didáctica de la lengua náhuatl es un des-aprendizaje de estas estructuras y actitudes descritas, para garantizar un ambiente de apertura, teniendo así un aprendizaje ético, en tanto, habla de reconocer y reconocerse en el otro, se muestra como una aventura de revelación con una cultura

distinta en encuentro con otro que no soy yo, pero del que soy consciente y tengo responsabilidad sobre mis acciones (Bárcena, 2000).

De forma que, la propuesta de este ejercicio sobre los aportes de la didáctica de la lengua náhuatl dentro de ambientes hispanohablantes radica en buscar encuentros y relaciones entre la población estudiantil y las comunidades nahua-hablantes del país, a fin de transformar estos imaginarios en donde la describen como una lengua “rara” y “arcaica”. Pues como se sustenta, el aprendizaje del náhuatl se propiciará una vez que los contenidos de la asignatura estén conectados con los intereses y contextos de los estudiantes.

Para ello, se necesitará reposicionar la enseñanza del náhuatl como un acto pedagógico, político y cultural, pero qué significa traer lo político sobre la didáctica de las lenguas, si bien, no se puede tener una respuesta única, desde este ejercicio se comprende que llevar las lenguas indígenas a espacios hispanohablantes constituye una postura de apertura frente a la diversidad cultural, abrazar la diversidad lingüística como un eje para la construcción colectiva del conocimiento desde diferentes epistemes. En este sentido, se comprende que la enseñanza bilingüe es ir más allá de un ejercicio pedagógico-lingüístico de traducción, para ser entendido como un acto de interpelación y reconocimiento de la diversidad cultural.

Condición que se buscó en esta práctica educativa a través del taller “Reconocernos diversos, las lenguas mexicanas desde el aula”, el cual, pretendió resaltar este vínculo a partir de los procesos familiares, la memoria histórica y el autoconocimiento. En cuyo caso, se propusieron diversas actividades, entre las que destacó un árbol genealógico, con el que además de conocer parte de su historia familiar, los estudiantes reflexionaron sobre la naturaleza de los procesos migratorios como elementos importantes en la composición de la diversidad mexicana, pues se pasó de considerarse como un fenómeno aislado y propio de poblaciones vulnerables, para comprenderse como elementos importantes en su conformación familiar y, por consiguiente, de su identidad. De igual forma, este acto sirvió para marcar la presencia de las lenguas indígenas como parte de la herencia familiar, pues algunos estudiantes descubrieron que sus ancestros hablaron otros

idiomas más allá del español (como el purépecha y el náhuatl). Convirtiendo esta sencilla actividad en un ejercicio de memoria familiar.

Aunado a ello, el taller como espacio de intercambio y construcción colectiva, permitió ver algunas líneas de acción para la deconstrucción del ideario indígena, pues las reflexiones planteadas giraron en cuestionar el imaginario sobre estas comunidades, muestra de ello, es la disidencia marcada a través del testimonio de Nuria, estudiante de segundo de secundaria, quien cuestionó la carga racial con la que se habla de la población indígena, al asegurar que ha sido una población discriminada y eso tiene que cambiar.

Así como este testimonio, se generaron otras rupturas que permitieron pensar la lengua náhuatl y sus hablantes desde la continuidad, y no como aquellos habitantes del pasado, quienes además de contar con gran valor cultural e importancia histórica, tienen demandas reales, van a la escuela igual que ellos, tienen los mismos derechos y comparten intereses en común.

A partir de estas reflexiones se generaron algunas propuestas en las que, las y los estudiantes plantearon diversas acciones para transformar el racismo sobre el náhuatl y potenciar su aprendizaje:

- Poner las lenguas indígenas en las escuelas.
- Establecer alianzas con otras instituciones para que llegue a más personas y que el gobierno ayude a la gente que las habla.
- Hacer programas de televisión con esas lenguas para que así las personas las conozcan.
- Intentar hablarlo más y practicarlo en casa.
- Que se les enseñen a los niños.

Con estas propuestas se puede dar cuenta del cambio de actitud de los estudiantes sobre el aprendizaje del náhuatl, pues reconocieron la inserción de esta lengua al currículo institucional como un acto necesario para su salvaguarda, además de que dejan ver la importancia de los procesos educativos para su transmisión.

Puesto esto, se cumple con uno de los mayores aportes en torno a la construcción de diálogos interculturales y espacios de interlocución desde la didáctica del náhuatl, pues se percibe un cambio y apertura hacia el aprendizaje de esta lengua (a pesar de que en declaraciones anteriores habían dicho que no era importante). Además, le asignan una clara importancia a la continuidad de los idiomas mexicanos. Hecho que marca el primer atributo para su aprendizaje, pues si bien, no ven en el náhuatl una herramienta laboral (como en el caso del inglés), sí la reconocen como una lengua actual, en uso y de relevancia cultural.

Así pues, se concluye que en toda práctica educativa de bilingüismo es importante consolidar aprendizajes desde la valoración de la diversidad cultural, en cuyo caso, los procesos educativos se convierten en trincheras de lucha contra el racismo y la discriminación, pues como sustenta Pech Bertha y Reyes, N. (2019): la escuela no sólo debe prever y proveer los conocimientos desde una dimensión racional-tecnicista, sino que requiere ofrecer a las y los estudiantes programas que les permitan aprender a dialogar con la diversidad y a construir de forma colectiva (2019, p.2). En este sentido, la enseñanza del náhuatl dentro de esta institución, además de significar un acto de justicia sobre las condiciones histórico-educativas de las lenguas amerindias, fungen como una ventana a la diversidad cultural del país, así como al acercamiento con nuevas lógicas de pensamiento.

No obstante, queda un gran reto sobre la construcción de espacios de inteligibilidad, pues hasta ahora el bilingüismo está marcado en una sola dirección, es decir, son las comunidades indígenas las encargadas de aprender un segundo idioma para comunicarse y exigir sus derechos (como un ejercicio hasta de biculturalidad), pero poco se habla del aprendizaje de una lengua indígena para la población hispanohablante. Elemento visto como un gran reto a nivel estatal para la consolidación de estos ejercicios. Ya que hasta ahora son pocos los espacios para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua mexicana en ambientes hispanohablantes.

A partir de todo lo expuesto, se sintetizan tres argumentos que dan respuesta a los objetivos de esta investigación, en torno a los aportes de la didáctica del náhuatl

para la construcción de pedagogías interculturales dentro de ambientes hispanohablantes:

1. A partir de reconocer el valor de la didáctica del náhuatl, se posibilita el análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecas referentes a los diversos grupos culturales.
2. La didáctica del náhuatl se ve como un diálogo abierto, en el que los estudiantes tienen la oportunidad de compartir experiencias, conocimientos y actitudes lingüísticas frente a esta lengua, lo que problematiza su aprendizaje y promueve la comprensión sobre la realidad multicultural del país.
3. Con la didáctica crítica de la lengua náhuatl, los estudiantes se involucran en el análisis del contexto social, lo que les permite descubrir estructuras de poder, ideologías y los discursos presentes sobre la construcción del estado nación.

Como se puede ver, el aporte de la inserción de la lengua náhuatl en ambientes hispanohablantes se centra en el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural del país, así como en la problematización de las actitudes lingüísticas construidas sobre estas lenguas y el racismo presente en los discursos construidos en torno a las identidades indígenas. En este sentido, la labor del docente, más allá del desarrollo de macro habilidades lingüísticas, se marca en el desarrollo de habilidades interculturales sobre la escucha e interpelación entre diversas culturas.

Dicho esto, a forma de conclusión se asumen diferentes retos sobre el ejercicio docente en torno a la puesta didáctica del náhuatl desde una perspectiva intercultural:

1. Traer al salón de clases nuevos referentes sobre los grupos étnicos
2. Generar material actualizado que vincule a los estudiantes con las complejas realidades de las sociedades actuales.
3. Promover en el aula un pensamiento crítico sobre las condiciones de racismo y discriminación hacia los pueblos indígenas.

Finalmente, se colocan cuatro ejes que sintetizan los principios básicos para la comprensión de la pedagogía intercultural- desde la didáctica de las lenguas:

- a) Desaprendizaje y descolonización: se busca cuestionar y desaprender los conocimientos, valores y narrativas coloniales que han estado arraigados en el sistema educativo mexicano, en torno a las identidades indígenas.
- b) Diálogo horizontal: en lugar de una relación jerárquica sobre la construcción del conocimiento, la pedagogía intercultural promueve un diálogo horizontal en el que los diferentes saberes (lenguas, culturas, tradiciones y proyectos) sean respetados y considerados igualmente válidos.
- c) Contextualización: la pedagogía Intercultural responde a un conocimiento situado con relación a los procesos históricos, las experiencias y las realidades de las comunidades educativas.
- d) La pedagogía como una práctica de justicia: desde este enfoque, la interculturalidad está relacionada con la búsqueda de la justicia social sobre los grupos (y lenguas) negadas dentro de los sistemas educativos, a fin de promover una práctica de respeto y colaboración entre diversos grupos culturales.

Expuestos estos antecedentes, se contemplan las prácticas educativas hacia la interculturalidad como grietas a los estándares reproducidos dentro del sistema educativo mexicano, grietas planteadas desde el pensamiento zapatista con el muro y la grieta, en donde los procesos educativos se encargarán de generar rupturas al pensamiento colonizador que guía las actitudes lingüísticas de rechazo hacia el aprendizaje de la lengua náhuatl.

Así, la pedagogía para la interculturalidad se convierte en el medio para abrir la grieta e imaginar todo lo que podrá ser mañana, con aulas más diversas y currículos que respondan a esta diversidad. Siendo esta línea uno de los principales aportes de esta tesis al campo de la investigación pedagógica, a través de diversificar sus ejes de acción, pues si bien, hablar de pedagogía intercultural no es nuevo, este trabajo aporta elementos para su comprensión como un ejercicio polifónico- sobre

la inclusión de contenidos curriculares que reflejen la diversidad cultural y étnica, lo que enriquece la educación.

Así mismo, amplía tanto los métodos como los saberes que se reflejan en estas investigaciones, promoviendo la participación de la comunidad educativa (incluyendo a padres, madres, docentes y estudiantes) en la toma de decisiones y planificación curricular.

De igual forma, se contribuye a la construcción de las didácticas de las lenguas, desde su vertiente crítica, en la que se valora y respeta la identidad cultural de cada estudiante, se comprenden y aprecian las diferencias culturales, a través de promover habilidades interculturales como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos.

No obstante, aún quedan muchos retos para trabajar desde la investigación educativa, en donde el investigador tiene una función clave, en tanto, genera, enuncia y facilita la construcción del conocimiento. Así pues, el reto es enunciar las desigualdades en los procesos educativos y construir horizontalidad desde los procesos de investigación.

De manera que, la investigación educativa intercultural requiere de metodologías de investigación que reflejen la realidad cultural de las comunidades, además de vincular a la comunidad educativa con la investigación, al mismo tiempo que asegura una relación más horizontal con ésta, para lo cual, se habla de la formulación de métodos participativos como el taller, en cuyo caso, se buscó la transformación de las actitudes lingüísticas, a partir de atender el racismo manifestado dentro de ellas y reflexionar sobre la reproducción de estos discursos.

Por último, se habla sobre los aportes de este ejercicio para el apuntalamiento de experiencias educativas desde los parámetros de la educación intercultural bilingüe dentro ambientes hispanohablantes. Espacios en los que, como se expuso en este trabajo, desde las políticas institucionales se le ha relegado, asumidos como homogéneos. Sin considerar el potencial que hay en estos espacios para la promoción, ejercicio y justicia social desde la pedagogía intercultural.

De acuerdo con este argumento, este trabajo apela a esa posibilidad de construcción de la EIB desde los ambientes hispanohablantes, en tanto, permite apreciar la diversidad lingüística como elemento importante del patrimonio cultural, con lo cual, se promueve el respeto a la diversidad cultural y favorece la comunicación y el entendimiento entre personas de diferentes culturas y orígenes étnicos. Asumido este ejercicio como un acto de justicia lingüística frente a las desigualdades descritas.

En este sentido, esta experiencia da muestra de los beneficios que tiene la enseñanza de lenguas indígenas en contextos hispanohablantes para la construcción de sociedades plurales e interculturales, en donde se comprendan las ciencias, las matemáticas y los fenómenos sociales desde la forma de pensamiento y cosmovisión propias de cada lengua originaria. Siendo este principio pilar fundamental de la NEM, pues de acuerdo con los principios y orientaciones pedagógicas propuestos, ésta busca a través de la inclusión de elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos y antropológicos, fomentar la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo (SEP, 2019.).

Referencias

- Aguilar, M. (2005). *Diálogo y Alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*. Ed. Paideia. UNAM.
- Aguilar, Y. (2020). *Ää: manifiestos sobre la diversidad lingüística*. Ed. Almadía. México.
- Apreza, L. (2016). *Enseñanza bilingüe náhuatl-español: Estudio de caso en la primaria Xochkoskatl en la montaña de Guerrero*. [Tesis para optar por el grado de Maestra en Pedagogía, UNAM. México].
- Ander-Egg, E. (1999) *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Ed. Magisterio.
- Arango, S. & Vázquez, C. (2011). Propuesta metodológica para la investigación comprensiva: interacciones comunicativas en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación* - Vol. 8 No. 2.
- Arzate, E. (2015). *El desplazamiento de la lengua náhuatl en una comunidad indígena del Estado de México*. [Tesis para optar por el grado de Maestra en lingüística aplicada, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Aubry, A. (2002). "La autonomía en los acuerdos de San Andrés: expresión y ejercicio de un nuevo pacto federal", en Mattiace, Shannan et al., [eds.], *Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas*, México. CIESAS.
- Avilés, K. (2009). *Retos y paradojas de la reivindicación nahua en Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos*. [Tesis para optar por el grado de Doctora en Antropología. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social].
- Ayala Susa y Cabrera N. (2011). *El desarrollo de la lengua y la cultura indígena en la secundaria: Indagaciones sobre el uso de materiales didácticos*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

- Barabas, A. (2014). *Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios*. En. <https://journals.openedition.org/configuracoes/2219#quotation>.
- Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético, sobre las formas de aprender. *Enrahonar* 31.
- Baronnet, Bruno y Morales M. (2018). Racismo y Currículum de Educación Indígena. *Ra Ximhai*, vol. 14, núm. 2, pp. 19-32, 2018.
- Bello, J. (2020). “Debates y experiencias curriculares hacia la educación intercultural bilingüe en México”. En Comboni, S. (Coord.). (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, DCSH/UAM-X.
- Bertley, M. (1998) *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*. México. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Recuperado el 10 de diciembre del 2021. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm.
- Bertely, María y Gasché, J. (2008). *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Ecuador: Abya Yala.
- Bertley, M. et al. (Coord.). (2013). *Multiculturalismo y educación 2002 – 2011*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wpcontent/uploads/2020/08/Multiculturalismoy-educacion.pdf>.
- Beuchot, M. (2017). Hermenéutica analógica y dialéctica. *Interpretatio*, 1.2, 2016-2017, pp. 9-28.
- Brito Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En Gómez, Mafra y Fernández A. (comp.). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4.

- Bonomi, M. (2016). Percepción, ideologías lingüísticas y las prácticas bilingües en las familias hispánicas en Milán. Cuadernos AISPI: *Estudios de lenguas y literaturas hispánicas*, N°. 8, 2016 (Ejemplar dedicado a: Migraciones hispánicas: discurso, sociedad y cognición), págs. 35-50. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6249629.pdf>.
- Bronckart Jean-Paul y Plazaola, G. (2007). La transposición didáctica: Historia y perspectiva de una noción fundamental. En Bronckart, J. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de lenguas*. (pp. 100-132). Miño y Dávila. Argentina:
- Brumm, M. (2006). Enseñanza de lenguas indígenas y educación intercultural. En *Ethos Educativo*, 36-37. Mayo-diciembre del 2006.
- Cala, G. (2012). *Althusser y la teoría de la ideología*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Castellanos, A. (1981). Racismo e identidad étnica, en *Revista Alteridades*, Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa. 1 (2): págs. 44-52.
- Castillo, M. (2006). El estudio de las actitudes lingüísticas en el contexto sociocultural: el caso del mexicano de Cuetzalan. En *Anales de Antropología*. vol. 40-I, 2006, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cendales, Lola y Mariño, G. (2004). *Educación no formal y Educación Popular, hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Fundación Santa María.
- Chambers, J y Trudgil. (2004). *Dialect and Language*. Dialectology. Cambridge University Press. Pp. 3-12. <https://www3.uji.es/~ruiz/1003/Lects/Chambers-chap1-Trad.pdf>.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Ed. AIQUE. Argentina
- Concatti, G. (2009). *La Primera Escuela de Frankfurt. Una crítica a la cultura occidental para revisar y reflexionar*. En KAIROS. Revista de Temas Sociales. Año 13. N° 24. Noviembre- 2009.

- Constitución Política de México [Const]. Art. 2. 14 de agosto de 2001 (México).
- Cruz, O. (2011). La castellanización y negación de la lengua materna en la escuela intercultural en Chiapas. *Revista LiminaR*, 9(2), 30-42.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila editores. Argentina.
- De Alba Alicia y Hoyos, C. (2021). Teoría y educación. La pedagogía en los avatares de la epistemología y la Ontología. IISUE. UNAM.
- Dietz, G. (2016). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2012). Un esfuerzo colectivo con logros y con retos. Reseña de "Proyecto T'arhexperakua -Creciendo Juntos: Investigación-Acción Colaborativa Y Educación Intercultural Bilingüe P'urhepecha" De Hamel, Rainer Enrique. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 54, julio-septiembre, 2012, pp. 961-964. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Dolz, Joaquim y Gagnon, R. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. En revista *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 21 117-141.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e Interculturalidad, (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación)*. UAM-IZ.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis*, Revista Latinoamericana, Volumen 13, Nº 38, p. 347-368. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v13n38/art16.pdf>.
- Feltes, J. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gallardo, A. (2014). *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano*. [Tesis de doctorado en pedagogía, Facultad de Filosofía, UNAM].
- Galván, L. (2016). Maestras y maestros: Una mirada desde la historia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLVI, num 2, pp. 145-178.
- García, P. (2004). La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. En *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, N°. 0, 2004. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bebfb443-e91b-4016-a99e-1aec9666b97/2004-redele-0-12garcia-pdf>.
- Gardner, R. (1968). *Attitudes and motivation their role in second language acquisition*. Tesol Convention, March. 1968. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED024035.pdf>
- Gaspar, U. (2015). La concepción del indígena en el sistema educativo posrevolucionario. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 94 - 110. Recuperado diciembre del 2021. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/63>.
- González, J. (2008). *Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas*. En Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL). Departamento de Lingüística hispánica y Lenguas modernas. Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- González, M. (2010). *Reflexiones sobre la sociedad del conocimiento y la interculturalidad en México*, UNAM, México DF.
- Gounari, P. (2008). Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas. En *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 51, Mayo - Agosto de 2008.

- Gobierno Municipal de Atizapán de Zaragoza. (2022). *Plan de Desarrollo Municipal, Atizapán de Zaragoza. (2022-2024)*. https://atizapan.gob.mx/wp-content/uploads/2022/08/PDM-Atizapan-2022-2024_compressed.pdf.
- Granja, J. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México. *Perfiles educativos* vol.32 no.129 CDMX. Ene. 2010.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa [online]*. 2013, n.19, pp.31-58.
- Guerra E, et al. (2019). Recuento crítico del interculturalismo y de las universidades interculturales en México. *Revista. RA XIMHAI*. Volumen 15 Número 4. Julio-diciembre 2019. Pp. 15-37
- Guzmán, F. (2017). La acción liberadora de la educación en la pedagogía de Paulo Freire. *De Raíz Diversa*. vol. 4, núm. 8, julio-diciembre, pp. 109-123.
- Hasler, A. (2020). Conferencia Magistral “*La Enseñanza del Náhuatl como Segunda Lengua*”, Instituto Consorcio Clavijero. 15 de octubre de 2020. Disponible en https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=35086041966481
- Hennequin, J. (1991). La enseñanza de lenguas extranjeras: ¿Educación o domesticación? *Estudios de Lingüística Aplicada*, núm. 14. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/165/151>.
- Hernández, G. (2020). La investigación educativa como encuentro epistémico: una experiencia desde el campo escolar y la juventud. *Revista CoPala*, Vol. 10, Año. 5 pp 1-18.
- Hernández-Loeza, S. (2016). Limitadas por decreto. Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (2), 95-119.

- INALI (2015). *Proyecto de indicadores sociolingüísticos de las lenguas indígenas nacionales*. Consultado [04-01-2023].
- INEGI (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. Hablantes de lengua indígena en México. Recuperado de <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx>.
- Jánes. J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol, 20 (2),117-132. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411341008>
- Jiménez, Y. (2011). Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y “modernización” en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas. *Revista de Investigación Educativa*. 12 enero-junio, 2011 ISSN 1870-5308. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Jurado, I. (2007). *La educación intercultural bilingüe en México el proyecto de educación básica para los pueblos indígenas (1995 – 2005)*. [Tesis para obtener el grado de Licenciado en Sociología. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM].
- Krainer, A. y Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación: desafíos docentes*. FLACSO Ecuador.
- Lapresta, Cecilio y Huguet, C. (2008). *Actitudes lingüísticas del alumnado en contextos plurilingües y pluriculturales. El caso de Cataluña*. Estudios de desarrollo del lenguaje y educación.
- Lapresta Cecilio (Coord.), (2009). *Actitudes lingüísticas, escuela e inmigración. Los escolares ante la diversidad lingüística y cultural*. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Gobierno de España.

- Latapí, P. (Coord.). (1998). *Un siglo de educación en México*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. Plaza y Valdés. México.
- Ley General De Derechos Lingüísticos De Los Pueblos Indígenas. (2003). DOF 18-10-2023.
- López- Bárcenas. (2016). Los acuerdos de San Andrés, proceso constituyente y reconstitución de los pueblos indígenas. *El Cotidiano*, 87-94.
- López, E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*. FUNPROEIB. Bolivia.
- López, H. (2013). De la gloria prehispánica al socialismo. Las políticas indigenistas del cardenismo. *Cuicuilco*, (57): 47-74.
- Luján, J. & Luján R. (2019). Neorracismo, multiculturalismo y pigmentocracia: consideraciones conceptuales e implicaciones para su abordaje". *Revista de Ciencias Sociales*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. Año 13, núm. 46, abril-septiembre 2019, pp. 26-49.
- Maldonado-Torres, N. (2004). *Sobre la colonialidad del ser: Aportes al desarrollo de un concepto*. Centro para Estudios de la Globalización en las Humanidades. <https://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonadoser.pdf>.
- Martínez E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*. Vol 36(141), 103-131. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185392920150001
- Mena, P. (1999). Actitudes lingüísticas e ideologías educativas. *Alteridades*, vol. 9 núm. 17, enero-junio. Pp. 51-40. UAM-IZ.

- Mateos, L. (2010). Hacia una “arqueología” del concepto de interculturalidad. En Revista *EntreVerAndo*, Núm. 08- Julio 2010.
- Mejía, R. (2016). *Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur*. Corporación Universitaria de Ciencia y Tecnología de Colombia, Colombia.
- Miguez, P. (2005). Nunca es tarde para comenzar. Bilingüismo y enseñanza bilingüe en primaria. En T. Bertussi y G. González (Coord.), *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*. México, UPN/LX Legislatura de la Cámara de Diputados/Miguel Ángel Porrúa, 95-115.
- Montoya, A. (2013). *La construcción de las actitudes lingüísticas: exploración en dos colegios bilingües bogotanos*. [Tesis para optar por el grado de maestra en lingüística. Facultad de Ciencias Humana. Universidad Nacional de Colombia].
- Montoya, P. et al. (2021). La huella de Freire en la educación intercultural: miradas cruzadas a la educación superior en Colombia y México. *Entreciencias: Diálogos En La Sociedad Del Conocimiento*, Vol. 9. (23).
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa-guía didáctica*. Programa de comunicación social y periodismo NIEVA. Universidad Surcolombiana.
- Muñoz, M. (2017). Evolución de los procesos de alfabetización en México: de silabarios a prácticas sociales de lenguaje. *TraHs* N°2 | 2017. <http://www.unilim.fr/trahs> - ISSN : 2557-0633.
- Nava, Y. (2021). *El aprendizaje del náhuatl en el contexto urbano de Xalapa. Análisis de prácticas de enseñanza-aprendizaje conducentes al diálogo intercultural*. [Tesis para optar por el grado de Maestra en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana].
- Navarrete, F. (2021). *Malintzin, o la conquista como traducción*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México.

- Pacheco, L. et al. (2011). Los pueblos indios en los libros de texto gratuitos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, abril-junio, 2011, pp. 525- 544
- Panikkar, R. (1918). *Paz e interculturalidad: una reflexión filosófica*. Germán Ancochea (traductor). Ed. Herder. Barcelona. España.
- Pérez, Soledad y Bellatón, P. (2012). La enseñanza de lenguas en México Hacia un enfoque plurilingüe. *Hecho en casa*, núm. 10. https://www.academia.edu/81953952/La_ensenanza_de_lenguas_en_Mexico_H.
- Pérez, S. (2007). Las lenguas indígenas como segundas lenguas. En *Signos lingüísticos*, vol. III. Núm. 6. Julio-diciembre.
- Pozzo María y Soloviev, K. (2011). Culturas y lenguas: la impronta cultural en la interpretación lingüística. *Tiempo de educar*, año 12, número 24, julio-diciembre 2021.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas, Buenos Aires: CLACSO. Pp. 201-246.
- Ramírez, A. (2020). Acciones y alcances del Departamento de Asuntos Indígenas en Sonora, 1936-1946. En *Corpus* [En línea], Vol. 10, N°. 2 | 2020. <https://doi.org/10.4000/corpusarchivos.4197>.
- Ríos, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. En *Revista Enfoques Educativos*. N° 7. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Ruiz, J. (2012). *Generación de material interactivo multimedia para la alfabetización en la lengua zapoteca bajo un enfoque etnosemiótico*. [Tesis para obtener el

- grado de Maestro en Medios Interactivos, Universidad Tecnológica de la Mixteca]. http://jupiter.utm.mx/~tesis_dig/11513.pdf.
- Salas, R. (2003). *Ética Intercultural. Ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re)Lecturas del pensamiento latinoamericano*. UCSH. Santiago de Chile.
- Santos, H. (2012). Las lenguas indígenas, la interculturalidad y la educación. En González, Floriberto & García, J. (Coord.) *De la oralidad a la palabra escrita. Estudios sobre el rescate de las voces originarias en el sur de México*. Colegio de México.
- Sámano, M. (2004). El indigenismo institucionalizado en México (1936-2000). En Ordóñez R. (Coord.). *La construcción del estado nacional: democracia, justicia, paz y Estado de derecho: XII Jornadas Lascasianas*. México, Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM.
- Segura, R. (2020). El currículum y la innovación educativa: primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RedCA*, 3(7), 43-53. doi:10.36677/redca.v3i7.14700.
- SEP. (2019). La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>.
- Siqueira, J. (2001). El principio de responsabilidad de Hans Jonas. *Acta bioethica*, 7 (2), 277-285. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2001000200009>.
- Soriano, A. (2019). *Manual del docente, para fomentar la identidad y la lengua náhuatl en niños indígenas en 6° año de primaria*. [Tesis para obtener el título de licenciado en Pedagogía. Universidad de Sotavento A.C.] Veracruz, México.
- Stavenhagen, R. (1983). La cultura popular y la creación intelectual. En Colombres (Comp.). *La cultura popular*. Ed. Premia. Dirección General de Culturas Populares, México.

- Torres, V. (1997). *La educación privada en México (1903-1976)*. El Colegio de México.
- Uribe, V. (2014). Filosofía Escuela de Frankfurt. En *Boletín Científico- Preparatoria No. 3. Con-Ciencia No.1* Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Urteaga, E. (2009). Orígenes e inicios de los estudios culturales. *Gazeta de Antropología*, 2009, 25 (1), artículo 23. En https://www.ugr.es/~pwlac/G25_23Eguzki_Urteaga.html.
- Vila Merino, (2004). Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad. *Athenea Digital*, núm 6. Pp 47-55.
- Viveros, E. (2019). El diálogo como fusión de horizontes en la comprensión hermenéutica de Gadamer. *Revista PERSEITAS*. vol. 7, núm. 2, pp. 341-354, 2019. Universidad Católica Luis Amigó, Colombia.
- Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter D. Mignolo. *Polis [En línea]*, 4 | 2003. <http://journals.openedition.org/polis/7138>.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En Melgarejo Patricia (comp). *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. Universidad Pedagógica Nacional–CONACYT. Ed. Plaza y Valdés.
- Zavala, V. (2016). Ideologías sobre el quechua desde el poder: Una aproximación discursiva. En *Signo y Señal*, Núm. 29, junio- diciembre 2016.
- Zavala, V. (2017). Racismo y lenguaje. *Faculty Published Works*. 1. Disponible en <https://opencommons.uconn.edu/facpubworks/1>.
- Brito Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En Gómez, Mafra y Fernández A. (comp.). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4.

Anexos

- a) Síntesis del Taller: “Reconocernos diversos, las lenguas mexicanas desde el aula”.

Taller: “Reconocernos diversos, las lenguas mexicanas desde el aula”.			
Objetivo:	<p>Promover la reflexión entre las y los estudiantes sobre la diversidad lingüística y cultural del país, a fin de considerarla como un elemento clave en la conformación de las sociedades actuales.</p> <p>Suscitar transformaciones en las actitudes lingüísticas manifestadas frente al aprendizaje de la lengua náhuatl.</p>		
Lugar: Liceo Euroamericano, Atizapán de Zaragoza, Estado de México.		Fecha: Febrero-marzo 2022	
Participantes: 21 estudiantes de primero de secundaria (de entre 11 y 13 años).			
Proyecto: Elaborar algún producto (infografía, Exposición, historieta, etc.) en donde el estudiante muestre por qué es relevante hablar de la lengua náhuatl en la actualidad o cómo ésta se vincula con algún aspecto de su vida.			
Actividad/ Fecha	Objetivo	Actividad	Descripción
Yo quiero/ Yo no quiero aprender náhuatl. 1-febrero	Conocer los intereses, opiniones y perspectivas de los y las estudiantes sobre el aprendizaje de la lengua náhuatl.	Lluvia de ideas ¿Para qué aprender náhuatl?	Los estudiantes escribieron en un papel su respuesta a las preguntas: ¿Por qué quiero aprender náhuatl? O ¿Por qué no aprender náhuatl? Colocando en un papelógrafo cada una de estas posturas.

<p>Diversidad lingüística y Cultural de México</p> <p>8-febrero-2022</p>	<p>Presentar la diversidad cultural y lingüística del país. A partir de ubicar geográficamente los grupos étnicos mexicanos.</p>	<p>Mapa diversidad cultural de México 1</p>	<p>Se presentó el mapa de las lenguas indígenas (INALI), a fin de que los estudiantes identificaran a los grupos étnicos mexicanos. Se enfatizó en:</p> <p><i>Jach-t'aan</i> (Lacandón), <i>Teenek</i> (Huasteco), <i>Ch'ol</i>, <i>Tseltal</i>. Náhuatl, <i>Cora</i> y <i>Wixárika</i> (Huichol).</p> <p>Dicha presentación se acompañó de imágenes, audios y videos relativos a cada una de las culturas.</p>
<p>Rastreando nuestros pasos</p> <p>15 de febrero 2022</p>	<p>Reflexionar sobre la diversidad cultural en la conformación de los núcleos familiares.</p>	<p>Árbol genealógico</p>	<p>Se les pidió a las y los estudiantes elaborar un árbol genealógico bajo las preguntas ¿Hay algún miembro de tu familia que hable una lengua distinta al español?, ¿Hay algún miembro de tu familia que haya migrado?, ¿Tu familia siempre ha vivido en el mismo lugar? y ¿De dónde son tus abuelos?</p>

Día de la lengua materna 22 de febrero-2022	Fomentar la reflexión entre las y los estudiantes sobre la actualidad de las comunidades indígenas y las amenazas supeditadas.	¿Dónde están las lenguas indígenas? Mapa lenguas con menor número de hablantes a nivel nacional.	Se llevó a cabo una presentación a cargo de la tallerista, sobre las cinco lenguas con menor número de hablantes a nivel nacional: Ixil (90 personas), Kiliwa (36 hablantes), Aguacateco (23 hablantes), Ópata (4 hablantes), Ayapaneco (2 personas).
Propuestas 1 de marzo 2022	Promover el pensamiento crítico a fin de crear propuestas para la valoración, uso y reactivación de las lenguas nacionales.	Reflexión colectiva	Se realizó una reflexión colectiva a partir de las preguntas: ¿Por qué muere una lengua?, ¿Qué podemos hacer para que no desaparezcan? y ¿Por qué aprender una lengua?

Recursos:

CEPIADET, (2020). "Mapa lenguas en extinción".

CGEIB, (2007). La escuela tenek y nahua. <https://ventanaamicomunidad.org/V//MYKNvX2l>.

INALI, (2020). 68 voces. Ch'ol, El origen de la vida. <https://68voces.mx/chol-el-origen-de-la-vida>.

_____ (Tseltal) Bats'íl k'op-El origen del sol y la luna. <https://68voces.mx/tseltal-el-origen-del-sol-y-la-luna>.

INALI, (2021). Mapa interactivo de lenguas indígenas, <https://mapalenguasindigenas.centroculturadigital.mx>.

b) Proyecto: “La lengua náhuatl en nuestra vida”.

Creación de infografías y videos referentes a nahuatlismos y productos de origen náhuatl. Realizados como resultado del taller “Reconocernos diversos, las lenguas mexicanas desde el aula”.



Diversidad gastronomica

MAIZ--ZEA MAYS

Estudios determinan que el maiz existen en America desde hace 8000 años pero hoy en día sigue existiendo y se consume en forma de tortillas, Tamales, Pozole. etc..



CACAO (THEOBROMA CACAO)

la domesticación de esta semilla se le debe a la cultura maya, este elemento era muy valorado por diferentes culturas. Pues se tiene el registro que tanto el pueblo mexica como los toltecas elaboraban una bebida



Vainilla (Planiforia)

Es una aportación de la cultura tolteca ocupada tanto para uso gastronómico como ritual, Hoy en día se ha convertido en una de las especies florales más valoradas a nivel mundial.

