



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

ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DEL MAZAHUA Y SU
RELACIÓN CON EL TRABAJO DE CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA DE LENGUA
INDÍGENA

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
MTRA. LAURA BEATRIZ GARCÍA VALERO

TUTOR
DR. ALEJANDRO BARRERA RETANA
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, PLANTEL AZCAPOTZALCO, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DRA. CELIA DÍAZ ARGÜERO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS
DRA. ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
DRA. ANGÉLICA JIMÉNEZ ROBLES
UNIDAD 095, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD.MX MARZO 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

**A Leonor y Pedro Pablo, mis padres.
A José Carlos y Ana Paula, la luz de mi vida.
A mi valiosa familia.**

AGRADECIMIENTOS

Me siento muy orgullosa y agradecida por la oportunidad de haber cursado el Doctorado en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Agradezco a Servicios Educativos Integrados al Estado de México por el otorgamiento de una Beca comisión, apoyo que me ha permitido realizar los estudios del Doctorado.

A continuación, expreso mis gratitudes a las personas e instituciones que han contribuido al desarrollo de este trabajo:

- Al Doctor Alejandro Barrera Retana, por su apoyo incondicional, su asesoría y acompañamiento permanente, que ha contribuido a culminar esta investigación.
- A la Doctora Celia Díaz Argüero, quien desde años atrás, ha sido guía y maestra en mi vida académica, siempre generosa.
- A la Dra. Martha Corenstein Zaslav, por su valiosa y experimentada asesoría, siempre pertinente y amable.
- A la Dra. Ana Laura Gallardo, por su rica lectura de este trabajo, que ha permitido hacer nuevas reflexiones sobre la educación intercultural.
- A la Doctora Angélica Jiménez Robles, por su entusiasta y amable lectura, siempre pensando en el enorme reto de los docentes.

Sin duda, este trabajo no habría podido realizarse sin el apoyo de instituciones como: la DGEI, el INALI, la CGEIB, el CEDIPIEM, la CDI en la delegación estatal, la UIEM y, principalmente, el Departamento de Educación Indígena de SEIEM, instancias que, de manera solidaria, apoyaron al desarrollo de este trabajo.

Ha sido un privilegio escuchar e intentar recuperar las distintas voces de los integrantes de la comunidad educativa, específicamente, de los maestros y autoridades educativas, quienes abrieron las puertas de sus escuelas, de sus aulas y al hacerlo, me permitieron reflexionar sobre la complejidad de trabajar en la modalidad indígena e identificar cómo a pesar de muchas carencias y adversidades, realizan un trabajo humilde y comprometido.

ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DEL MAZAHUA Y SU RELACIÓN CON EL TRABAJO DE CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA DE LENGUA INDÍGENA

RESUMEN

Esta investigación se desarrolla en el campo de la pedagogía, específicamente en didáctica de lenguas y presenta un estudio cualitativo de tipo etnográfico realizado en los ciclos escolares 2013-2014 y 2014-2015, en dos escuelas primarias del Estado de México con modalidad indígena y con presencia de población mazahua. El objetivo central fue analizar las prácticas de dos docentes en la enseñanza del mazahua de alumnos de primer grado de primaria indígena con relación al trabajo de contenidos de la asignatura de Lengua indígena. Para ello, se identificó desde el espacio curricular dedicado a la enseñanza de Lengua indígena: 1) cómo se reconoce y atiende la diversidad cultural, 2) cómo se propone la reflexión y la enseñanza del mazahua desde sus rasgos lingüísticos, 3) cómo se reconoce y se promueve el saber comunitario y 4) cómo se evidencian los saberes de los maestros. Como parte de las conclusiones, se reafirman situaciones ya identificadas en el estado del conocimiento de la enseñanza de lenguas originarias nacionales, pero que siguen siendo relevantes para la toma de decisiones a nivel nacional y estatal principalmente. De manera específica, en la formación inicial y continua de los docentes en didáctica de lenguas, continuar con el diseño de materiales didácticos relacionados y acordes con la diversidad lingüística mexiquense y fortalecimiento de relaciones interinstitucionales respecto a la revitalización y mantenimiento lingüístico de lenguas originarias.

Palabras clave: enseñanza lenguas originarias, mazahuas, prácticas docentes, estudio etnográfico, desarrollo curricular

ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DEL MAZAHUA Y SU RELACIÓN CON EL TRABAJO DE CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA DE LENGUA INDÍGENA

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 12 |
| 1. PRÁCTICAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DEL MAZAHUA: REFERENTES METODOLÓGICOS DEL TRABAJO | 18 |
| 1.1 Metodología del trabajo | 23 |
| 1.2 Contexto de la investigación | 25 |
| 1.3 Población a investigar | 31 |
| 1.3.1 Jiquipilco | 33 |
| 1.3.2 San Felipe del Progreso | 36 |
| 1.4 Situaciones e instrumentos | 38 |
| 1.5 Etapas de la investigación | 42 |
| 1.5.1 Etapa diagnóstica | 42 |
| 1.5.2 Etapa intermedia | 43 |
| 1.5.3 Etapa final o cierre | 44 |
| 1.6 Estrategias de análisis e interpretación de datos | 45 |
| 2. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS ORIGINARIAS DESDE ALGUNOS PARADIGMAS CONCEPTUALES Y ENFOQUES DIDÁCTICOS RELEVANTES | 47 |
| 2.1 La enseñanza de lenguas originarias y algunas implicaciones de su abordaje: definiciones y acercamientos | 48 |
| 2.1.1 Lengua materna, segunda lengua y lengua patrimonial | 49 |
| 2.1.2 Bilingüismo y diglosia | 50 |
| 2.2 Enseñanza de lenguas minoritarias en el entorno escolar: algunas consideraciones | 55 |
| 2.3 Las prácticas sociales del lenguaje como perspectiva metodológica | 57 |
| 2.3.1 Antecedentes de la perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje | 57 |
| 2.3.2 ¿Qué son las prácticas sociales del lenguaje? | 62 |
| 2.3.3 Las prácticas sociales del lenguaje desde el entorno escolar | 63 |
| 2.3.4 Las prácticas sociales del lenguaje en contextos de tradición indígena (prácticas socioculturales) | 64 |
| 2.4 La enseñanza de segundas lenguas: principales enfoques | 65 |
| 2.5 La interculturalidad y su enseñanza: un panorama general | 68 |
| 2.5.1 El multiculturalismo y su relación con el interculturalismo | 69 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 2.5.2 | Interculturalismo: ideas generales | 71 |
| 2.5.3 | Educación intercultural: algunos referentes | 73 |
| 2.5.4 | La enseñanza de lenguas desde la educación intercultural | 77 |
| 2.6 | Las prácticas docentes y su relación con el objeto de estudio | 79 |
| 2.6.1 | Rol del docente desde la perspectiva de prácticas sociales del lenguaje | 84 |
| 3. | EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS ORIGINARIAS EN MÉXICO | 89 |
| 3.1 | La enseñanza de lenguas indígenas en México: revisión histórica | 90 |
| 3.2 | La educación intercultural bilingüe en México | 97 |
| 3.3 | La enseñanza de lenguas indígenas a partir de la propuesta del Acuerdo 592: especificaciones y orientaciones | 102 |
| 3.3.1 | Modificaciones curriculares y organización del tiempo escolar a partir del Acuerdo 592 (los enfoques intercultural y el trabajo de las prácticas sociales del lenguaje en los documentos curriculares para la enseñanza de lengua indígena) | 105 |
| 4. | LA ENSEÑANZA DEL MAZAHUA EN EL ESTADO DE MÉXICO: UN PANORAMA GENERAL | 116 |
| 4.1 | Enseñanza del mazahua. Antecedentes históricos | 117 |
| 4.2 | Referentes numéricos en la enseñanza del mazahua en el Estado de México | 121 |
| 4.3 | La enseñanza del mazahua en la educación primaria mexiquense | 124 |
| 4.3.1 | Situación de los docentes mazahuas | 126 |
| 4.4 | Mecanismos de ingreso al servicio docente en educación indígena en el Estado de México | 131 |
| 4.5 | Propuestas de formación inicial y continua para la enseñanza del mazahua | 137 |
| 5. | LA ENSEÑANZA DEL MAZAHUA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN DOS MUNICIPIOS DEL ESTADO DE MÉXICO: UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO A LAS PRÁCTICAS DOCENTES | 141 |
| 5.1 | El ingreso y la relación con el campo: construcción de relaciones | 141 |
| 5.1.1 | El caso de la escuela “A” | 143 |
| 5.1.2 | El caso de la escuela “B” | 150 |
| 5.2 | Voces de la comunidad educativa | 164 |
| 5.2.1 | Escuela “A” | 165 |
| 5.2.2 | Escuela “B” | 193 |
| • 5.2.3 | Algunas conclusiones preliminares | 211 |

| | |
|--|-----|
| 6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: LO QUE OCURRE EN EL AULA | 219 |
| 6.1 Aspectos y categorías de análisis | 219 |
| 6.1.1 La organización del tiempo escolar | 222 |
| 6.1.2 Saberes docentes | 236 |
| 6.1.3 Interculturalismo | 245 |
| 6.1.4 Aspectos estructurales | 252 |
| 6.1.5 Saberes comunitarios | 256 |
| CONCLUSIONES | 262 |
| REFERENCIAS | 281 |
| ANEXOS | 296 |
| Anexo 1. Diario del observador/ registro de transcripción de observación | 296 |
| Anexo 2. Entrevista para el profesor(a) participante inicial | 300 |
| Anexo 3. Entrevista intermedia | 302 |
| Anexo 4. Entrevista de cierre | 303 |
| Anexo 5. Entrevista para alumnos que formen parte del salón donde se encuentra el profesor(a) participante | 304 |
| Anexo 6. Entrevista intermedia | 305 |
| Anexo 7. Entrevista final o de cierre | 306 |
| Anexo 8. Entrevista para padres de familia | 307 |
| Anexo 9. Entrevista intermedia | 308 |
| Anexo 10. Entrevista final o de cierre | 309 |
| Anexo 11. Guión para la escritura de un texto que recupere aspectos de historia de vida | 309 |
| Anexo 12. Relación de prácticas sociales del lenguaje, el trabajo por proyectos y aprendizajes esperados en la asignatura de lengua indígena | 310 |
| Anexo 13. Programas de formación inicial y continua con enfoque intercultural a nivel nacional | 322 |
| Anexo 14. Opciones de formación inicial a nivel estatal relacionada con la enseñanza intercultural bilingüe | 327 |
| Anexo 15. Textos elaborados por maestros de las escuelas “A” y “B” | 331 |

| | |
|--|-----|
| Anexo 16 . Textos elaborados por alumnos de primer grado de la escuela “A” | 342 |
| Anexo 17. Textos elaborados por alumnos de primer grado de la escuela “B” | 352 |
| Anexo 18. Textos elaborados por alumnos de 6º grado de la escuela “B” | 358 |
| Anexo 19. Relación temática de aspectos de la lengua mazahua que fueron abordados en el contexto escolar | 364 |
| Anexo 20. Relación de productos elaborados por la maestra “A” respecto a los productos sugeridos en los documentos curriculares | 365 |
| Anexo 21. Relación de materiales utilizados por la maestra “A” y maestro “B” | 366 |
| Anexo 22. Relación de productos elaborados por el maestro “B”, respecto a los productos sugeridos en los documentos curriculares | 367 |

RELACIÓN DE ESQUEMAS, TABLAS E ILUSTRACIONES

| | |
|--|-----|
| Esquema 1. Objeto de estudio | 22 |
| Esquema 2. Planos del análisis | 220 |
| Esquema 3. Categorías del análisis | 222 |
| Ilustración 1. Mapa de grupos originarios | 122 |
| Imagen 2. Material didáctico utilizado para la enseñanza del mazahua propuesta por el maestro “G”, ejemplo 1 | 205 |
| Ilustración 3. Material didáctico utilizado para la enseñanza del mazahua propuesta por el maestro “G”, ejemplo 2. | 206 |
| Ilustración 4. Producto elaborado en escuela “A” | 227 |
| Ilustración 5. Ejemplo de evaluación escuela “A” | 228 |
| Ilustración 6. Ejemplo de materiales usados en escuela “A” | 229 |
| Ilustración 7. Ejemplo de materiales usados en escuela “B” | 231 |
| Ilustración 8. Ejemplo de contenidos trabajados en escuela “B” | 233 |
| Tabla 1. Información recuperada de INALI (2012), que integra datos censales de INEGI respecto a población entre 5 a 14 años. | 26 |
| Tabla 2. Material recuperado y adaptado de SEP (2014) sobre el alfabeto mazahua | 30 |
| Tabla 3. Matrícula escolar Jiquipilco. Información proporcionada por el Departamento de Educación Indígena de SEIEM | 35 |
| Tabla 4. Información proporcionada por el Departamento de Educación Indígena de SEIEM | 37 |
| Tabla 5. Cuadro enseñanza segundas lenguas. | 66 |
| Tabla 6. Relación de zonas escolares. | 125 |
| Tabla 7. Matrícula 2003-2014. | 125 |
| Tabla 8. Matrícula por municipio por grado 2013-2014 | 126 |
| Tabla 9. Matrícula por municipio por grado 2013-2014 | 126 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 10. Matrícula de docentes de primaria indígena | 127 |
| Tabla 11. Relación de docentes por escolaridad. | 128 |
| Tabla 12. Relación de docentes por dominio de lengua | 129 |
| Tabla 13. Relación de docentes por dominio de lengua Jiquipilco | 130 |
| Tabla 14. Relación de docentes por dominio de lengua San Felipe del Progreso | 130 |
| Tabla 15. Relación del trabajo de campo | 143 |
| Tabla 16. Relación de instrumentos aplicados en el trabajo etnográfico. Ciclo escolar 2013-2014 | 156 |
| Tabla 17. Relación de instrumentos aplicados en el trabajo etnográfico. Ciclo escolar 2014-2015 | 157 |
| Tabla 18. Relación de entrevistas aplicadas a padres de familia escuela A. Relación hecha para fines de la investigación | 158 |
| Tabla 19. Relación de entrevistas aplicadas a padres da familia escuela B. | 163 |
| Tabla 20. Relación de entrevistas maestra A | 178 |
| Tabla 21. Relación de prácticas sociales del lenguaje trabajadas | 224 |

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas originarias al interior de las escuelas públicas mexicanas tiene un largo camino recorrido y ha tenido transformaciones importantes en el último siglo. La presencia de movimientos sociales, como el indígena en la década de los setentas, la firma de acuerdos de San Andrés Larráinzar, producto del levantamiento zapatista, así como las iniciativas internacionales por promover una educación intercultural (por mencionar los más relevantes), son algunos de los factores que han incidido en la definición de un nuevo marco legal y curricular en esta materia, como lo son, la modificación del Artículo 4º de la Constitución en 1992, así como la promulgación de la Ley de Derechos Lingüísticos, publicada en el 2003.

La enseñanza del mazahua (jñatrjo/jñatjo¹) no ha quedado exenta de estas transformaciones. Por ello, es importante observar de qué manera se promueve como producto de las iniciativas de las políticas educativas actuales, considerando que la situación lingüística de su población ha tenido modificaciones sustanciales, como lo menciona Celote (2006:19), retomando la investigación de Iwanska (1972).

En la década de 1960, la población mazahua era bilingüe, “con la institucionalización de la educación indígena, iniciada en 1972, se oficializó la castellanización y el proceso de aculturación de la población indígena local por lo que se impartieron, de modo más intenso y generalizado, asignaturas relacionadas con la lengua y la cultura nacional(...) en la actualidad, la situación sociolingüística de la población mazahua del Estado de México muestra una relación de imposición y subordinación entre una lengua dominante, el castellano, y una lengua dominada, el mazahua, que corresponde a un caso típico de conflicto lingüístico y cultural entre ambas lenguas y culturas, conflicto que se concibe como una relación dialéctica, asimétrica y no estable entre una tendencia principal de expansión de la lengua dominante y el desplazamiento de la lengua indígena” (Muñoz, 1997: 40 cit. Celote, 2006).

¹ Jñatrjo y jñatjo es la forma para nombrar el mazahua en la lengua originaria considerando sus dos variantes. En adelante, se referirá como mazahua para hacer alusión al mismo.

Históricamente, los modelos de enseñanza dirigidos al aprendizaje de lenguas originarias han transitado de enfoques asimilacionistas y sustractivos, hacia otros de tipo aditivos y socioculturales que promueven un diálogo permanente de manifestaciones culturales de los pueblos originarios de México y consideración de sus prácticas vernáculas, como guías para desarrollar competencias comunicativas en los alumnos de educación básica, las cuales se presentan más allá del conocimiento del sistema lingüístico *per se*. Por su relevancia como usuario del lenguaje y mediador con la comunidad educativa, en estas propuestas el docente es un personaje determinante para su desarrollo.

Ante ello, el objetivo central de este trabajo es “Analizar las prácticas docentes en la enseñanza del mazahua de alumnos y su relación con el trabajo de contenidos de la asignatura de lengua indígena”. Esta investigación se realizó través de un estudio etnográfico desarrollado en los ciclos escolares 2013-2014 y 2014-2015, en dos escuelas primarias con modalidad indígena (mazahuas) localizadas en el Estado de México.

De manera específica, analizamos las prácticas de los docentes que se presentan en el aula conforme a lo previsto en documentos curriculares y reconocimos aquellas que no fueron contempladas en dichas orientaciones. Al hacerlo, no hicimos una revisión para verificar el cumplimiento del marco curricular a manera de mecanismo evaluador, sino que analizamos las prácticas docentes desde el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje en el contexto áulico, con la finalidad de identificar: 1) cómo se reconoce y atiende la diversidad cultural, 2) cómo se propone la reflexión y la enseñanza del mazahua desde sus rasgos lingüísticos, 3) cómo se reconoce y se promueve el saber comunitario y 4) cómo se evidencian los saberes de los maestros, pues coincidiendo con Panikkar (1995) y Echeverría (2001), “todos los sujetos estamos inmersos y formamos parte de la cultura²” y contribuimos con nuestras identidades individuales en la definición de identidades culturales y colectivas, como las denomina Navarrete (2004).

² Para la comprensión de cultura, partimos de la definición de Olivé (2008), quien la reconoce como: Comunidad que tiene una tradición desarrollada a lo largo de varias generaciones, cuyos miembros realizan cooperativamente diferentes prácticas, por ejemplo, cognitivas, educativas, religiosas, económicas, políticas, tecnológicas, lúdicas y de esparcimiento –lo cual significa estar orientados dentro de esas prácticas por creencias, normas, valores y reglas comunes-, que comparten una o varias lengua, una historia y varias instituciones, que mantienen expectativas comunes, y se proponen desarrollar colectivamente proyectos significativos para todos ellos (cf. Kymlicka, 1995, 18 y 76; Salmerón, 1998; Villoro, 1998, 109 y ss).

Como insumos para este análisis identificamos: 1) la relación entre perfiles profesionales de los docentes en servicio con modalidad indígena y las prácticas docentes, 2) la relación de opciones de formación inicial y continua a nivel estatal para docentes de educación básica intercultural con relación a sus prácticas y 3) los elementos extraescolares empleados en la enseñanza del mazahua (desde la clase de lengua indígena) que inciden en las prácticas docentes.

Por la naturaleza del objeto de estudio de este trabajo, consideramos como referentes teóricos: 1) los planteamientos y características del interculturalismo y la educación intercultural a nivel internacional y nacional, 2) la perspectiva de prácticas sociales del lenguaje (en específico, las relacionadas con la enseñanza de lenguas originarias), 3) la adecuación e incorporación de estos enfoques en los documentos curriculares nacionales, los cuales son referentes directos para este trabajo de investigación (SEP, 2006, 2008) y, a manera de complemento, 4) las aportaciones de enfoques y modelos para la enseñanza de segundas lenguas.

De acuerdo con la literatura revisada, desde el siglo pasado, se han hecho diversas investigaciones y acercamientos antropológicos, sociolingüísticos y pedagógicos relacionados con la conformación, formas de vida y de interacción del grupo mazahua dentro de la región identificada con el mismo nombre, así como en comunidades hacia donde han migrado, derivado de su situación económica y social. Las investigaciones de Iwanovska (1972), Paradise (1992, 1996), Barriga (2008), Bertely (1992), Muñoz (1997) y Robles (2004), por mencionar algunos, han sido sustanciales y clarificadoras para entender a la población estudio de este trabajo, aun cuando la mayoría se desarrollaron en la década de los 80 y 90.

Otros trabajos como los de Calvo y Donnadiou (1982), así como Durán (1983), que se han dirigido hacia el estudio y recuperación de mecanismos de ingreso y capacitación de los docentes en esta región durante los primeros años de la modalidad indígena (en la década de los 80), también han sido insumos importantes porque recuperan aspectos históricos para reflexionar sobre las modificaciones que se han dado en los últimos años con las reformas laborales en el entorno educativo. Al igual que los estudios de caso que

dan cuenta de los cambios sociolingüísticos que ha tenido la población en localidades específicas, como los realizados por Celote (2006) y Escalante (2014).

Estudios cualitativos sobre las formas de interacción de la población mazahua dentro del contexto educativo también han dado luz de ciertos procesos que se gestan en el contexto educativo, sobre todo, porque hay muy poca investigación realizada sobre la participación de la población mazahua desde la práctica educativa, como es el caso de Robles (1996) y Bertely (1992). Ante ello, aunque se advierten experiencias de proyectos implementados en la región mazahua para favorecer su alfabetización, como los referidos por Guzic (1986) y Muñoz (1997), es necesario hacer más aportaciones sobre la enseñanza del mazahua frente a las políticas educativas vigentes y en atención a la situación sociolingüística que se tiene.

Respecto a la enseñanza de lengua, Knapp (2006, 2008) y Cárdenas (2011) han hecho estudios lingüísticos sincrónicos del mazahua muy importantes; sin embargo, a pesar de su riqueza, no han sido referencias directas al trabajo de este objeto de estudio.

Desde la investigación educativa sobre la población mazahua en educación media superior y superior, hay esfuerzos importantes, como el de Luciralia (2013), y las aproximaciones hechas por Celote (2000) y Mina (2000) respecto al trabajo que se hace en la Universidad Intercultural del Estado de México sobre la enseñanza de las lenguas originarias presentes en el territorio mexiquense; sin embargo, aunque inciden en este trabajo, no estudian a la misma población de estudio y, por la importancia que tiene la educación básica a nivel nacional, consideramos necesario, mirar principalmente hacia esa dirección.

Esta investigación se desarrolla en el campo de la pedagogía, específicamente en lo relacionado a didáctica de lenguas. El trabajo se organiza en seis capítulos. El primero presenta los aspectos metodológicos de la investigación, partiendo de la etnografía como perspectiva de estudio, en consideración de los planteamientos de Atkinson, Bertely (2000), Erickson (1989), Geertz (1987), Paradise (1994), Rockwell (2009), Wittrock (1989) y Woods. Como segunda parte del capítulo, se presentan los rasgos generales y decisiones metodológicas para seleccionar el contexto, la población de estudio, el diseño de los

instrumentos y las etapas de su implementación, así como algunos rasgos del análisis, utilizando además de la etnografía, algunas aportaciones del método biográfico.

En el segundo capítulo se integran los referentes teóricos que constituyen el andamiaje del trabajo, en primer lugar, consideraciones en la enseñanza de lenguas – maternas y segundas lenguas -. Posteriormente, el origen, rasgos generales e implicaciones de las perspectivas de la educación intercultural y las prácticas sociales del lenguaje como sustentos teóricos de la propuesta para la creación de lengua indígena en educación básica. Para la primera fue necesario ubicarse entre las distintas posturas relacionadas y reconocer características y rasgos definitorios como parte de nuestro posicionamiento teórico; además de este reconocimiento, fue fundamental integrar el planteamiento que se hizo de este enfoque en los documentos normativos y curriculares que del Estado Nación mexicano, ya que constituyen el marco referencial nacional en la enseñanza de lenguas originarias.

Como segundo referente teórico y con base en las aportaciones de la antropología lingüística y la sociolingüística, se reconoció al enfoque sociocultural como el que propone el estudio de lengua desde su uso en contextos sociales. Para ello, se retoma a las prácticas sociales del lenguaje como objeto de estudio dentro de esta perspectiva metodológica, entendiéndolas como “pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos, que comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y participar en los intercambios orales y analizarlos”, ya que se asume que participando en las prácticas del lenguaje es como los individuos aprenden a interactuar con los textos y con otros individuos a propósito de ellos" (SEP, 2008:16).

En el tercer capítulo se presenta una revisión histórica sobre la enseñanza de lenguas originarias en México (desde la colonización hasta la década de los noventas), partiendo de las aproximaciones de: Ahuja (2004), Bertely (1994), Brice (1977), Hamel (2003), Dietz (2011, 2012), Muñoz (1997) y Sánchez (1995). Posteriormente, se presentan las características del enfoque intercultural en México y las acciones desarrolladas en el siglo XX e inicios del XXI, para implementar esta propuesta en la educación básica mexicana como resultado de recomendaciones y orientaciones hechas desde organismos nacionales e internacionales. Por último, se integran las características curriculares para la enseñanza de

lenguas originarias como lenguas maternas y segundas lenguas establecidas desde el Acuerdo 592. Se destacan las orientaciones y sugerencias, así como algunas observaciones respecto a su trabajo en contextos sociolingüísticos similares a nuestro objeto de estudio.

En el cuarto capítulo aparecen: 1) algunos referentes históricos sobre la enseñanza del mazahua y numeralia representativa de las condiciones sociolingüísticas de la población de este grupo originario y su presencia en el contexto educativo, 2) un recorrido histórico de los principales mecanismos de ingreso al servicio docente y el perfil profesional para trabajar en la modalidad indígena y 3) la relación de la oferta actual de formación inicial y continua a nivel estatal y nacional dirigida a la enseñanza de lenguas originarias y al trabajo del enfoque intercultural.

En el quinto capítulo se presenta la descripción del trabajo etnográfico; para ello, se identifican aspectos etnográficos sustanciales para la investigación y se recuperan las voces de los participantes.

En el sexto capítulo se da a conocer el análisis del trabajo etnográfico respecto a tres planos: 1) los planteamientos teóricos revisados sobre educación intercultural y perspectivas de las prácticas sociales del lenguaje, 2) las orientaciones para el trabajo de la asignatura de lengua indígena a partir de lo establecido en los documentos curriculares y 3) lo que se genera o propicia en el aula como currículo oculto en consideración de los hallazgos sobre la formación inicial y continua de los maestros mencionados en el capítulo 5 de este trabajo. El análisis se muestra conforme a cuatro categorías o ejes ordenadores (interculturalidad, aspectos estructurales de la lengua, saberes del docente y saberes comunitarios).

Como último apartado del trabajo, aparecen las conclusiones, en las cuales se intenta dar respuesta a las preguntas que guiaron la investigación y sugerir líneas de acción para nuevas investigaciones respecto a la educación intercultural en condiciones sociolingüísticas similares a las de la población de estudio, así como para el diseño de secuencias y materiales didácticos, y acciones de formación continua.

1. PRÁCTICAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DEL MAZAHUA: REFERENTES METODOLÓGICOS DEL TRABAJO

Mi mamá es una de los muchos docentes, quienes al concluir la Normal Primaria en provincia, debieron trasladarse a distintos puntos del país por necesidades del servicio³. Como parte de sus anécdotas, recuerda cómo al viajar desde Tamaulipas al Estado de México, específicamente en el municipio de San Felipe del Progreso, tuvo algunas dificultades para interactuar con los estudiantes de la región, ya que la población mantenía al mazahua como su lengua de uso cotidiano en el contexto familiar y extraescolar, mientras que en la escuela se esperaba que fueran alfabetizados en español por tratarse de la lengua oficial. Esta situación ha estado presente desde mi niñez y llamó mi atención las condiciones circunstanciales a la que los maestros se enfrentan y cómo, más allá de su formación inicial, deben asumir y modificar su práctica para atender a la población educativa.

Posteriormente, ya desde un punto de vista profesional y en mi calidad de trabajadora del subsistema educativo federalizado mexiquense, pude identificar varias situaciones que guardan relación con la educación indígena:

La primera, hay inconformidades del personal docente que labora en comunidades indígenas respecto a la falta de recursos materiales y humanos para satisfacer las demandas educativas, pues advierten que persiste una marginación y asimetría social con relación a los apoyos que se reciben en las escuelas urbanas.

La segunda, aunque en el Estado de México se cuenta con un porcentaje importante de población indígena (INEGI, 2010, 2015) solamente el subsistema federalizado tiene escuelas con una modalidad específica para atenderlos⁴, de manera que las decisiones relativas al diseño y operación de políticas educativas relacionadas con estudiantes indígenas en educación básica recae en este subsistema educativo a nivel estatal.

³ Por tratarse de un texto académico, en este texto se utilizará la primera personal del plural, salvo este primer apartado en el que, por una cuestión de posicionamiento y justificación del trabajo, se empleará la primera personal del singular.

⁴ Esta modalidad es denominada por la Secretaría de Educación Pública a nivel nacional como *indígena*.

Tercera, las políticas educativas actuales en materia de derechos lingüísticos plantean modificaciones curriculares sustantivas que favorecen la enseñanza de lenguas originarias, pero las condiciones socioculturales y lingüísticas que se tienen en el Estado de México han variado sustantivamente en las últimas décadas y requieren de una adaptación importante para favorecer la revitalización esperada.

Cuarta, hay docentes de educación básica en comunidades indígenas que no hablan la lengua originaria de la región donde laboran e inclusive, no hablan ninguna lengua originaria.

De acuerdo con testimonios de funcionarios y documentos institucionales, se observó que en los ámbitos educativo y de seguridad social se han implementado, desde hace varias décadas, programas compensatorios para atender a esta población identificada como vulnerable. Dichos programas incluyen, entre otros, el reparto de apoyos económicos, la entrega de materiales didácticos, el diseño de libros de texto en lenguas originarias, e inclusive, de un programa de estudios (SEP, 2014). También se han modificado normativas y documentos regulatorios⁵, con la finalidad de contribuir a la revitalización de lenguas originarias, de manera que en la actualidad la enseñanza de lengua indígena tiene por propósito:

...que los estudiantes se apropien de diversas prácticas del lenguaje y participen de manera eficaz en la vida escolar y extraescolar. Para ello es preciso que aprendan a utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso, analizar y resolver problemas, y acceder a las diferentes expresiones culturales del presente y del pasado. Asimismo, es esencial que reconozcan el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo (SEP, 2008: 14).

Uno de los factores con mayor relación en la enseñanza de lengua, independientemente si sea materna o segunda, es la figura del docente como un sujeto que evidencia su percepción sobre el mundo y participa en la vida cotidiana como usuario de la lengua.

Con la aparición de los Parámetros curriculares (2008), se ha previsto la enseñanza básica en lengua originaria cuando se tenga un porcentaje mayor al treinta por ciento y

⁵ Es importante destacar que, por las características de esta investigación, de inicio no se formulará una discusión sobre la pertinencia de la modificación de políticas públicas relacionadas con el uso y enseñanza de lenguas originarias.

cuando éste sea menor, pero haya presencia de la población hablante de lengua originaria, deberá incorporarse un espacio curricular para contribuir a su enseñanza⁶.

Estas propuestas significan un reto y un área de oportunidad para los docentes quienes también son hablantes de lengua indígena y quienes además de conocer el sistema lingüístico, promueven un conocimiento de prácticas socioculturales de los pueblos, y permiten establecer un vínculo lingüístico común con sus estudiantes. Sin embargo, también es un obstáculo cuando los docentes quienes se encuentran frente a grupo no son hablantes de esas lenguas indígenas y deben transformar sus prácticas docentes y concepción como usuarios de la lengua, para aproximar y enseñar a sus alumnos en distintos objetos de estudio.

Inicialmente se tenía previsto hacer una investigación sobre cómo es la práctica de estos actores en el Estado de México, específicamente, los que trabajan con la comunidad mazahua⁷ y quienes promueven la alfabetización⁸ de niños de primer grado de primaria. En el planteamiento original se proponía: “valorar la incidencia de las prácticas docentes de maestros quienes tienen el español como lengua materna en el desarrollo de competencias comunicativas de alumnos mazahuas de primer grado de primaria”, pero una vez que se tuvo un mayor acercamiento con la población de estudio, fue posible advertir que a pesar de lo previsto, la mayoría de la población inscrita en las escuelas primarias con modalidad indígena en el Estado de México, en la región mazahua, tiene al español como lengua materna y su enseñanza; sin embargo, más allá de lo establecido en el marco educativo, se hace como segunda lengua.

De acuerdo con investigaciones desarrolladas desde la década de los ochentas por Bertely (1992-2000), Calvo Pontón (1982), Celote (2006), Muñoz (1997) y Paradise (1985, 1987, 1994), los integrantes de la comunidad mazahua erradicaron o disminuyeron el uso de lengua indígena en el contexto escolar a partir de la migración poblacional hacia el Distrito Federal, Toluca o Estados Unidos, originada por la búsqueda de una mejor

⁶ Este documento es el marco referencial para el diseño de los programas de estudios de cada una de las lenguas originarias en el país, como se hará énfasis en los capítulos siguientes.

⁷ Se ha seleccionado este grupo lingüístico por ser el de mayor población en la entidad, como se verá más adelante.

⁸ Al referirnos al término alfabetización, se partirá de las aproximaciones de Emilia Ferreiro (1997).

situación laboral, además y principalmente, por la institución de una castellanización como política nacional.

En las investigaciones citadas se evidencia que durante las décadas de los 70 y 80 no había un interés notorio porque los pobladores en edad escolar desarrollaran una práctica lingüística a favor de su lengua originaria en el entorno educativo y el contexto familiar. Ante ello, fue pertinente analizar cómo ha cambiado esta condición a más de treinta años de distancia, partiendo que el contexto educativo ha sido protagonista en la operación de políticas educativas que validan y promueven su reconocimiento, enseñanza, uso y difusión (Calvo y Donnadieu, 1982a).

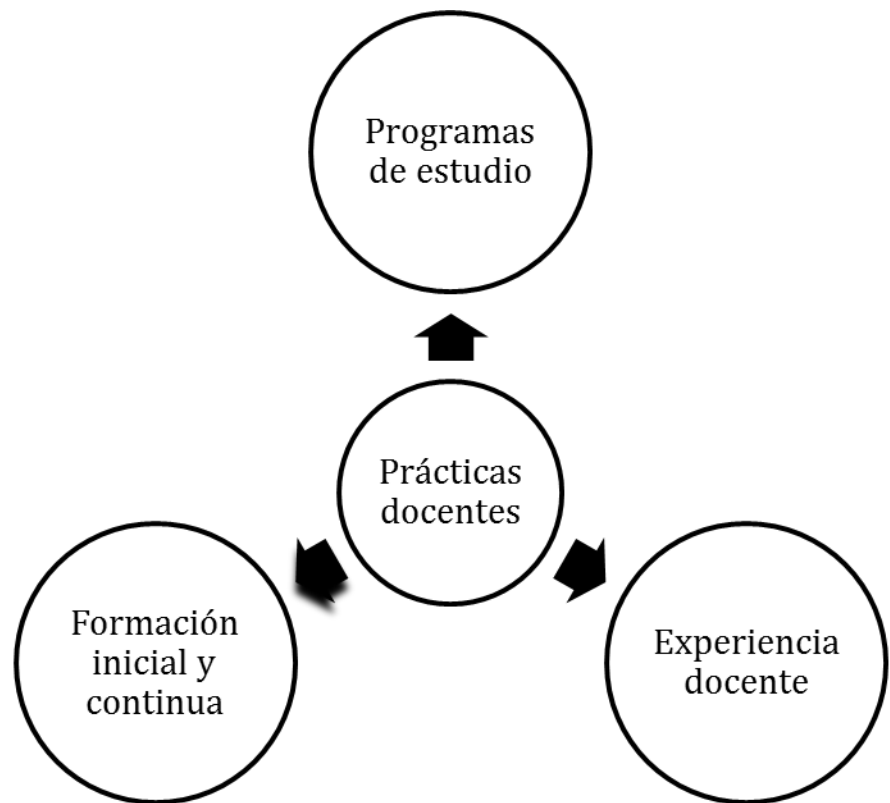
Ante la situación previamente descrita, fue necesario modificar el eje de la investigación. Si bien, sigue siendo fundamental analizar qué hacen y cómo hacen los profesores de primaria para enseñar una lengua originaria cuando no son hablantes, se cambió la dirección para analizar cómo es la práctica docente en la enseñanza de lengua originaria desde la asignatura de lengua indígena cuando los alumnos tienen al español como lengua materna.

Las razones que orientaron esta modificación responden a la necesidad de observar la prospectiva de la enseñanza de una lengua indígena que mantiene dos o más variantes (según datos del INALI, 2015) y que en estos días está en un debate relacionado con la normalización o estandarización de su escritura⁹. Además de analizar si los planteamientos curriculares que proponen y norman su enseñanza, adquieren o toman sentido para las comunidades delimitadas como indígenas, o bien, si se requiere de una reformulación en el ámbito educativo considerando casos particulares como el mazahua.

De inicio, se tuvieron como supuestos que las prácticas docentes son distintas a lo previsto en los planteamientos curriculares vigentes, entre otras cosas, porque existe desconocimiento del enfoque, la estructura y las orientaciones didácticas planteadas en los mismos; utilizan recursos y estrategias diferentes a los previstos en los documentos curriculares y hay una escasa recuperación de prácticas vernáculas de la comunidad mazahua en el aula debido a la ausencia de un vínculo cultural y lingüístico de los estudiantes con la lengua originaria.

⁹ Se definirá este término con detalle en el capítulo 2 de este trabajo.

Con base en lo previamente mencionado y como se ilustra en el esquema 1, se definió como objetivo general de esta investigación: analizar las prácticas docentes en la enseñanza del mazahua de alumnos de primer grado de primaria indígena y su relación con el trabajo de contenidos de la asignatura de Lengua indígena. Para ello, se revisaron los perfiles académicos y profesionales de los docentes; se identificaron las opciones de formación inicial y continua a nivel estatal que se han ofrecido para formar docentes de educación básica intercultural; se analizaron cómo y cuáles son las prácticas de los docentes; de igual manera, se identificaron los principales elementos extraescolares que son empleados en la enseñanza del mazahua.



Esquema 1. Objeto de estudio

Todo ello, con el objeto de dar respuesta a algunas de las preguntas planteadas de inicio:

- ¿Cuáles y cómo son las prácticas realizadas por los docentes en el aula conforme a lo previsto en los documentos curriculares?

- ¿Cuáles de las orientaciones didácticas establecidas en los documentos curriculares son tomadas en consideración por los maestros para enseñar mazahua?
- ¿Cómo se atiende y respeta la diversidad desde el trabajo áulico?
- ¿Cuáles y cómo son las prácticas realizadas por los docentes en el aula no previstas en los documentos curriculares?
- ¿Cómo utilizan los docentes los materiales didácticos hechos en español y en mazahua para promover al aprendizaje de la segunda lengua?
- ¿De qué manera influyen la formación inicial y continua de los docentes en la enseñanza del mazahua como segunda lengua?
- ¿Cuáles son los principales obstáculos que tienen los docentes para promover o fomentar la enseñanza de lengua indígena cuando los alumnos no emplean esta lengua en su contexto cotidiano?

Es importante mencionar que este trabajo únicamente se dirigió a observar, presentar y analizar la información conforme a los planteamientos de la etnografía educativa y en su desarrollo no se estimó el diseño o implementación de una propuesta de acompañamiento o intervención para modificar el quehacer docente.

1.1 Metodología del trabajo

... la etnografía intenta encontrar la articulación de los múltiples y complejos procesos culturales y sociales en la vida escolar cotidiana
Rockwell (2005:9).

Considerando que las preguntas de investigación se orientan hacia el análisis de la práctica de docentes frente a grupo durante la clase de Lengua indígena, realizamos un trabajo cualitativo de tipo etnográfico¹⁰.

¹⁰ Para el desarrollo de este trabajo, se toma como referencia a Flick (2004) y Geertz (1983), quienes destacan que la investigación cualitativa estudia perspectivas de los objetos desde sus particularidades temporales y locales, así como de los significados que se generen de ellos. Al hacerlo, se analizan las prácticas de sus participantes desde los contextos de referencia (Flick, 2004: 20; Geertz, 1983). Parte de la importancia de este tipo de trabajos es que la realidad estudiada no está dada, sino que diferentes actores la construyen y, ante ello, el rol de investigador adquiere una importancia especial porque sus competencias comunicativas serán determinantes en la recuperación de la información, pues “no pueden adoptar un rol neutral en el campo y en

La etnografía es la *descripción densa* de múltiples estructuras sociales entrelazadas a las cuales se enfrenta el investigador para captarlas primero y, luego, explicarlas, destacando cómo se producen, perciben y presentan en el contexto estudiado. Para ello, se establecieron relaciones entre los participantes, se hizo la selección de informantes y el análisis de lo observado (Geertz, 1987: 54), con el fin de descubrir y establecer teorías generales sobre el objeto de estudio (Martínez, 1998).

Al mencionar hicimos un trabajo etnográfico, partimos de las reflexiones de Bertely (2000), Geertz (1987), Martínez (1998), Paradise (1994) y Rockwell (2009), quienes afirman que la etnografía¹¹, más allá de ser un “conjunto de técnicas para recolectar, analizar y presentar datos” (Paradise, 1994: 17), (...) es un Método que considera una serie de “procedimientos para la investigación sociocultural, los cuales integran necesariamente las técnicas con una perspectiva analítico-expresiva” (Paradise, 1994; Bertely, 2000), con el fin de “comprender mejor sus propios mundos en relación con los otros” (Rockwell, 2009: 21).

Considerando a Martínez (1998), quien destaca entre los posibles objetos de estudio de trabajos etnográficos a “grupos sociales que comparten o se guían por formas de vida y situaciones que los hacen semejantes” (1998: 30), como son “los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional [quienes] comparten una estructura lógica o de razonamiento- (1998: 30), se seleccionó como población de estudio a dos docentes frente a grupo de escuelas donde se promueve la enseñanza del mazahua en el Estado de México.

Como lo refiere Bertely et al. (2007), para desarrollar este tipo de investigaciones, es fundamental contar con la observación, la aplicación de entrevistas, la estancia prolongada del investigador y la recolección de documentos, para “dar cuenta del conocimiento local a través de la reconstrucción interpretativa de las relaciones sociales, los saberes, y la ‘cultura’ de determinado agrupamiento humano, institución o proceso social”. Ante ello, el

sus contactos con las personas a las que va a entrevistar u observar”, sino que deberán participar en un proceso de negociación permanente con los participantes (Flick, 2004: 69).

¹¹ De acuerdo con algunas reflexiones históricas relacionadas con el surgimiento y evolución de la etnografía, como la de Bertely (1986), se destaca que este método puede relacionarse con tres campos del conocimiento social: la psicología, la fenomenología y antropología social (Bertely, 1986)."

trabajo de campo de esta investigación se desarrolló durante el ciclo escolar 2013-2014 y parte del 2014-2015.

Martínez (1998: 30) alude que “el enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada”; por ello, se hizo un seguimiento de la práctica docente *in situ*, es decir, en el salón de clase. El trabajo de campo se realizó en el espacio curricular dedicado a la asignatura de lengua indígena –una hora, un día a la semana- durante el ciclo escolar 2013-2014 y en el desarrollo de otras asignaturas en el ciclo escolar 2014-2015 en una de las escuelas, como se mencionará más adelante.

Ahora bien, partiendo que esta investigación está inserta en el marco de la etnografía aplicada a la educación y que según Bertely (1986: 185), ésta responde a la necesidad de acceder a “... fenómenos educativos (...) [para] buscar maneras concretas de implementar y dar contenido a estrategias docentes regionales y locales”; “interpretar la realidad social o bien, la experiencia particular de la actividad relativa a la educación en sus múltiples dimensiones (...), la cual se construyó a partir de la interacción de la comunidad educativa -maestros, padres de familia y alumnos- (Corenstein, 1988: 151), este trabajo consideró la interacción no solo con la población seleccionada, sino con los actores que inciden en el logro de los aprendizajes esperados de los estudiantes y en el desarrollo de la dinámica escolar: alumnos, padres de familia y autoridades educativas -directores y supervisores, principalmente-.

1.2 Contexto de la investigación

Considerando las especificaciones hechas en el apartado anterior, se reitera la necesidad de analizar las prácticas de enseñanza del mazahua en el Estado de México, partiendo que esta lengua indígena ocupa el número doce de las veinte lenguas con mayor número de

hablantes a nivel nacional (INALI, 2014), y que a su vez, el Estado de México es la entidad que cuenta con el mayor número de hablantes del mazahua¹².

Ahora bien, de los 135,897 hablantes del mazahua en México, 115,509 se encuentran en el Estado de México. De los 128,876 mazahuas que tienen el español como lengua materna, 109,946 habitan en el territorio mexiquense al igual que los 1,304 mazahuas que tienen a la lengua indígena como materna (INEGI, 2010). La entidad que ocupa el segundo lugar con presencia de población mazahua es Michoacán.

Históricamente, el mazahua ha tenido una variación respecto a la población hablante de la lengua originaria y la que se identifica como tal aún cuando no la hable; sin embargo, lo más notorio es que no ha habido un crecimiento o decremento marcado en los índices de hablantes en las últimas décadas, producto de la implementación de políticas educativas y lingüísticas y procesos migratorios, tal como se vivió con la castellanización en las décadas de los 50 a los 80, como se ilustra a continuación:

| Fecha | 1895 | 1910 | 1921 | 1930 | 1940 | 1950 | 1960 | 1970 | 1980 | 1990 | 1995 | 2000 | 2010 |
|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Hablantes | 59,529 | 65,928 | 68,052 | 29,268 | 39,587 | 16,254 | 15,759 | 104,729 | 194,125 | 127,826 | 120,727 | 133,430 | 135,897 |

Tabla 1. Información recuperada de INALI (2012), que integra datos censales de INEGI respecto a población entre 5 a 14 años.

El pueblo mazahua se encuentra asentado en la región noroccidental y centro-occidental del Estado de México, principalmente en 13 municipios: Almoloya de Juárez: Atlacomulco, Donato Guerra, El Oro, Ixtapan del Oro, Ixtlahuaca, Jocotitlán, San Felipe del Progreso, San José del Rincón, Temascalcingo, Valle de Bravo, Villa de Allende y Villa Victoria, y en una pequeña área del oriente del estado de Michoacán en los municipios de Susupuato y Zitácuaro (INALI, CDI, CEDIPIEM, H. Ayuntamiento de San Felipe del Progreso, 2013, SEP, 2014). Se sabe que desde principios del siglo XVI, los mazahuas han ocupado esta zona que está integrada por una serie de montañas, lomas y valles en los que predomina el clima frío. Se dice que su antecesora fue una de las cinco tribus chichimecas que migraron,

¹² La población mazahua tiene presencia mayoritaria en los estados de México y Michoacán, aunque también hay hablantes identificados en la región del Bajío, en los Angeles y Nueva York en Estados Unidos de Norteamérica.

la que estuvo encabezada por Mazahuatl, jefe de este grupo, al que se considera como el más antiguo de los integrantes de las tribus fundadoras de las ciudades de Culhuacán, Otompan y Tula, compuestas por mazahuas, matlatzincas, tlahuicas y toltecas.

Se señala que posiblemente, los mazahuas provienen de los acolhuas, quienes dieron origen a la provincia de Mazahuacán, actualmente Jocotitlán, Atlacomulco e Ixtlahuaca (INALI, CDI, CEDIPIEM, H. Ayuntamiento de San Felipe del Progreso, 2013).

Según Soustelle (1993), los mazahuas con los matlatzincas llegaron a establecerse en el valle de Toluca en el siglo VIII y fue hacia 1379, cuando el “rey de México, Acamapichtli juntamente con Tezozómoc, señor de Azcapotzalco, llevaron a cabo la conquista de Mazahuacán, provincia que en 1431, pasó a depender directamente de los señores de Tacuba...”. Fue en 1462, cuando a pesar del esfuerzo de los tarascos por invadirla (la provincia de Mazahuacán), Atzayácatl emprendió una campaña militar para sujetarla definitivamente junto con los demás pueblos del Valle Matlalcingo o de Toluca, misma que dio por terminada después de seis años de guerra en 1574 (San Felipe del Progreso, 2013).

A partir de lo referido por instituciones gubernamentales, identificamos que la economía de los mazahuas se constituye a partir de la agricultura; se complementa con la ganadería, la elaboración de artesanías, entre las que destacan: la confección de cobijas, fajas, tapetes, cojines, manteles, morrales y prendas de lana que sirven para cubrir el torso de las mujeres, con una abertura para introducir el cuello, conocidas como quexquémit; la fabricación de productos con la raíz de zacatón, la producción de piezas de alfarería de barro rojo y loza de alto fuego, así como el tejido con hilo de acrilán o lana. Otra fuente importante de ingresos son el flujo de remesas por parte de los migrantes mazahuas, quienes derivado de “la falta de empleos, el bajo rendimiento de la parcela agrícola y la presión demográfica”, se ha originado una movilización permanente de hombres y mujeres mazahuas hacia las zonas metropolitanas de las ciudades de Toluca y México, de manera que actualmente se emplean en “trabajos de albañilería, como veladores o ayudantes en alguna casa comercial o taller; las mujeres, como trabajadoras domésticas y otras en la venta de fruta” (Bertely, 1992; CEDIPIEM, 2013; Robles, 1996, 2004).

Por la cercanía con la capital del país y de la entidad, esta región indígena se encuentra bien comunicada por medio de carreteras pavimentadas y de terracería que unen a los distintos poblados con las cabeceras municipales; hay presencia de casetas telefónicas y de correos en las cabeceras municipales y transporte público accesible hacia las distintas poblaciones con taxis colectivos y líneas de autobuses (INALI, CDI, CEDUPIEM, H. Ayuntamiento de San Felipe del Progreso, 2013; Robles, 2004).

El pueblo mazahua se ha caracterizado por sus expresiones culturales de tradición oral, música y danza; su forma de vestir, su cosmovisión y sus prácticas religiosas, las cuales han sido transmitidas de generación en generación, tal es el caso de los bailes de “pastoras, danza de santiagueros y danza de concheros”, mismas que se siguen presentando en eventos públicos municipales y estatales (INALI, CDI, CEDUPIEM, H. Ayuntamiento de San Felipe del Progreso, 2013; Robles, 2004).

La cultura mazahua es reconocida como parte de la matriz cultural no occidental, aquella que viene de la civilización prehispánica mesoamericana (Bonfil Batalla, 1990, cit. En Paradise, 1996: 4). La venta es una ocupación tradicionalmente femenina; es común que sólo en las tardes los hombres mazahuas se unan a los grupos, formados en su mayoría por mujeres y niños.

Las características actuales de la religión de este pueblo son una combinación de elementos católicos y prehispánicos, evidentes en “el culto a los muertos, la creencia en ciertas enfermedades y la importancia de los sueños”¹³. De acuerdo con el CEDUPIEM (2013):

...las fiestas que celebran los mazahuas pertenecen al calendario religioso católico. En cada población se lleva a cabo la fiesta patronal y es muy común la de San Isidro Labrador. Las festividades que son comunes a toda la región son la de la Santa Cruz y la celebración del Día de Muertos. En la actualidad, los cargos religiosos tradicionales como el de la mayordomía se practica cada vez menos, principalmente entre los jóvenes; son los viejos quienes tratan de mantenerlos.

Ahora bien, un rasgo fundamental para entender a los mazahuas es su definición lingüística. La lengua mazahua (jñatrjo, jñatjo) pertenece a la familia lingüística¹⁴ oto-mangue, la más

¹³ En la actualidad se mantiene el interés por recuperar y transmitir saberes populares que identifican la cosmovisión mazahua, por ello, en la Universidad Intercultural del Estado de México, ubicada en San Felipe del Progreso, se ofrecen las licenciaturas: Lengua y cultura, Salud intercultural y Enfermería intercultural en las cuales se incorporan contenidos propios del grupo indígena mencionado.

grande y diversificada del país, la cual se integra por 18 lenguas y la cual ocupa el quinto lugar de hablantes de lenguas indígenas en el país con 1'724,145 personas; de las cuales, 218,679 personas no hablan español y 1'505,466 sí lo hablan (INALI, 2014), la cual, según Knapp (2008), se habla en Centroamérica.

El mazahua, como agrupación lingüística¹⁵, se deriva del tronco oto-pame y actualmente ocupa, según el INALI (2012), el décimo segundo lugar a nivel nacional en cuanto al número de hablantes se refiere (116,240 personas). Esta lengua pertenece a la región otomí-mazahua y tiene dos variantes identificadas por el INALI (2014) como la de oriente y la de occidente¹⁶, mientras que para la SEP (2014), se conocen como del norte a la que pertenecen: Atlacomulco, el Oro y Temascalcingo, así como municipios vecinos, y la del sur que abarcan Valle de Bravo y Villa Victoria.

De acuerdo con cifras oficiales, el Estado de México es la entidad federativa que concentra al mayor número de hablantes del mazahua a nivel nacional. Este grupo es el que tiene el mayor número de pobladores en esta entidad, como se ilustra a continuación:

Según el INEGI 2010, el Estado de México registró 379 mil 075 personas de 3 años y más hablantes de alguna lengua indígena, de los cuales 222 mil 394 corresponden a los pueblos mazahua, otomí, nahua, tlahuica y matlatzinca.

1. El pueblo mazahua es el más numeroso al contar con 52.27% hablantes de esa lengua.
2. En segundo lugar el pueblo otomí que registró 43.20% hablantes.
3. En tercer lugar, el pueblo nahua con 3.02%
4. En cuarto lugar, el pueblo matlatzinca con 0.41%, y
5. En quinto lugar el pueblo tlahuica, que tiene 0.32% (INEGI, 2010, cit. En CDI, 2016).

La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) en un informe sobre el índice de cultura en riesgo de pueblos indígenas, considera que esta lengua se

¹⁴ De acuerdo con el Catálogo de Lenguas Indígenas publicado por el INALI (2008), la familia lingüística se refiere al conjunto de lenguas cuyas semejanzas en sus estructuras lingüísticas y léxicas se deben a un origen histórico común.

¹⁵ De acuerdo con el Catálogo de Lenguas Indígenas publicado por el INALI (2008), la agrupación o grupo lingüístico se refiere al conjunto de variantes lingüísticas comprendidas bajo el nombre dado tradicionalmente a un pueblo indígena.

¹⁶Las variantes aquí mencionadas son las reconocidas y referidas por el INALI; sin embargo, en la praxis, se observa que de una comunidad a otra hay diferencias de léxico y uso de grafías.

encuentra en condición de extinción acelerada; sin embargo, en el material intitulado por el INALI (2012), se afirma que tiene un nivel de mediano índice de extinción. Las dos variantes del mazahua ocupan los números 172 (el mazahua de oriente) y el 176 (el mazahua de occidente), siendo así, la lengua con menor índice de extinción con relación a las otras lenguas originarias con presencia en el Estado de México.

En la actualidad, se cuenta con 135,897 hablantes del mazahua reconocidos a nivel nacional con una edad de 5 años o más, 128,876 tienen al español como lengua materna y 1,393 tienen al mazahua u otra lengua originaria con esta condición (INEGI, 2010).

De acuerdo con una revisión hecha por la SEP (2014), apoyándose de los testimonios de lingüistas y maestros de la región, se menciona que el sistema de escritura de esta lengua ha sufrido diversos cambios a través del tiempo. De acuerdo con la literatura revisada, ésta se empezó a trabajar desde la época colonial con los frailes con fines de evangelización (Benítez, 2002: 15). Posteriormente, en 1987 se creó el primer documento que establece de manera formal el alfabeto de la lengua. A partir de ello, se han realizado diversas reuniones para favorecer su estandarización o normalización de su grafía. En 2002 una comisión de lingüistas de la región y autoridades relacionadas establecieron la modificación de tres grafías: dos vocales: la “a” por la “ē”, la “u” (herida), por la “i” y una consonante: la “rr” se elimina y sólo se utiliza una “r”. En el 2002, se cambió nuevamente la “i” por la “ĩ” (SEP, 2014).

En la actualidad se reconocen 15 grafías vocálicas y 18 grafías que representan los sonidos consonánticos con sus posibles combinaciones:

| Vocales | Consonantes |
|-------------------|--|
| a,e,ē,é,i,ĩ,o,ó,u | b,ch,d,g,j,k,l,m,n,ñ,p,r,s,t,x,y,z,zh |
| a,e,i,ĩ,o,u | Glotal: ʔ(glotal) |
| | Combinaciones gráficas: Mb,b´, ch´, chj, dy, d´, jm, jn, jñ, jy, kj, k´, n´, nd, ng, nr, nz, nzh, nch, ñ´, m´, mp, pj, s´, tj, t´, ts´, tsj, trj, tr´, tr |

Tabla 2. Material recuperado y adaptado de SEP (2014) sobre el alfabeto mazahua

De acuerdo con autoridades del INALI, la DGEI y el Departamento de Educación Indígena de la SEP, el diálogo para lograr su estandarización, continúa. Esta acción está dirigida por el INALI en coordinación con la SEP y participan representantes de la Dirección General

de Educación Indígena, del Departamento de Educación Indígena de Servicios Educativos Integrados al Estado de México, de la Universidad Intercultural del Estado de México, algunos representantes del Estado de Michoacán así como lingüistas de la región y representantes de la sociedad civil.

En los capítulos 2 y 4 de este trabajo presentaremos algunas especificaciones sobre su condición actual respecto al uso que se hace de la misma.

1.3 Población a investigar

Partiendo de la revisión de estudios previos, así como del objeto de este trabajo, la representatividad de la muestra seleccionada la definimos en atención al interés de conjuntar “nuevas ideas para la teoría del desarrollo, en relación con el estado de elaboración de la teoría (que existe) hasta ese momento” sobre la enseñanza del mazahua en contextos escolares similares a los descritos (Flick, 2004: 78).

En esta investigación hicimos una selección gradual de la población de estudio conforme a un muestreo teórico¹⁷ (Flick, 2004: 82), para identificar casos particularmente típicos, que son característicos para la media o la mayoría de los casos relacionados con el objeto de estudio. En este caso, identificamos docentes de primer grado de primaria, quienes laboran en municipios reconocidos como indígenas, pertenecientes al grupo mazahua, considerando lo siguiente:

Los buenos informantes deben tener a su disposición el conocimiento y la experiencia necesarios de la cuestión u objeto para responder a las preguntas de la entrevista o –en los estudios de observación- para realizar las acciones de interés. Han de tener también la capacidad para reflexionar y articular, en caso de que hubiera tiempo para preguntarlos (u observarlos), y deben estar dispuestos a participar en el estudio. Si todas estas condiciones se cumplen, es muy probable que este caso se integre en el estudio” (Morse 1998: 73, cit. por Flick, 2004: 83).

Seleccionamos maestros de primer grado de primaria ya que el trabajo formal con lengua indígena se hace desde este nivel educativo y es en este momento cuando los alumnos, además de iniciar con la reflexión de una lengua diferente a la materna, formalmente,

¹⁷ De acuerdo con Flick (2004), cuando se hace un trabajo de campo con un muestreo teórico, no se conoce de antemano a la población de estudio ni las características que posee, si no que se van descubriendo a partir del acercamiento correspondiente.

inician su alfabetización¹⁸. Esta situación representa el desarrollo de un proceso cognitivo importante tanto para los alumnos como para los maestros, pues se propicia una reflexión oral y escrita de dos lenguas diferentes, con naturaleza y uso en la vida social distinta.

Identificamos dos maestros provenientes de diferentes escuelas y distintos municipios del Estado de México con una población hablante del mazahua –bilingüe o monolingüe- menor al 30%, para observar dos contextos distintos en una situación escolar similar; sin embargo, no hicimos ninguna selección inicial relacionada con el género, edad o antigüedad del maestro a observar. Si bien, en un principio buscamos que los maestros laboraran en escuelas ubicadas en los 5 municipios del Estado de México con mayor densidad de hablantes del mazahua, fue necesario reconocer que para tener accesibilidad a las instituciones y poder realizar el trabajo etnográfico con la frecuencia que se deseaba, era necesario aceptar la propuesta formulada por las autoridades educativas para trabajar en dos escuelas con presencia de población mazahua.

Ante esta solicitud, las autoridades del Departamento de Educación Indígena de SEIEM propusieron que el trabajo se llevara a cabo en dos escuelas primarias con modalidad indígena ubicadas en los municipios de Jiquipilco y San Felipe del Progreso.

A partir de las primeras decisiones respecto a la selección de la población, propusimos una reunión con las autoridades de las zonas donde se encuentran las escuelas inicialmente previstas. En ese marco realizamos una presentación de la investigación a desarrollarse, destacando: sus objetivos, las características metodológicas y las preguntas a las que se deseaba dar respuesta en el trabajo, así como los beneficios que se deseaban obtener con el mismo.

En dicho encuentro, no hubo pleno convencimiento del desarrollo del proyecto por cuestiones relacionadas con gestión escolar y las autoridades manifestaron su inconformidad por la sobrecarga administrativa que implicaba el desarrollo de reuniones similares a la convocada. Comentaron que por las características de la zona escolar, ya se habían tenido experiencias de otras investigaciones de las cuales se desconocían los

¹⁸La alfabetización en escuelas de educación indígena es un tema de gran complejidad que, por sí mismo, constituye un objeto de estudio para ser trabajado a profundidad. En el desarrollo de esta investigación se presentarán algunas evidencias de cómo se lleva a cabo durante el tiempo en el que se hacen las observaciones y a partir de las evidencias recuperadas de los productos de los alumnos.

resultados y no se había tenido ningún impacto en el ámbito educativo. Se argumentó que aunque la zona estaba considerada como indígena con hablantes del mazahua, en realidad, las escuelas seleccionadas no tenían un alto porcentaje de comunidad hablante en lengua indígena. A partir de ello y con el objeto de lograr el convencimiento, hicimos una justificación del proyecto de investigación mencionando la relevancia de las prácticas docentes como factores determinantes para la formación de lectores y escritores; sin embargo, en el encuentro se percibió desinterés o desconocimiento de los propósitos, rasgos del perfil de egreso y características curriculares relacionadas con la enseñanza de lengua indígena a partir de la implementación de las políticas educativas actuales.

Finalmente y como ya se dijo, obtuvimos la autorización para iniciar el trabajo de campo en los dos municipios propuestos; sin embargo, fue necesario modificar las escuelas en atención a los requerimientos de los directores, además de participar en otras reuniones de presentación con los maestros definidos como población de estudio para lograr su consentimiento e ingresar a sus salones de clase para hacer el seguimiento correspondiente.

En el caso de Jiquipilco, en la escuela seleccionada solamente hay una maestra de primer grado, por lo que no se hizo otra selección posterior. En el caso de San Pedro el Alto, el Director en coordinación con el supervisor, definieron al docente, pues en ese momento se contaba con tres maestros de primer grado.

Con el objeto de ampliar la información contextual sobre la población de estudio, previo a los capítulos de análisis, se presenta a continuación la información más relevante de cada municipio.

1.3.1 Jiquipilco

El municipio de Jiquipilco se localiza al norte del valle de Toluca y al oriente del valle de Ixtlahuaca, ocupa parte de la serranía del monte alto. Limita al norte con los municipios de Villa del Carbón, Isidro Fabela y Villa Nicolás Romero; al poniente con el municipio de Ixtlahuaca. Su distancia aproximada a la capital del Estado de México es de 42 kilómetros.

De acuerdo con datos proporcionados por el municipio y por el Instituto Nacional para el Federalismo y Desarrollo Municipal en su estadístico 2010, cuenta con una superficie de 276.46 kilómetros cuadrados, la cual representa el 1.2% del territorio estatal.

A partir del tamaño de la localidad, es denominada como rural y tiene una población aproximada de 69,316 personas (H. Ayuntamiento de Jiquipilco, 2013).

Desde la información del Instituto Nacional para el Federalismo y Desarrollo Municipal, el cual recupera datos del Censo de Población y Vivienda 2010 del INEGI, en este municipio se reconoce que 58,688 personas no hablan ninguna lengua indígena, 5,319 sí son hablantes de lengua indígena, de los cuales, 5,022 hablan español, 16 no hablan y se desconoce la situación de 281.

Entre las principales localidades de este municipio está Santa Cruz Tepexpan, la cual es una de las comunidades más grandes del municipio; su población aproximada es de 8,000 habitantes y su distancia a la cabecera es de 15 kilómetros. Este lugar se destaca por la producción de maíz y de artesanías confeccionadas con base de palma como: canastas, floreros, moisés, entre otras cosas. De acuerdo con información del municipio de Jiquipilco, esta comunidad alberga un santuario al que acuden aproximadamente 25,000 personas en dos romerías anuales: el 3 de mayo y el 15 de octubre.

A partir de la propuesta de las autoridades educativas, la escuela donde labora la maestra seleccionada está ubicada en la comunidad “Las manzanitas”¹⁹. Esta escuela es de organización completa, es decir, cuenta con un grupo por cada grado escolar. Si bien, solamente cuenta con un turno –matutino-, su horario es extendido de 8:00 a 16:00 horas por participar en el programa federal de Escuelas de Tiempo Completo (PETC).

En el ciclo 2013-2014 contaba con una matrícula de 118 alumnos, de los cuales, 3 cuentan con algún tipo de discapacidad. Los alumnos estaban distribuidos de la siguiente manera:

¹⁹ Para fines de confidencialidad de la información recuperada, se omitirá el nombre de la escuela y se modificará el nombre de la comunidad, para identificarse en adelante como “Las manzanitas”.

| Grado | 1° | | | 2° | | | 3° | | | 4° | | | 5° | | | 6° | | | Total |
|-----------|----|----|----|----|---|----|----|----|----|----|----|----|----|---|---|----|---|----|-------|
| | H | M | T | H | M | T | H | M | T | H | M | T | H | M | T | H | M | T | |
| Inscritos | 12 | 14 | 26 | 12 | 5 | 17 | 6 | 13 | 19 | 7 | 12 | 19 | 1 | 6 | 1 | 1 | 1 | 21 | 119 |
| Aprobados | 11 | 14 | 25 | 12 | 5 | 17 | 6 | 13 | 19 | 7 | 12 | 19 | 1 | 6 | 1 | 1 | 1 | 21 | 118 |
| Grupos | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 6 |

Tabla 3. Matrícula escolar Jiquipilco. Información proporcionada por el Departamento de Educación Indígena de SEIEM

En el momento del trabajo de campo, la escuela tenía una planta docente de 6 maestros frente a grupo -1 por grado-. Las instalaciones del centro educativo se componían de 6 salones –uno por grado-, la dirección escolar, donde se resguardaban materiales didácticos y funcionaba como biblioteca, la sala de medios o de cómputo, un baño para alumnos y otro para docentes, el comedor escolar, donde los alumnos recibían el almuerzo diario²⁰ financiado de manera bipartita -padres de familia y el DIF-, así como el patio donde se llevaron a cabo las actividades cívicas, deportivas y recreativas. La escuela se encuentra protegida por una barda perimetral y, aunque ésta rodea el predio correspondiente, es de destacarse que la totalidad del terreno no se encontraba construido.

Durante el ciclo escolar 2013-2014, cursaron el primer grado, 29 niños -12 niños y 17 niñas-, que iban de los 6 a los 7 años de edad. De acuerdo con información proporcionada por autoridades educativas, aproximadamente 3 de ellos no estudiaron el preescolar.

En cuanto a infraestructura, el salón destinado para los alumnos de primer grado es de su uso exclusivo y cuenta con el siguiente mobiliario: pizarrón tradicional ubicado al frente del salón, pintarrón²¹ ubicado en la parte trasera, dos libreros localizados a los costados del pizarrón (en uno se encuentran libros de texto y en el otro, materiales educativos), escritorio de madera para el maestro, librero pequeño con libros de texto y un archivero. En la parte trasera, un pequeño estante donde se localizan libros del Programa Nacional de Lectura. Los alumnos trabajan en mesas trapezoidales para dos personas, las cuales son suficientes para el número de estudiantes.

²⁰ Al ser una escuela de Tiempo completo, es un requisito que se ofrezca el servicio de comedor.

²¹ Se denomina pintarrón a un pizarrón blanco que es usado para escribir con marcador.

La maestra seleccionada como población de estudio trabajó en los ciclos escolares 2013-2014 y 2014-2015, atendiendo al grupo de primer grado.

1.3.2 San Felipe del Progreso

De acuerdo con información proporcionada por el H. Ayuntamiento, el municipio de San Felipe del Progreso está localizado al norponiente del Estado de México, tiene como colindantes al norte: a los municipios de El Oro y Jocotitlán; al sur: con San José del Rincón y Almoloya de Juárez, al oriente con Ixtlahuaca.

A partir de la información recuperada por el INEGI en el Censo de Población y Vivienda 2010, este municipio se integra por 104 localidades y tiene una extensión territorial de 369 kilómetros cuadrados, esta dimensión corresponde al 1.65 de la superficie con respecto al Estado de México. La cabecera municipal de este municipio, San Felipe del Progreso, cuenta con una población de 4,350 habitantes -2,041 hombres y 2,309 mujeres. De acuerdo con la clasificación otorgada por el Instituto Nacional para el Federalismo y Desarrollo Municipal, este municipio está definido como rural por su tamaño (INEGI, 2013).

De acuerdo con la distribución de la población de 3 años y más, según condición de habla indígena y español, recuperada por el INEGI en el 2010, hay 33,646 habitantes que hablan lengua indígena, de los cuales, 31,749 hablan español, 345 no lo hablan y se desconoce el dominio de 1,552. Actualmente, 78,559 personas no hablan lenguas originarias y 464 no lo especifican. De los hablantes de lengua indígena, es de destacar que 33, 104 son hablantes del mazahua.

El municipio de San Felipe del Progreso es conocido por tener una presencia significativa de población indígena (ocupa el 3er municipio con presencia de población indígena a nivel estatal y el 1er lugar con población indígena en edad escolar); a partir de ello, en años recientes, se ha implementado un gran número de programas para atención a comunidades vulnerables, entre los que figuran: *Oportunidades*, *Apadrina un niño indígena*, *Comedores de la cruzada contra el hambre*, entre otros (CEDIPIEM, 2016).

A partir de la delimitación propuesta por las autoridades educativas, la localidad donde se encuentra la escuela primaria y, a su vez, el docente quien es población de estudio

de este trabajo, tiene por nombre San Juan²², el cual tiene 4,925 habitantes, de los cuales según datos estadísticos, el 19.95% son hablantes de lengua indígena.

En esta localidad se encuentra la escuela “B”. En ésta se iniciaron labores desde 1979; sin embargo, fue hasta 1983, cuando de manera formal empezó a funcionar en su ubicación actual.

De acuerdo con información proporcionada por el Director de la escuela, casi desde el inicio de las funciones de este centro educativo, se ha tenido una organización completa. En el ciclo escolar 2013-2014, se tenían tres grupos en primer grado, dos en segundo, tres en tercero, dos en cuarto, dos en quinto y dos en sexto grado. La matrícula en ese ciclo escolar era de 331 alumnos, organizados en 14 grupos. A continuación se presenta una distribución por grado.

| Grado | 1° | | | 2° | | | 3° | | | 4° | | | 5° | | | 6° | | | Total |
|-----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| | H | M | T | H | M | T | H | M | T | H | M | T | H | M | T | H | M | T | |
| Inscritos | 33 | 22 | 55 | 30 | 40 | 70 | 20 | 25 | 45 | 34 | 29 | 63 | 25 | 26 | 51 | 24 | 23 | 47 | 331 |
| Aprobados | 33 | 22 | 55 | 30 | 40 | 70 | 20 | 25 | 45 | 33 | 29 | 62 | 25 | 26 | 51 | 24 | 23 | 47 | 330 |
| Grupos | 2 | | | 3 | | | 2 | | | 2 | | | 2 | | | 2 | | | 13 |

Tabla 4. Información proporcionada por el Departamento de Educación Indígena de SEIEM

Esta matrícula fue atendida por 13 docentes y el director del centro. En la actualidad no se cuenta formalmente con personal de apoyo administrativo ni aseo; sin embargo, desde el ciclo escolar 2013-2014, cuando se realizó la mayor parte del trabajo de campo, se comisionó a una maestra como bibliotecaria, y también participa como auxiliar en cuestiones administrativas. Durante el ciclo escolar 2013-2014, en el tercer grado se fusionaron tres salones en dos, ya que no había suficientes maestros. En el ciclo escolar fue necesario unir la población de los tres salones de sexto grado en uno solo, pues durante el periodo de receso escolar, falleció un maestro.

En cuanto a infraestructura, esta escuela cuenta con 15 salones, dirección, subdirección o sala de reuniones o aula de medios, biblioteca, módulo de baños (compartido para maestros y alumnos), patio (donde se llevan a cabo las actividades cívicas, deportivas y recreativas) y un espacio destinado para estacionamiento.

²² Para fines de la investigación, se utilizó un pseudónimo para definir a la población de estudio.

La escuela se encontraba resguardada con barda perimetral con portón en la entrada, que es controlado por los padres de familia desde el ciclo escolar 2012-2013.

En cuestión de equipamiento y mobiliario, el salón de clases de este primer grado cuenta con un pizarrón al frente. Del lado derecho, una mesa que sirvió de escritorio con su silla de plástico; las sillas de los alumnos son de forma trapezoidal con capacidad para dos personas. En la parte de atrás había un pequeño librero y una credenza²³.

El maestro seleccionado tenía una edad de 40 años de edad y una antigüedad de 21 años de servicio en educación primaria.

El primer grado, grupo “B” se compuso por 23 alumnos (12 niños y 11 niñas), quienes tenían una edad entre 6 y 7 años.

A lo largo de este apartado presentamos una descripción somera de las características de la población de estudio y el entorno en el que participan, con la finalidad de aclarar los criterios mediante los cuales fue seleccionada. Más adelante, en los capítulos 3, 5 y 6 de este documento, se hará un análisis de estos aspectos con relación a las preguntas de investigación.

1.4 Situaciones e instrumentos

... la observación no debe deformar, distorsionar o perturbar la verdadera realidad del fenómeno que se estudia...

Martínez (1998: 50).

En los instrumentos diseñados para este trabajo se consideraron algunas premisas y orientaciones de la aproximación etnográfica y aspectos específicos del trabajo en las aulas visitadas, así como los referentes descritos en documentos oficiales como: los Parámetros curriculares de la enseñanza de lengua indígena en educación primaria y el Acuerdo 592.

De acuerdo con Ludens (1995: 320-321, cit. por Flick, 2004), en la etnografía, los objetos de estudio están en proceso de investigación, “no se pueden planear, son situados, causales e individuales” (162). Ante ello, “... el observador a menudo se convierte en su principal instrumento” (Martínez, 1998: 63) y requiere, además de una participación

²³ Se nombra como credenza a un mueble de oficina rectangular, que es usado como armario.

prolongada en el campo, con el objeto de detectar y describir los eventos cotidianos presentes; “intentar identificar el significado de las acciones en los eventos desde los distintos puntos de vista de los propios actores” (Erickson, 1986: 91; Martínez, 1998: 63).

En este tipo de trabajos es posible “incluir tantas opciones de recogida de datos como se puedan imaginar y sean justificables” (Ludens, 1995: 320-321, cit. por Flick, 2004: 162); sin embargo, de acuerdo con Bertely (1986), Flick (2004), Martínez (1998), entre otros, los principales instrumentos empleados en la etnografía son el registro de observación y la entrevista. Aunado a ello, se pueden emplear como apoyo, para ampliar, confirmar o aclarar lo observado, “programas normativos generales, planes y programas educativos, documentos metodológicos que normen la práctica, estadísticas de aprovechamiento y eficiencia terminal, y cualquier otra fuente que apoye la construcción del objeto de indagación específico” (Bertely, 1986: 190).

En este sentido y para tener una aproximación no sólo del fenómeno áulico, sino también de los docentes en su inserción en el ámbito educativo, la investigación consideró dos situaciones: la primera relacionada con un acercamiento a los docentes para conocer cuáles fueron los factores, circunstancias de vida o situaciones que los llevaron a trabajar con la comunidad mazahua. La segunda, relacionada con las percepciones de la comunidad educativa respecto del trabajo de los profesores estudiados, así como la identificación de los elementos paraescolares que fortalecen o debilitan su quehacer docente, recuperados a través de entrevistas, pláticas informales y textos autobiográficos.

Para el diseño de estos instrumentos tuvimos en mente las reflexiones hechas por Mallimaci y Giménez Béliveau (2006), Perales Mejía y Jiménez Lozano (2008), cuando escriben acerca de historias de vida y abordan la importancia de seleccionar al entrevistado, con base en el objeto de estudio y la representatividad que tienen en el mismo.

Partiendo de la idea que el rol del observador es fundamental para dar validez, amplitud y especificidad a la información recuperada, y se debe establecer una “relación entre lo que se observa y los contextos culturales, históricos y organizativos más amplios dentro de los que se hacen las observaciones”, principalmente, trabajamos la observación

participante²⁴ en el tiempo dedicado a la asignatura de lengua indígena y aplicamos entrevistas semiestructuradas de tipo etnográfico a la población de estudio (los dos docentes) e integrantes de la comunidad educativa –alumnos, padres de familia, docentes frente a grupo, directores y supervisores de las escuelas seleccionadas-. Como aspectos complementarios, recuperamos y analizamos planificaciones de los docentes, productos elaborados en el contexto escolar conforme al objeto de estudio. De igual manera, tomamos testimonios gráficos y videgrabaciones (fotografías) durante eventos culturales y celebraciones institucionales.

Para llevar a cabo una observación ordenada de aspectos prioritarios para la investigación, diseñamos inicialmente un guión que reúne una serie de aspectos considerados en el desarrollo de las sesiones conforme a lo estimado en documentos curriculares y regulatorios para la enseñanza de lengua indígena, como son: Parámetros curriculares (2008), Marcos curriculares (2010) y el Acuerdo 592 (2011).

De manera complementaria y para revisar la presencia de elementos escolares y paraescolares, videgrabamos las clases a manera de herramienta de registro naturalista (Northdurf,1987 cit. por Flick, 2004: 184), que contribuyen a mantener objetividad y anular la posibilidad de omitir información relevante en el análisis.

Como elemento asociado a la observación participante, utilizamos un diario de campo en el cual se concentran: relatos de situaciones experimentadas, oraciones, citas de conversaciones, etc.; “relatos ampliados de las impresiones de las entrevistas, así como experiencias e ideas, surgidas durante el trabajo de campo” (Spradley 1980, cit. Flick, 2004: 186-187).

Partiendo de la concepción que “la entrevista en la investigación etnográfica adopta la forma de un diálogo coloquial, no está estructurada, no estandarizada, flexible, dinámica, más bien libre y, básicamente, no directiva” (Martínez, 1998:71), elaboramos guiones para indagar sobre algunos aspectos relevantes para el trabajo. Considerando los planteamientos de Martínez (1998), estos fueron agrupados “en preguntas generales y en forma de temas, elegidos previamente, ordenados de acuerdo con su relevancia” (1998: 71), con la intención

²⁴ De acuerdo con Corenstein (1988), en esta modalidad, “el investigador se adentra abierta o veladamente en una cultura, comunidad o aula por un periodo largo de residencia en la que hay interacción entre el investigador y los participantes”.

de mantener durante su aplicación, conversaciones amistosas en las que el investigador introduce lentamente nuevos elementos para ayudar a los informantes a responder como tales” (Flick, 2004: 105).

La aplicación de las entrevistas la hicimos en el contexto escolar -en los salones de clase, pasillos, la Dirección escolar, bibliotecas o el patio escolar- en el horario y espacio que los entrevistados definieron. Al plantearlas, hicimos la solicitud formal y explicamos su propósito (Spradley, 1979, cit. Flick, 2004), con la intención de tener una mejor aceptación y relacionar su contenido con el trabajo de observación participante.

En el caso de las pláticas informales, aunque teníamos una idea preconcebida de la información deseábamos obtener, no tuvimos un guión específico, no fueron videograbadas y se presentaron de manera informal y poco esperada. Hicimos su registro en el diario de campo y en notas. De manera usual, su establecimiento lo efectuamos en pasillos, estacionamientos o trayectos a los domicilios al término de la jornada escolar.

Por último, partiendo de las bondades del trabajo etnográfico que reconoce y permite el uso de distintos instrumentos y técnicas en el campo de estudio, se implementó de manera complementaria a las entrevistas semiestructuradas, dos recursos adicionales: la redacción de textos que recuperaron de forma narrativa aspectos de historias de vida tanto de los docentes observados, como del resto de los docentes integrantes de las escuelas primarias, así como algunas entrevistas en grupo entre integrantes de la comunidad educativa (alumnos principalmente).

El primer recurso fue implementado para conocer la perspectiva de la población de estudio sobre su labor docente a partir de la expresión escrita. Para ello, generamos un guión o punteo de temas para tratarse en los textos, dándoles la oportunidad de articularlos de manera libre y original.

Como ya lo habíamos mencionado, estos últimos no fueron considerados inicialmente porque no se hizo un trabajo metodológico configurado a partir de narrativas ni biografías, pero fue necesario echar mano de esta propuesta para dar voz a los actores y recuperar sus vivencias como usuarios del mazahua, como integrantes de un entorno social específico y desde su rol como docentes de una lengua originaria.

Las propuestas de guión de entrevista –del docente, alumno y padre de familia– incluyeron una portada en la cual se concentra información de referencia sobre su aplicación.²⁵

En la aplicación de las observaciones, diseñamos e implementamos un instrumento guía²⁶ en el cual se focalizaron algunos rubros previstos desde el diseño curricular en vigor, que contribuyen al análisis de la información conforme a la pregunta de investigación.

De igual manera, se integraron aspectos transversales para revisarse a lo largo del ciclo escolar (en todas las sesiones a observarse y en distintos momentos de la misma sesión). Estos aspectos responden al rol del docente, el uso del lenguaje, la reflexión del lenguaje, el uso de materiales y el uso de TIC.

Algunos de los instrumentos diseñados tuvieron algunas modificaciones durante su uso, pues originalmente se consideró la aplicación de entrevistas individuales a los alumnos que resultaron poco productivas por su edad (6 años); por ello, se aplicaron entrevistas grupales, con la intención de motivar un diálogo que revelara “significados” y apreciaciones al respecto del objeto de estudio (Merton y cols., 1990: 335, recuperados por Flick, 2004: 126). Más adelante, en el capítulo 5, ahondaremos en las situaciones y aspectos que se modificaron durante el trabajo etnográfico.

1.5 Etapas de la investigación

El trabajo etnográfico se ha previsto en distintas etapas: diagnóstica, intermedia y final o de cierre. A continuación se presentan algunas características de cada una de ellas.

1.5.1 Etapa diagnóstica

En este primer momento, más allá de las condiciones escolares, se buscó advertir el uso que los participantes le daban a la lengua indígena, ya sea en su cualidad de lengua materna o segunda lengua, analizar cómo la adquirieron y qué uso le dan en la actualidad; cuáles son las principales expectativas del trabajo de su lengua materna en el contexto escolar y los beneficios esperados en el contexto extraescolar.

²⁵Ver en el apartado de anexos, instrumentos: 2, 5 y 8.

²⁶ Ver instrumento 1 en el apartado de anexos.

Exclusivamente en el caso del docente, se consideró fundamental conocer cuáles eran los antecedentes de su formación y averiguar cómo se incorporó al servicio docente bilingüe/ indígena. La información se recabó a partir de entrevistas y pláticas informales.

En el caso de los alumnos, se ubicó en un primer momento a quienes pudieran aportar información de valía por grupo observado en consideración de su situación lingüística y también se aplicaron entrevistas en grupos de discusión.

En el caso de los padres de familia se hizo una aproximación grupal inicial para conocer la disponibilidad de los entrevistados conforme a su aparición y participación en el entorno escolar y a partir de ello, se aplicaron entrevistas semiestructuradas.

1.5.2 Etapa intermedia

En esta etapa se continuó el trabajo de observación bajo los mismos criterios de reflexión establecidos previamente.

En el caso de las entrevistas, de manera inicial se buscó dar continuidad al acercamiento con los participantes establecido en la primera etapa, esta vez desde una nueva perspectiva: indagar la percepción que se tiene acerca del uso de la lengua indígena dentro y fuera del contexto escolar, ya sea como docente, alumno o padre de familia, quien adquiere una responsabilidad definida; para ello, se estructura un segundo guión en el cual se reúnen algunos aspectos para conocer los roles de los participantes²⁷.

A partir del segundo acercamiento con los participantes, se planteó un mayor número de conversaciones informales para confirmar y ampliar información recuperada en la primera entrevista y de acuerdo con lo observado en las sesiones de trabajo. De igual manera y con el objeto de identificar algunos supuestos del trabajo de investigación, se revisaron producciones orales y escritas de los alumnos, resultado del trabajo escolar, con la finalidad de verificar la relación entre las prácticas docentes y el desarrollo de los alumnos.

Para el caso de los alumnos, se continuó con entrevistas grupales para motivar a la reflexión y discusión entre pares, y se les solicitó llevar a cabo algunas prácticas de uso del lenguaje para analizar los aprendizajes obtenidos hasta ese momento.

²⁷ Ver instrumentos: 3, 6 y 9 en el apartado de anexos.

A los docentes se les pide la escritura de un texto con base en ciertas orientaciones, para recuperar información personal y profesional relacionada con el objeto de estudio²⁸.

En el caso de los padres de familia, aunque se tenía previsto aplicar una segunda entrevista, se decidió continuar con el acercamiento y la indagación a partir de pláticas informales relacionadas con los temas de la entrevista diagnóstica.

1.5.3 Etapa final o cierre

En esta última etapa se continuó con la aplicación de entrevistas a los participantes mencionados; para ello, se definieron nuevos guiones para valorar la enseñanza de lengua indígena en el contexto escolar y su impacto en la comunidad a partir del trabajo realizado durante el ciclo escolar²⁹.

De manera adicional a lo que se tenía previsto al inicio de la investigación, se decidió continuar las observaciones durante el ciclo escolar 2014-2015, en espacios diferentes a los previstos para la asignatura de lengua indígena, esto con la intención de observar si las prácticas docentes se modifican a partir del cambio del objeto de estudio a trabajarse. Para hacer el registro correspondiente, se utilizaron los mismos guiones de observación empleados en las primeras dos etapas del trabajo y, de igual manera, se continuó con las pláticas informales para advertir las percepciones del docente frente al trabajo de otras asignaturas con la misma población escolar.

Considerando que era una nueva población escolar, se hicieron también indagaciones sobre situación lingüística con los alumnos, padres de familia y nuevos maestros, mismas que fueron videograbadas y, más tarde, transcritas.

A diferencia del ciclo escolar observado, al término del ciclo escolar 2014-2015, ya se había culminado el programa de estudios para la enseñanza del mazahua, mismo que empezaba a circular de manera informal, por lo que fue necesario conocer las percepciones tanto de los docentes, como de las autoridades al respecto de su contenido, su operación y utilidad. Para ello, se mantuvieron pláticas informales.

²⁸ Ver instrumento 11 en el apartado de anexos.

²⁹ Ver instrumentos: 4, 7 y 10 en el apartado de anexos.

1.6 Estrategias de análisis e interpretación de datos

Como se propone en la literatura relacionada (Rockwell, 2009), el análisis se inició durante las etapas inicial e intermedia, esto con la finalidad de identificar evidencias respecto al esquema de construcción previsto inicialmente. A partir de ello, se redefinieron algunos de los instrumentos.

Conforme avanzó el trabajo etnográfico, la concentración, el registro, la transcripción e interpretación de las notas de campo, se establecieron relaciones sobre lo recuperado en la escuela “A” y, por separado, lo de la escuela “B”. Estos rasgos de identificación se delimitaron, inicialmente, como posibles categorías cuando se encontraron en ambas escuelas.

Si bien, en primer lugar se consideraron ciertas relaciones identificadas como puntos de contacto o comunes encontrados en los sustentos teóricos, con el avance de la investigación, algunos de ellos se modificaron por no encontrarse en los hallazgos locales, de manera que se construyeron categorías que contemplaran lo previsto en los diálogos establecidos desde el trabajo etnográfico y que a su vez, fueran propios de las prácticas docentes.

De inicio se identificaron las categorías analíticas pero, derivado que algunas de ellas se contrapusieron a las sociales, fue necesario modificarlas para que atendieran a las prioridades de la investigación. También se buscó que las categorías culturales, como las analíticas, fueran las mismas para ambos contextos, esto para plasmar una descripción ordenada en el que se incorporaran los hallazgos que podrían ser objetos de la discusión. Pues no se planteó hacer un trabajo comparativo, ni presentar dos estudios de caso aislados, sino tejer las relaciones presentes en ambos.

Como parte del análisis, se consideraron:

- Situaciones recurrentes en la práctica docente.
- Detalles socioculturales presentes en la práctica educativa.
- Las voces de integrantes de la población de estudio y de la comunidad educativa.
- La información obtenida de las sesiones observadas.

Se recuperaron elementos no sólo de los sustentos teóricos sino del marco referencial que, en ocasiones, contrasta o corrobora las voces de los participantes identificada en los capítulos 4 y 5.

2. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS ORIGINARIAS DESDE ALGUNOS PARADIGMAS CONCEPTUALES Y ENFOQUES DIDÁCTICOS RELEVANTES

El propósito de este capítulo es presentar los referentes teóricos que respaldan y soportan esta investigación, la cual, como ya lo hemos mencionado previamente, tiene por objetivo principal el análisis de prácticas docentes y su relación con los contenidos de la asignatura de lengua indígena.

Partiendo de las características del objeto de estudio y con la intención de valorar la situación lingüística del mazahua -características de su enseñanza actual y en prospectiva-, a manera de introducción, hacemos una breve reflexión sobre los rasgos que definen la condición de una lengua de acuerdo con su adquisición y aprendizaje (lengua materna, segunda lengua y lengua originaria o patrimonial). Para ello, retomamos concepciones y orientaciones formuladas por Baker (1993), Cassany, Luna y Sanz (1994), Condemarín (2003), Cummins (2002), Lomas (1993 y 2014) y Hamel (2003).

También presentamos una breve reflexión sobre algunos fenómenos lingüísticos que inciden en la enseñanza de lenguas originarias a partir de la condición social, cultural e histórica de sus usuarios; tal es el caso de la sustitución y normalización lingüística, situaciones que definen el tipo de enseñanza que se podrá llevar a cabo a partir de la diglosia o bilingüismo que experimente una lengua originaria. Esta reflexión la proponemos para entender las acciones que ha experimentado el mazahua.

Posteriormente, mostramos un panorama sobre el surgimiento y aplicación del interculturalismo a nivel internacional y algunos señalamientos en Latinoamérica, como un posicionamiento ideológico frente a la relación entre culturas. Exponemos de manera muy general sus antecedentes, características de acuerdo con el tipo o modalidad de interculturalismo y algunas consideraciones para su trabajo en el ámbito educativo con la intención de evidenciar las referencias necesarias y entender por qué, para qué y cómo se estima el trabajo desde esta perspectiva. Esto lo hacemos en seguimiento a que este enfoque ha sido considerado como un referente para la enseñanza de lenguas originarias en nuestro país. Para una mayor comprensión de este tema, en el siguiente capítulo haremos puntualizaciones sobre el trabajo de este enfoque en el contexto mexicano.

Por último, realizamos un acercamiento a la enseñanza de lenguas desde la perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje, ya que éstas son los referentes no sólo para los diseños curriculares de enseñanza de lengua indígena, sino para los de enseñanza de lengua como primera y segundas lenguas a nivel nacional.

2.1 La enseñanza de lenguas originarias y algunas implicaciones de su abordaje: definiciones y acercamientos

Con la intención de analizar la situación lingüística de nuestra población de estudio, se revisaron algunas definiciones básicas las cuales se han construido desde la visión de distintos especialistas. Es importante destacar que su referencia en este trabajo es únicamente con el objeto de esclarecer su uso, tomar postura ante ello y evitar diversas interpretaciones al respecto.

Se ha reflexionado sobre la importancia de usar el lenguaje dentro y fuera del contexto escolar, así como las formas y métodos a partir de los cuales se adquiere la lengua materna, se aprenden lenguas extranjeras y, en algunos casos, segundas lenguas. Considerando que la población de estudio tiene condiciones lingüísticas particulares, resulta fundamental conocer, analizar y presentar rasgos que identifican situaciones lingüísticas, con la intención de tener un conocimiento suficiente para comprender el contenido de las políticas educativas nacionales y posteriormente, analizar las prácticas de los docentes que trabajan con población con modalidad indígena y presuntamente “usuarios de una lengua originaria”.

En este apartado se plantean dos distinciones básicas para el trabajo. La primera es la que existe entre L1 o lengua materna. La segunda distinción se refiere a la L2 o segunda lengua y qué se entiende por lengua originaria o patrimonial.

También se reconocen dos situaciones relacionadas con el conocimiento y uso de dos lenguas, el bilingüismo y la diglosia. Una vez presentada la diferenciación, se advierten las relaciones que existen entre sí y se presentan también ciertos aspectos a considerar frente a la enseñanza de lenguas minoritarias, tal es el caso de la normalización y la sustitución lingüística.

En el desarrollo de este apartado se presentan algunas referencias acerca de la situación lingüística de la lengua mazahua; sin embargo, será hasta el capítulo 4 de este trabajo donde se analicen con mayor precisión sus características.

2.1.1 Lengua materna, segunda lengua y lengua patrimonial

La primera distinción necesaria para este trabajo es la lengua materna o L1. Partiendo de las concepciones de Besse (1987) y Ngalasso (1992), ambas referidas por Trejo y Culebro (2012: 37)³⁰, Schmelkes (2004) y Da Silva y Signoret (2005), se conoce por lengua materna aquella que se adquiere en los primeros años de vida cuando están desarrollando el habla, por simple interacción y uso prolongado en el entorno familiar, situación que les permite a los niños aprender los modos de comunicación en el medio familiar y social inmediato.

De acuerdo con Schmelkes (2004), por sus características, esta lengua cumple “con funciones educativas, afectivas y sociales” y según Condemarín (2003: 189), “constituye el medio principal del que dispone (el individuo) para aprender el mundo, para instalarse y construir sus significados” y, por lo tanto, es “parte constitutiva del yo y de la propia identidad”.

En cuanto a una segunda lengua o L2, de acuerdo con Dumont (2002), se entiende como aquella que no es la materna y que, sin ser hablada en el entorno familiar directo (parental), se utiliza en el entorno escolar y eventualmente en el medio social e institucional (Trejo y Culebro, 2012: 38).

Verdelhan (2002) precisa que una de las razones para ser aprendida después de la materna es que dentro del país de uso es considerada con un estatus particular, ligado a diferentes situaciones, entre ellas, que es practicada por una parte de la población o que tiene influencia en el desarrollo del individuo (Trejo y Culebro, 2012: 38).

A manera de nota aclaratoria y de acuerdo con lo previsto en el Diccionario de términos de lengua extranjera elaborado por el Instituto Cervantes (2015), se advierte que atendiendo a las situaciones y circunstancias en que se aprende lenguas, se suele distinguir

³⁰ La traducción fue realizada únicamente para fines de este trabajo.

entre lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2), partiendo de la idea que “cuando la segunda lengua se aprende en un país donde no es ni oficial ni autóctona, se considera una LE” (Cervantes, 2015).

Una tercera definición que está relacionada con nuestra población de estudio es la lengua patrimonial u originaria, la cual advierte Baker (1993), también puede reconocerse como “lengua nativa, lengua étnica, lengua minoritaria, lengua ancestral o en francés, langue d’origine”. Este autor menciona que en la mayoría de los casos, se trata de una lengua materna que tiende a ser la lengua de la comunidad, pero que con el paso del tiempo, se convierte en lengua minoritaria que puede estar en peligro de desuso pues guarda más relación con el pasado que con el futuro, utilizando sus palabras, “a las tradiciones más que a la época actual”. Es importante destacar que, de acuerdo con este autor, la lengua patrimonial “puede o no ser una lengua indígena” (1993: 233).

En este sentido, es importante señalar a partir de lo referido por Da Silva y Signoret (2005) y lo incluido en el Diccionario Cervantes (2015), que, si bien, la lengua materna es un referente para la construcción de la identidad de una persona y es la que “domina mejor”, es posible que de acuerdo con las situaciones sociales en las que se encuentre o transite a lo largo de la vida, pueda cambiarse ese estatus.

2.1.2 Bilingüismo y diglosia

Desde el Diccionario de términos clave de ELE elaborado por el Instituto Cervantes (2015), se considera al bilingüismo como “la capacidad de un sujeto para comunicarse de forma independiente y alterna en dos lenguas y también hace referencia a la coexistencia de dos lenguas en un mismo territorio”. En Cassany et al., 1994, se advierte que el bilingüismo está determinado por su adquisición³¹, por el grado de dominio de las lenguas y por el tipo de aprendizaje que se lleva a cabo para lograr la relación. De acuerdo con Badia y Margarit

³¹ Krashen distingue entre adquisición y aprendizaje, destacando que la primera “es un proceso inconsciente que resulta de la comunicación informal y natural entre personas en que la lengua es un medio y no un centro ni un fin natural en sí mismo”, mientras el segundo “ocurre en una situación más formal en que se enseñan las propiedades manifiestas de la lengua “ (Baker, 1993: 151).

(1964) citados por Cassany et al. (1994: 465), su adquisición puede ser de dos tipos: individual o natural que se refiere a “los hijos de parejas mixtas lingüísticamente que no abandonan ninguna de las dos lenguas” y el bilingüismo ambiental o social, que se refiere a la “alternancia de lenguas con un grado de especialización de funciones”.

Por el conocimiento de las lenguas, se reconoce que puede tenerse un bilingüismo incipiente, el cual se remite “a las personas con una competencia mínima en una segunda lengua” y al bilingüe equilibrado, “que es alguien que tiene fluidez en dos lenguas en varios contextos” (Baker, 1993: 34). De acuerdo con Baker (1993:109), este bilingüismo puede adquirirse en distintos momentos: el bilingüismo infantil simultáneo y secuencial. El primero se presenta cuando desde niño se adquieren dos lenguas de manera simultánea y el segundo cuando en la niñez se aprende una lengua primero y una segunda lengua en un periodo posterior.

La decisión de cuándo y en qué momento se puede promover el bilingüismo en una persona dependerá de varios factores entre los que figuran: las lenguas que hablan los padres (si son mayoritarias o minoritarias), las lenguas que hablan otros miembros de la familia al niño, las lenguas que utiliza el niño en la comunidad, entre otras (Cummins, 2002).

Un aspecto que resulta relevante para la detección del bilingüismo es la literacidad³², ya que de no haber “deseo de identificarse con otro grupo de lengua o de unirse a él” o “aprender una lengua para propósitos útiles”, puede motivar a una disminución en el estatus de esa lengua (Baker, 1993: 87).

Por último y con el objeto de tener un panorama general sobre el bilingüismo, consideramos para su enseñanza las premisas del modelo de Lambert (1980), quien propone dos tipos de aprendizaje de lenguas a partir de las intenciones que los grupos sociales tienen para usarlas. Reconociendo que de las dos lenguas, una es mayoritaria y otra, minoritaria: 1) con una situación aditiva y 2) con una situación sustractiva. El primero se da cuando “la adición de una segunda lengua y culturas tiene pocas probabilidades de reemplazar a la primera lengua y cultura”, de manera que con su trabajo, “los miembros de

³² De acuerdo con Zavala, V. (2009: 23), se entiende literacidad como una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico.

la minoría lingüística son competentes (o llegan a serlo) en ambas lenguas porque tienen actitudes positivas hacia la primera y la segunda lengua y gozan de vitalidad etnolingüística en la comunidad lingüística” (Lambert, 1980, cit. Baker, 1993). En contraste, en el segundo modelo, “el aprendizaje de una segunda lengua mayoritaria puede socavar la primera lengua y cultura de una persona perteneciente a una minoría creando así una situación sustractiva” (Baker, 1993: 94).

A partir de los tipos de bilingüismo previamente mencionados, podríamos revisar las condiciones de la enseñanza del mazahua bajo esta segunda concepción; sin embargo, antes de llegar a esta revisión, se considera necesario incorporar un término más, el cual corresponde a una situación relacionada con el uso de lenguas originarias, la diglosia. Éste se refiere al uso de dos lenguas, que es determinado por situaciones y funciones sociales.

Ferguson (1959) fue el primero que lo describió en términos de la presencia de dos variedades³³ de la misma lengua y distinguió entre una variedad de lengua alta (llamada A), y una variedad baja (llamada B), la cual puede asimilarse a una lengua mayoritaria (A), empleada para el uso “público e institucional” y lengua minoritaria (B), para “el uso privado o familiar y del conflicto lingüístico que se refiere a las fricciones o resistencias que provocan determinadas políticas lingüísticas” (Calsamiglia, 2014: 24). Posteriormente, Fishman (1972, 1980), recupera este primer concepto y lo amplía para referirse a la existencia de dos lenguas dentro de un área geográfica (Baker, 1993: 68; Cervantes, 2015, Calsamiglia, 2014).

Ahora bien, una vez definidos los términos bilingüismo y diglosia, resulta relevante observar cómo se puede presentar la relación entre ellos, pues aunque ambos remiten a la presencia y uso de dos lenguas, la condición de cada lengua en el contexto en que se use, es determinante para su adquisición, aprendizaje e inclusive, determinar su vitalidad³⁴. Desde algunas investigaciones, Fishman, recuperado por Baker (1993), advierte cuatro situaciones que involucran al bilingüismo y la diglosia. La primera es la de bilingüismo con diglosia, la

³³ De acuerdo con Cassany et al. (1994), Las variedades lingüísticas que dependen de la procedencia de los usuarios se organizan en: geográficas, históricas o generacionales y las variedades que no dependen del origen del hablante, sino de la situación comunicativa reciben el nombre de variedades funcionales o registros” (438)

³⁴Según Baker, “la vitalidad de una lengua queda afectada por la extensión y la naturaleza del uso de la lengua minoritaria en una amplia variedad de instituciones en una región (...) y se requiere la participación activa en esa lengua para que sobreviva” (Baker, 1993: 83).

cual establece una relación casi equitativa para ambas lenguas; la segunda es diglosia sin bilingüismo y se presenta cuando “un grupo de habitantes habla una lengua, otro una lengua diferente, y el estatus oficial de las diferentes lenguas puede ser teóricamente igual”.

La tercera situación es cuando existe bilingüismo sin diglosia. En esta situación hay una lengua que es mayoritaria y otra que es minoritaria. Con el paso del tiempo, la mayoritaria se hace más fuerte y adquiere más funciones, mientras que la minoritaria pierde función y puede caer en el desuso. La cuarta situación es donde no hay ni bilingüismo ni diglosia. Esta situación se presenta cuando “una sociedad lingüísticamente diversa se ha convertido por la fuerza en una sociedad monolingüe”, presentando así, una sustitución lingüística³⁵ (Baker, 1993: 70).

Con la propuesta educativa mexicana relacionada con la implementación de un enfoque intercultural (como se revisará en el siguiente capítulo), se intenta “superar la situación de diglosia en que se encuentran los idiomas indígenas en relación con el español... y superar la subordinación social funcional y el uso restringido al que han sido relegados” (Schmelkes, 2004: 29).

Ahora bien, de acuerdo con nuestro objeto de estudio y partiendo de investigaciones como las de Calvo Pontón (1982a y b), Celote (2006), Mina (2007, 2013) y Vargas (2010), es de destacar que hasta el siglo pasado, el mazahua mantenía un estatus de lengua materna para la mayoría de los pobladores de la región (donde se encuentran los municipios población de estudio de este trabajo), pero derivado de situaciones socioculturales, históricas y políticas, se ha modificado su estatus. Las funciones comunicativas del mazahua en los ámbitos económico, político y social fueron reemplazadas por el español a causa de la sustitución y esto ha incidido en un desplazamiento lingüístico en el que las últimas generaciones han dejado de hablar el mazahua, entre otras cosas, por “la

³⁵ Considerando esta última situación es necesario definir que hay una sustitución lingüística, entendiéndola como: “el proceso mediante el cual una lengua dominante va ganando terreno en detrimento de otra lengua (recesiva), que por desuso puede ser llevada a su extinción”. Este proceso no sólo se lleva a cabo a nivel lingüístico, sino que se acompaña de un cambio a nivel cultural que ha sido motivado por situaciones económicas, político y sociales (Baker, 1993: 91) Cassany et al. 1994, 467).

estigmatización y la discriminación” experimentada por los hablantes (Celote, 2006: 20; Vargas, 2010: 339).

En la actualidad, los usos de la lengua mazahua se limitan a determinados contextos sociales protagonizados por ciertas generaciones, como lo veremos a continuación:

De acuerdo con Celote (2006: 44) y Vargas (2010: 339), los ancianos que pertenecen a la primera generación fueron monolingües en mazahua y actualmente son bilingües incipientes, pues tienen una mayor competencia lingüística en la lengua materna, el mazahua, el cual utilizan para la comunicación cotidiana con la familia y los vecinos; usan como segunda lengua el castellano para determinadas situaciones comunicativas donde los interlocutores sólo dominan dicha lengua...”

La segunda generación, que está compuesta por adultos, es considerada como bilingüe coordinada por su capacidad de producir y transmitir mensajes en ambas lenguas. Derivado que su castellano se da a nivel local, “en los actos de habla de estas personas llegan a presentarse interferencias” (Weinreich, 1974 cit. en Vargas, 2010: 339), y es común la mezcla de dos códigos, el mazahua y el castellano, así como la incorporación de “préstamos lingüísticos” (Celote, 2006: 44; Vargas, 2010: 339).

La tercera generación, compuesta por los jóvenes o jóvenes adultos, tienen por lengua materna el castellano, pero tienen una competencia pasiva en mazahua porque, aunque ya no pueden expresarse de manera oral debido a la falta de habilidades comunicativas en ella, sí pueden interactuar con hablantes de la lengua indígena (Celote, 2006: 44).

De acuerdo con Celote (2006) y Vargas (2010), la cuarta generación de hablantes sólo habla castellano y está en una etapa de adquisición de la competencia pasiva en lengua indígena porque participa en espacios sociales donde aún se conversa en mazahua y tienen la oportunidad de adquirir conocimientos adicionales en la lengua a partir de lo que se trabaje en el contexto escolar, situación que no vivieron los integrantes de una segunda generación.

Como se puede observar y a partir de lo expuesto previamente, el mazahua está en una situación de bilingüismo sin diglosia y se encuentra en una situación de deterioro intergeneracional ubicada aproximadamente en los estadios 7 y 4, de los 8 escaños establecidos por Fishman para reconocer el grado de deterioro de la lengua. El número 7

indica que “la lengua minoritaria es usada por los mayores y no por la generación joven” y, por lo tanto, “hay necesidad de multiplicar la lengua en la generación joven”. El número 4 reconoce que, aunque hay “una enseñanza formal y obligatoria en lengua minoritaria”, se requiere de un apoyo económico de la comunidad de lengua minoritaria para poder mejorar su situación (Baker, 1993: 95).

En suma, las tres primeras generaciones tienen un grado de competencia en la lengua mazahua, mientras que la cuarta generación es monolingüe en castellano y estará en proceso de tener alguna competencia en la lengua mazahua si convive con los hablantes del mazahua o participa en acciones de revitalización.

Llama la atención que el bilingüismo que tuvieron la segunda y tercera generación de tipo sustractivo, en la actualidad podría modificarse a uno de tipo aditivo para los integrantes de la cuarta generación y las venideras, si es que tienen incidencia las actividades de revitalización planificadas hasta este momento; sin embargo, al pensar en un bilingüismo debe considerarse no sólo que empleen palabras en las dos lenguas, sino que se conozcan y respeten sus sistemas lingüísticos desde su propia naturaleza (Siguan, 2001, cit. en Da Silva y Signoret, 2005: 279).

Con el objeto de evitar juicios anticipados sobre la incidencia de políticas educativas que han conllevado a esta situación del mazahua. A continuación, se presentan algunas consideraciones que, de acuerdo con la literatura sobre la enseñanza de lenguas originarias, deben estimarse para la valoración de la lengua.

2.2 Enseñanza de lenguas minoritarias en el entorno escolar: algunas consideraciones

Trasladándonos al contexto de enseñanza y partiendo de la compleja situación de la presencia de bilingüismo con o sin diglosia en un territorio donde, aunque sea mínimo el uso de lenguas originarias, resulta necesario prever las condiciones de la planificación de su enseñanza como segunda lengua en el contexto escolar.

De acuerdo con la literatura relacionada, se proponen ciertos aspectos a considerar para promover la enseñanza de lenguas originarias en un territorio. El principal aspecto

que se debe revisar para promover esta planificación es la situación de bilingüismo que se presenta en el contexto y valorar cuál es la relación de diglosia. A partir de ello, se podrá definir la lengua que será considerada la mayoritaria y la minoritaria y la perspectiva con la que se abordará cada una de ellas.

En el caso de la enseñanza de lenguas originarias se propone considerar varios aspectos para definir su planificación didáctica: su definición lingüística, sus condiciones de uso, su viabilidad y condiciones de enseñanza. Cassany et al. (1994: 22) proponen que:

... Es necesario (desde el contexto escolar) enseñar la lengua ligada a una gran diversidad de contextos sociales, aquellos donde se usa y aquellos en que debería usarse (...), y es necesario plantearse el aprendizaje del estándar como un enriquecimiento del repertorio lingüístico y de las posibilidades del alumnado, nunca en detrimento del dominio de la variedad propia, ni de los registros más familiares o incluso vulgares. Aprender lengua es sumar capacidades expresivas, no restarlas ni cambiarlas (...) La escuela debe enseñar la norma estándar general dando preferencia a las formas propias de la región que son utilizadas en este sentido, haciendo conocer sistemáticamente las demás posibilidades de estas mismas formas en los distintos estándares regionales...

Baker (1993) menciona que el uso de las lenguas dentro de instituciones educativas es, “una condición esencial pero no suficiente para el mantenimiento de una lengua, pues cuando la escolarización en lengua minoritaria no existen oportunidades de supervivencia a largo plazo en una sociedad moderna se ven seriamente disminuidas...”. Sin embargo, también reconoce que “el apoyo de la comunidad a la enseñanza bilingüe en la lengua minoritaria y la cultura fuera de la escuela son determinantes, pues la enseñanza, por sí misma, no puede capacitar a una lengua minoritaria para que sobreviva” (Baker, 1993: 89-90). El conocimiento no garantiza el uso. (Cassany et al. 1994, 468).

Una condición fundamental para promover la enseñanza de lenguas es el establecimiento de un vínculo comunicativo entre los integrantes de la comunidad educativa, de manera prioritaria, entre el docente y el alumno. Por ello, los especialistas en el tema destacan la importancia que “todos los profesores de una escuela, sea cual sea su formación o especialidad, debe tener una competencia lingüística y una competencia comunicativa lo bastante amplias...con un alto dominio de la norma estándar general (Cassany et al., 1994: 23). Esto con la intención que “cualquier niño o niña que llega a la escuela tiene que encontrar en el habla de los maestros las formas más próximas a las de su casa”, pues la ausencia de ese vínculo es una causa de fracaso escolar.

Como se ha intentado plantear hasta este momento, más allá del reconocimiento conceptual de algunas definiciones en la enseñanza de lengua, es necesario reflexionar sobre las implicaciones que tienen estas situaciones en la enseñanza de lenguas originarias y las consideraciones que deberán tomarse en cuenta para su trabajo. Si bien, es sabido que la responsabilidad de su trabajo y la definición de los enfoques que habrán de considerarse recaen en el Estado, resulta fundamental su atención previa para comprender, analizar y valorar su pertinencia en el contexto actual.

2.3 Las prácticas sociales del lenguaje como perspectiva metodológica

A continuación se iniciará la reflexión sobre el enfoque relacionado con la enseñanza de lenguas a partir de las prácticas sociales del lenguaje, propuesto desde los documentos curriculares. Pues como se ha mencionado desde el inicio del trabajo, este enfoque ha sido considerado como referente teórico para el diseño de los parámetros curriculares para la enseñanza de las lenguas indígenas en México y se sugiere su abordaje para el diseño de los programas de estudio para la enseñanza de lengua indígena que cada entidad federativa habrá de generar conforme a sus necesidades.

En este apartado se presentarán: a) algunos antecedentes y características de la perspectiva de enseñanza, b) planteamientos de sus principales exponentes, así como elementos que sugieren el desempeño docente, aspecto que resulta prioritario para el desarrollo de este proyecto.

2.3.1 Antecedentes de la perspectiva de prácticas sociales del lenguaje

De acuerdo con las revisiones hechas por Lomas (1993, 1999, 2014), Cassany et al. (1994), Calsamiglia (2014), Cummins (2002), Martínez (1999), SEPc (2006) en las que destacan y analizan un panorama de propuestas y enfoques en la enseñanza de lenguas que han influido en los modelos didácticos actuales, se presentan los antecedentes, influencias y características de la perspectiva de enseñanza denominada como prácticas sociales del lenguaje, la cual, como se refiere en diversos análisis, considera elementos de los “enfoques

comunicativos” (Cassany et. al., 1994: 83; Lomas, 1993a y b).

Los enfoques comunicativos tienen su origen en los años 60, pero es hasta la década de los 80, gracias a las aportaciones de varias disciplinas como: la sociolingüística, la lingüística del texto, la pragmática, la etnografía de la comunicación y la psicología de orientación cognitiva, que se plantea una modificación sustantiva en los estudios sobre el lenguaje y la comunicación, pues se pretende “orientar la enseñanza del lenguaje al aprendizaje de los conocimientos, de las habilidades, de las estrategias y de las actitudes que contribuyen a la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa de las personas” (Lomas et al., 1993a, 2014: 9-12).

Entre las principales influencias para el desarrollo de esta propuesta funcional del lenguaje en lo que a la propuesta de prácticas sociales del lenguaje se refiere, resulta importante destacar tres disciplinas: la sociolingüística (sociología del lenguaje), la etnografía de la comunicación y la psicología cognitiva.

La primera empieza a desarrollarse en los años cincuenta, pero es hasta la década de los sesenta, cuando se propone la comprensión del uso lingüístico situado (Lomas, 1993a y b; Cassany, 1994). Es decir, y retomando las palabras de Hymes (1967), “los seres humanos se comunican y producen el lenguaje dentro de un grupo, y fijan su atención en la variabilidad de este código verbal, condicionada por las [situaciones] sociales” (Cassany et al. 1994: 462).

De acuerdo con Lomas (1993a y b), la sociolingüística centra su interés en “la diversidad de los usos lingüísticos que constituyen el repertorio verbal de cada comunidad de habla y en las determinaciones socioeconómicas que condicionan el acceso a los registros de uso” (Tusón, 1991a: 51-53, cit. Lomas, 1993a: 37). Esta perspectiva atiende a los procesos de estandarización de unas determinadas variedades frente a otras en las políticas lingüísticas que regulan los usos de las lenguas y sus variedades en los diferentes ámbitos de la vida social (Calsamiglia, 2014).

En el marco de esta disciplina se definen dos conceptos clave para los estudios comunicativos: 1) comunidad lingüística, la que indica “al conjunto de personas que comparten la misma lengua materna” y 2) comunidad de habla se refiere a un “grupo humano que comparten redes comunicativas de relación social y que suelen coincidir con

un pueblo, un país”. (Calsamiglia, 2014: 25).

El segundo referente es la etnografía de la comunicación, la cual tiene relación con los planteamientos de la sociolingüística. Su máximo representante es Gumperz (1982) y tiene como exponentes los trabajos de Hymes (1967), Boas (1928), Sapir (1921) y Mallinowski (1924).

Desde esta corriente antropológica, desarrollada a partir de los años setenta, se considera a la lengua como uno de los elementos que constituyen la realidad social y cultural de los grupos humanos. Retomando las palabras de Lomas (1993a: 38-47) y partiendo del antecedente de la sociolingüística, se estima que desde la etnografía de la comunicación, “el uso lingüístico es expresión de la realidad, puesto que el mundo sociocultural se construye, se mantiene y se transforma a través, en gran parte, de las interacciones comunicativas”.

A partir de las investigaciones de estos etnógrafos, quienes hicieron distintas exploraciones en contextos variados donde el uso lingüístico reflejaba una gran diversidad, advierten que las normas comunicativas varían de cultura a cultura e incluso, dentro de un grupo a otro. Ante ello y rescatando las palabras de Cassany et al. (1994: 85) “a medida que nos vamos relacionando con diversas personas en contextos diversos, vamos descubriendo y apropiándonos de las normas que son adecuadas para los diferentes situaciones comunicativas que nos encontramos”.

Los etnógrafos proponen un modelo para advertir cómo se presenta la producción lingüística en consideración “de factores verbales y no verbales de la comunicación” (Lomas, 1993a: 38-47). El modelo, que en realidad se traduce como una propuesta conceptual, es el de competencia comunicativa, el cual se reconoce en este primer momento como un “conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socialmente condicionada” (Lomas, 1993a: 39).

Hymes (1967) advirtió que “... se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad, hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación”. Así, la competencia comunicativa, se define inicialmente como “la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día” (Cassany et. al.,1994: 85).

Años más tarde, Canale y Swain (1980) proponen una definición conceptual de competencia comunicativa más específica en la que destacan que para hacer el uso adecuado del lenguaje que propone Hymes, es necesario desarrollar una serie de subcompetencias, las cuales tienen que ver con el manejo de aspectos gramaticales, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos, que se desarrollarán a partir de la situación comunicativa en la que se participe (Cummins, 2002: 78).

Un tercer referente para comprender la propuesta de los enfoques comunicativos es la psicología del lenguaje o psicolingüística de orientación cognitiva, la cual mantiene su énfasis en los fenómenos de adquisición y desarrollo del lenguaje. Esta propuesta considera los planteamientos de Vygotsky (1962) quien, partiendo de las ideas de la filosofía materialista dialéctica, propuso como tesis fundamental de su obra “que los procesos psicológicos son el resultado de la interacción del individuo con su medio social y cultural en un momento histórico determinado” (Martínez, 1999: 3). Es decir, que son concebidos como el resultado de la interacción mutua entre el individuo y la cultura, de manera que la elaboración individual de los significados que le damos a los objetos y a las cosas es parte de una construcción del conocimiento que compartimos con los demás miembros de nuestro contexto social y cultural (Cummins, 2002:76; Martínez, 1999: 3).

De acuerdo con esta idea y retomando al psicólogo ruso, se supone que la inteligencia se desarrolla gracias a ciertos instrumentos o herramientas psicológicas que los aprendices encuentran en su entorno, entre los que figura el lenguaje principalmente. Vygotsky (1977) propone una perspectiva funcional en el estudio del lenguaje, pues lo concibe “como comunicación antes que representación”. Considera que el lenguaje y, por consiguiente, la lectoescritura surgen de un contexto social, pues el desarrollo de los significados de las palabras comienza con las formas cotidianas o espontáneas de entender las cosas, que están relacionadas con determinadas experiencias de la vida diaria, las cuales cambian o se modifican a través de la mediación social (Cummins, 2002:76, Zanón,). Ante esta situación, se adelanta para advertir que “el usuario del lenguaje tendrá que desarrollar, entre otras capacidades, las de reconocer los elementos característicos de la situación de comunicación y del contexto en que ésta se desarrolla” (Cassany et al., 1994). Estas propuestas son consideradas en estudios posteriores, como los de Labov, los cuales inciden

directamente en el trabajo de sociolingüística.

En los años 80 y considerando las propuestas hechas desde la etnografía de la comunicación y de la sociolingüística, Cooper (1986), Halliday (1980), Miller (1984) y Reither (1985) argumentaron que la escritura se produce, se lee y se interpreta en contextos sociales. De manera que, según advierte el primero, los que aprenden a escribir “necesitan comprender la manera en que la forma lingüística y la estructura genérica del texto proporcionan recursos para la presentación de la información y la interacción con otros individuos”, pues “la escritura es una actividad social”(Mall, 2002). Siguiendo estas ideas y con base en las investigaciones de Halliday (1980), se propone que la escritura en situaciones escolares debe partir de la relación entre uso del lenguaje y el propósito social de los textos.

Las investigaciones lingüísticas en las últimas décadas se han dirigido al sentido funcional del lenguaje y su relación con los contextos de uso. En opinión de Calsamiglia (2014), hay tres objetivos esenciales para promover una educación lingüística de orientación comunicativa y crítica, que también han sido recuperados por Richards y Rodgers (2007).

- Situar a los estudiantes en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje;
- Poner énfasis en los cursos discursivos variados que se producen en la vida social, desde los entornos más próximos hasta aquellos más formales y lejanos;
- Formar personas competentes comunicativamente a través de los medios que se requiera (Calsamiglia, 2014: 39; Richards y Rodgers, 2007).

Con este antecedente, en la década de los noventa se propone el estudio de lenguas desde las prácticas sociales del lenguaje, perspectiva que se analizará a profundidad en atención a que es considerada como referente para la definición de documentos curriculares para la enseñanza de lenguas originarias en México y en diversos lugares de Latinoamérica.

2.3.2 ¿Qué son las prácticas sociales del lenguaje?

...aprender lengua significa aprender a usarla, a comunicarse, o, si ya se domina algo, aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas o comprometidas que las que ya se dominaban
Cassany et al. (1994: 84).

Iniciamos con esta cita de Daniel Cassany con la finalidad de resaltar la perspectiva funcional que se promueve desde las prácticas sociales del lenguaje pues, como hemos mencionado, poco provecho se obtiene de conocer características y rasgos estructurales de la lengua, si se desconoce o existe incertidumbre de cómo usarlos en contextos determinados para contribuir a una comunicación eficiente, ya bien lo mencionó Olson (1998, cit. Lerner, 2001:94), cuando refirió que:

Para dominar la escritura no basta conocer las palabras, es necesario aprender a compartir el discurso de alguna comunidad textual, lo que implica saber cuáles son los textos importantes, cómo deben ser leídos o interpretados, cómo deben ser aplicados en el habla y en la acción...

Cada grupo social mantiene formas de expresión que dan cuenta no sólo de una perspectiva individual, sino del pasado y presente de un grupo de personas que tienen ciertos intereses y necesidades para comunicarse.

Desde esta perspectiva de enseñanza, se conceptualiza a las prácticas sociales del lenguaje como:

pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos, que comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y participar en los intercambios orales y analizarlos (SEPC, 2006).

Una de las investigadoras que ha trabajado a profundidad este enfoque ha sido Delia Lerner (2001), quien con su equipo, ha participado en la elaboración de propuestas curriculares para la enseñanza de lenguas en educación básica (1995, 1997 y 1999), en Buenos Aires, que proponen al trabajo de prácticas del lenguaje como directriz.

Lerner, al definir como objeto de enseñanza las prácticas sociales de lectura y escritura, considera necesario “poner énfasis en los propósitos de lectura y escritura en distintas situaciones”, de manera que los usuarios de la lengua tengan claras las razones que los llevan a leer y escribir, así como relacionarse con los textos desde su comprensión y

producción (2001: 89).

Cada práctica social de lectura y escritura está orientada por una finalidad comunicativa y está relacionada con una situación cultural particular en la que, de acuerdo con Lerner se requiere, “incluir los textos pero no reducir la enseñanza a ellos” (Lerner, 2001: 89; SEPc, 2006: 16). De manera que al interactuar con ellos, en ellos y a partir de ellos, se haga una reflexión de sus propiedades y elementos (Lerner, 2001; SEPc, 2006, 18), sin dejar a un lado la situación comunicativa en la que se requieren.

2.3.3 Las prácticas sociales del lenguaje desde el entorno escolar

Tomar como referencia a las prácticas sociales del lenguaje para la construcción de una propuesta de estudio tiene ciertas implicaciones. Partiendo de las revisiones teóricas presentadas, lo manifiesto en la obra de Lerner (2001), *Leer y escribir en la escuela*, así como lo previsto desde los documentos curriculares de enseñanza de lengua en la escolaridad de Buenos Aires en los cuales también se considera este enfoque. A continuación se presentan algunas consideraciones para el trabajo de esta perspectiva de enseñanza.

- Preservar en la escuela el sentido de las prácticas sociales del lenguaje con la finalidad que los alumnos se apropien de ellas y que, su trabajo contribuya a su incorporación en una comunidad de lectores y escritores (Lerner, 2001: 25-27; Ministerio de educación de Buenos Aires, 588).
- Preservar el sentido de los quehaceres del lector y del escritor. Para ello, se sugiere propiciar que el desarrollo de las prácticas se haga a partir de situaciones comunicativas reales en las que los alumnos son, serán o podrán ser partícipes (Lerner, 2001: 100).
- Promover la participación de los alumnos en situaciones comunicativas diversas. Se sugiere presentar en la escuela una diversidad de situaciones comunicativas -con distintos propósitos, con múltiples interlocutores, con distintos grados de formalidad en los cuales los alumnos, no tienen la oportunidad de participar fuera de la escuela. Al hacerlo, se apropiarán así de las diversas formas y usos del habla que resultan

adecuados a cada situación y en particular de aquellos que son eficaces en las situaciones que revisten mayor formalidad (Buenos Aires, 589- 590).

- Promover la reflexión sobre la lengua, de manera que los alumnos puedan apropiarse progresivamente de los recursos lingüísticos que contribuyen a resolver los problemas que presentan desde la comprensión o producción de textos. Para ello, es necesario:

... además de la reflexión que se produce en el curso de la escritura, crear situaciones que favorezcan una reflexión más sistemática y los ayuden así a descubrir aspectos comunes a problemas que se les presentaron en situaciones diferentes y a reorganizar los recursos lingüísticos que permitan resolverlos. La reflexión sobre el lenguaje tiene sentido en la [forma] en que está imbricada en las prácticas en la medida en que surge en situaciones de producción o de interpretación y permite elaborar respuestas para los problemas enfrentados por el hablante-oyente o por el lector-escritor (Buenos Aires, 591).

- Establecer y difundir los propósitos didácticos que los alumnos darán seguimiento y cumplimiento a partir del trabajo de la práctica social. Esta situación les dará oportunidad de integrarse y sentirse partícipes del trabajo que se llevará a cabo, con una finalidad compartida con la comunidad educativa.

Ante las especificaciones previamente presentadas, el rol del docente adquiere otro sentido, pues además de ser un usuario competente del lenguaje, es un mediador que contribuirá a plantear situaciones en las que los alumnos participen y se apropien de las prácticas sociales del lenguaje, como lo analizaremos más adelante.

En México, esta perspectiva guió la elaboración de los programas para la enseñanza de Español en educación secundaria 2006, y por su relevancia, también fue considerada como referente para los diseños curriculares de enseñanza de lenguas en éste y otros niveles educativos (SEPC, 2006: 16; 2008; 2011), como se verá en los siguientes apartados.

2.3.4 Las prácticas sociales del lenguaje en contextos de tradición indígena (prácticas socioculturales)

En el marco de este contexto y a partir de las observaciones de Corona y Quinteros (2009:6), las prácticas sociales del lenguaje en contextos de tradición de lenguas originarias

adquieren un sentido particular pues, aunque éstas también “se enmarcan en la producción e interpretación de los textos orales y/o escritos”, tienen un énfasis particular en cómo se “comprenden y establecen las regulaciones sociales y comunicativas en los diferentes modos de hablar, escuchar, dirigirse a la naturaleza o a personas con distintas jerarquías sociales, dar consejos o relatar narraciones de la palabra antigua; comentar lo que otro dice, intercambiar información, expresar una opinión o punto de vista; leer, interpretar, comunicarse a distancia a través de un texto impreso”.

El trabajo didáctico desde un enfoque de las prácticas sociales en contextos donde la lengua originaria ocupa un lugar particular frente a la lengua hegemónica, tiene un sentido diferente pues, además de buscar su desarrollo en contextos comunicativos específicos y respetar las formas de interactuar en esas situaciones, de “revitalizar, enriquecer y actualizar su capacidad expresiva” (de las lenguas originarias), para hacerlas más adecuadas a las condiciones actuales y evitar su extinción” (Corona y Quinteros, 2009:6).

2.4 La enseñanza de segundas lenguas: principales enfoques

A lo largo de la historia han surgido numerosos métodos y enfoques dirigidos a la enseñanza de lenguas. Por las características con que fueron trabajados o el momento en el que fueron implementados, muchos de ellos han influido a diversas generaciones, aún cuando la investigación educativa haya generado nuevas propuestas.

El siguiente cuadro sintetiza las características de los principales métodos y enfoques de enseñanza de segundas lenguas, mismas que se presentan como referente del análisis de este trabajo. Se han incorporado, pues de acuerdo con Santos (2015), “no existe aún algún referente sobre metodologías o enfoques específicos para la enseñanza de lenguas indígenas” en nuestro país, por lo que resulta fundamental tenerlos presentes al realizar el análisis de las prácticas docentes, con el objeto de identificar posibles influencias respecto al trabajo de alguno de estos enfoques.

| Metodología | Características |
|--|---|
| Gramática traducción (Surge en Prusia a finales del S. XVIII) | <ul style="list-style-type: none"> • Centrado en la lectura y traducción de textos literarios escritos en la lengua meta. • Impulsa ejercicios centrales basados en la memorización de vocabulario y oraciones • Centra su atención en el conocimiento deductivo de las reglas gramaticales. Analizan los componentes gramaticales y encuentran sus equivalentes en la otra lengua. • Se presta atención a la asimilación de reglas gramaticales, se auxiliaba de la presentación de una regla, el estudio de una lista de vocabulario y la ejecución de ejercicios de traducción |
| Método Directo (Surge a finales del S. XIX) | <ul style="list-style-type: none"> • Centrado en el lenguaje oral cotidiano únicamente en la lengua meta • Centrado en el significado, Gramática inductiva • Establece conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad a la que ésta denomina • El vocabulario se enseña mediante demostración de objetos e imágenes. • El profesor repite una palabra apuntando al objeto que ésta denota y lo hace tantas veces como sea necesario hasta que el estudiante las pueda reproducir |
| Método Audiolingual (Surge después de la 2ª GM) | <ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza de una lengua es más que saber sobre qué hablan y cómo hablan. • Centrado en patrones de sonido específicos presentados en oraciones • Promueve la memorización, imitación y repetición de patrones oracionales insertos en diálogos • Se pretende dejar a un lado los hábitos de uso de la lengua materna y formar nuevos hábitos en la lengua meta • Ejercicios orales y auditivos de tipo conductual y mecánicos, de tipo memorístico. • Enseñanza de la gramática implícita |
| Enfoque del código cognitivo (Surge a mediados de los años 60 del siglo XX) | <ul style="list-style-type: none"> • Reglas gramaticales • Formar y probar hipótesis sobre la estructura de la lengua meta para descubrir y adquirir sus reglas |
| Método Silencioso (Surge a inicios de los años 70 del S. XX) | <ul style="list-style-type: none"> • Se utiliza el raciocinio para descubrir cómo funciona la lengua meta y construir oraciones, y formular reglas. • El silencio es una herramienta para incitar la percepción de los alumnos sobre la lengua meta y su uso • Enseñanza de la lengua a partir de un enfoque estructural • Se utilizan fichas de colores asociados a sonidos o palabras específicos |
| Sugestopedia (Surge a finales de los años 70 del S. XX) | <ul style="list-style-type: none"> • Considera los deseos y estados afectivos de los estudiantes, la solución de problemas ordinarios y necesidades diarias, y su relajación como factores de importancia en el aprendizaje. • Ambiente de aprendizaje atractivo, seguro, relajado y confortable • Aprendizaje de la lengua meta a partir de estímulos externos, aprendizaje periférico • Se utilizan actividades de dramatización, juegos, música y ejercicios de pregunta y respuesta, tras un periodo receptivo • Se hacen traducciones de la lengua meta a la lengua materna de los estudiantes para garantizar la comprensión de los diálogos |
| Aprendizaje de la lengua en comunidad (década de los 70 del S. XX) | <ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje se da a través de la cooperación vía de la comunicación y expresión de ideas • Propone el aprendizaje de la lengua meta a través de una fuerte relación de apoyo entre profesor/alumno y entre alumno/alumno • Se propone la grabación y transcripción posterior de producciones o conversaciones en la lengua meta y a partir de ahí la creación de nuevas oraciones, la atención a puntos gramaticales de pronunciación del vocabulario. |
| Enfoque basado en la comprensión, enfoque natural respuesta física total (Década de los 70 del S XX) | <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en la comprensión auditiva, suele buscarse el sentido a través de oraciones. • Primero se entiende y luego, se habla • Definición de la habilidad de comunicación y vocabulario a partir de la exposición • Aprendizaje a través de respuestas físicas en lugar de ejercicios mecánicos. |
| Enseñanza comunicativa de la lengua | <ul style="list-style-type: none"> • Sistema que acciona en la comunicación real como medio para lograr su fin. • Se centra en el desarrollo de habilidades y el aprendizaje de la realización de funciones comunicativas y sigue la filosofía del uso de la lengua para la comunicación. |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Se orienta al logro de la competencia comunicativa. • Se da en la actividad comunicativa y para ella. En ésta el intercambio de ideas y la producción y transmisión real de la información no es igualable a la asimilación de un conjunto de respuestas condicionadas sin significado o sentido para el aprendiz • El fin del aprendizaje es comunicarse • Uso de la lengua tomando en cuenta el contexto social • Propone el aprendizaje de la lengua a partir de situaciones reales y significativos para el estudiante • La lengua meta es el vehículo para que se dé la comunicación y no solo el objeto de estudio • Uso de materiales auténticos • Promueve el trabajo en grupos y el sentido de la necesidad del crecimiento personal |
| Enfoques basados en contenidos en tareas y participación (década de los 80 del S.XX) | <ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza se organiza no a partir de un syllabus lingüístico específico sino del contenido e información que los estudiantes adquirirán. El lenguaje es un medio para adquirir información. • Se centra en el significado y no en la forma • Los alumnos, a través de la realización de la tarea, deben comprender, producir e interactuar en la lengua meta • |
| Enseñanza de la lengua a partir de aprendizajes cooperativo (Surge en los años 70 del S. XX) | <ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje de la lengua meta se da a través de la interacción entre alumnos • Promueve el aprendizaje en grupos • El maestro enseña a los alumnos a aprender a aprender. • Los alumnos aprenden de otros alumnos, forma una comunidad |
| Enfoque basado en inteligencias múltiples (década de los 80 del SXX) | <ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje de la lengua meta se propone a partir del reconocimiento de diversas formas de aprender. • Cada alumno tiene fortalezas según el tipo de inteligencia. |
| Enseñanza de la lengua a partir de las prácticas sociales del lenguaje | <ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje de la lengua busca la comunicación autónoma, toma en consideración la producción e interpretación de los textos orales y escritos tomados en situaciones reales de comunicación |

Tabla 5. Cuadro enseñanza segundas lenguas. Adaptación del recurso propuesto por Santos (2015: 19), en el que recupera aportaciones de Larren Freedman (2000) *Tecniques and principles in language teaching* y Richards J, and Rodgers (2007) *Approaches and Methods and Language Teaching*.

Como se puede observar y conforme a lo revisado en apartados anteriores, de todos los enfoques presentados, el que guarda gran relación con la perspectiva de prácticas sociales del lenguaje, es el enfoque comunicativo, ya que toma como referente principal a la enseñanza comunicativa de la lengua, entre otros aspectos comunes. Éste, sin duda, ha sido y es una referencia en la enseñanza de segundas lenguas y, por consiguiente, de lenguas originarias, por lo que será fundamental advertir sus influencias en las prácticas docentes de nuestros objeto de estudio.

2.5 La interculturalidad y su enseñanza: un panorama general

Desde hace algunas décadas los términos “interculturalidad” e “interculturalismo”³⁶ han estado presentes en el contexto nacional e internacional para presentar una postura ideológica que, más allá de plantear el reconocimiento de una diversidad lingüística y cultural presente en el mundo, propone el respeto y la atención a esta diversidad como elementos fundamentales para evitar la asimetría cultural aún existente en nuestros días, como lo refiere la UNESCO en el 2005.

La interculturalidad se ha convertido en un eje transversal en la suscripción de políticas públicas nacionales e internacionales; sin embargo, su abordaje, como posicionamiento (interculturalismo), es un asunto polémico y, de acuerdo con especialistas como Walsh (2005) y Navarrete (2004), aún en construcción.

En México, considerando sus adaptaciones correspondientes, ha sido un referente en la suscripción de políticas educativas relacionadas no sólo con la enseñanza de lenguas originarias y la atención a la población indígena, sino con la totalidad de la población en edad escolar, como se abordará más adelante.

En el desarrollo de este apartado se presentan: algunas nociones sobre el interculturalismo, así como sus antecedentes y características; más adelante, se advierten rasgos y líneas centrales de la educación intercultural a nivel internacional como puntos de reflexión y directrices para el análisis de este trabajo, no sólo para considerarlos como base teórica de la propuesta mexicana que aquí se revisa, sino como una guía que no debe dejarse a un lado, pues es parte del Marco común de referencia a nivel internacional en la materia.

³⁶ Vale la pena precisar que estos términos se han empleado en ocasiones de manera indistinta; sin embargo, como menciona Giménez (2003) existe una distinción terminológica entre ambos, ya que la interculturalidad alude a la descripción o análisis de las “relaciones que se dan de hecho, cotidianamente, entre personas y grupos diferenciados culturalmente” (Giménez, 2003, p. 16), mientras que el interculturalismo es “la posición o propuesta de cómo deben ser esas relaciones, en cuanto a una determinada praxis sobre el tratamiento o gestión de la diversidad cultural” (Giménez, 2003, p. 16), como se abordará de manera más puntual en este capítulo.

2.5.1 El multiculturalismo y su relación con el interculturalismo

El discurso multicultural³⁷ es la principal base ideológica de la educación intercultural (Dietz, 2003, 2009c, citado en Dietz, 2012: 14). De acuerdo con algunos estudios sobre el tema (Besalú, 2002; Costopoulos, 2010), la primera propuesta hace referencia a un dato antropológico en el cual se parte del reconocimiento y valoración de las distintas culturas, mientras que en el interculturalismo se alude en un sentido normativo que “busca regular las relaciones entre individuos y grupos culturales diversos” (Besalú, 2002: 65, cit. Costopoulos, 2010: 23-24).

El multiculturalismo surge en la década de los 60’s, como una filosofía o pensamiento de reacción para contrarrestar las políticas de homogenización frente a la uniformización cultural manifiesta con la globalización, la redefinición del Estado europeo y la configuración de las sociedades contemporáneas en las que la desigualdad de las minorías frente a las mayorías, resultaba una constante (Kymlicka, 1995; Malgesini, 2000: 291, cit. por López, 2004: 12).

Uno de sus principios, de acuerdo con Del Arco (1998: 30, cit. López, 2004: 11) y Olivé (2008) es “la descripción y aceptación de la existencia de diferentes culturas en un mismo espacio y un mismo tiempo”, con el propósito de promover la formación de una identidad propia de los individuos en un “proceso de recreación de prácticas culturales y de apropiación de espacios de autonomía” (Laclau y Mouffe, 1987: 162, cit. Dietz, 2012: 41).

Desde una perspectiva antropológica, esta propuesta hace referencia a una sociedad constituida por varios grupos culturales y distingue distintos modelos de relación entre ellos. Uno de ellos es el asimilacionismo, el cual se caracteriza porque “la población hegemónica de un país acepta a los miembros de otros grupos culturales, siempre y cuando éstos dejen de lado toda expresión de su propia cultura, para adoptar los códigos de la cultura dominante”. Un segundo modelo es el segregacionista, el cual se identifica por el

³⁷ De acuerdo con la UNESCO (2013:17), El término “multicultural” se refiere a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana y no alude “únicamente a elementos de cultura étnica o nacional, sino también a la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica”.

escaso contacto entre grupos y la intención principal de fortalecer las distintas identidades culturales. Por último, el integracionismo, el cual se distingue por el intercambio entre poblaciones distintas, con la finalidad de favorecer el funcionamiento de los países desde perspectivas económicas y sociales (Costoupolus, 2010: 25-26).

En el ámbito educativo, el enfoque multicultural se ha caracterizado por “recurrir al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia para con esas culturas” (UNESCO, 2005:16); sin embargo, como se mencionará posteriormente, dicha propuesta ha tenido ciertas críticas que han motivado a su revaloración.

Por su parte, el multiculturalismo en Latinoamérica se plantea como un hecho que busca superar el etnocentrismo y afianzar la conciencia lingüística y comunicativa frente a situaciones de exterminio lingüístico, así como de marginación de las lenguas originarias que se resisten a su desaparición o a la asimilación como resultado de procesos poscoloniales (Nussbaum, 2014: 204 - 205).

En el contexto particular mexicano y con base en las apreciaciones de Dietz (2012:19) y Navarrete (2004), se busca de manera enfática reconocer y promover la diferencia étnica y cultural presente para ayudar a mantener esas diferencias y, con ello, promover “la lucha por la pluralización de las sociedades que acogen a dichas comunidades y movimientos”.

El multiculturalismo evidencia y valora la existencia de distintos grupos sociales, y muestra la situación de marginación de los grupos minorizados; propicia, en cierta manera, una mejora social, pues sus acciones han contribuido al replanteamiento de la conformación del marco legal y de políticas de Estado de algunas naciones. Sin embargo, también se ha criticado, pues se considera que propicia “un relativismo cultural” en tanto que, a causa de ser generada en el marco de una cultura dominante y desde situaciones de relaciones asimétricas entre culturas, se deja fuera la posibilidad de establecer vínculos o intercambios entre distintas ideologías y cosmovisiones (Costoupolus, 2010; Dietz, 2012; Pannikar; 1995; Walsh, 2005).

2.5.2 Interculturalismo: ideas generales

El interculturalismo nace en la década de los 80 con los movimientos sociales y contestatarios del 68 como punto de partida; sin embargo, por su constante redefinición, aún se considera que es un campo teórico en construcción (Costopoulos, 2010; Tourraine 1981, referido por Dietz 2012:16-19).

De acuerdo con literatura sobre el tema, se conoce al interculturalismo como una propuesta o posicionamiento que ha “transitado de la reflexión filosófica y sociológica, a ser un modelo de política social y educativa” (Costopoulos, 2010).

Inicialmente, como postura filosófica, el interculturalismo propone una “interacción justa” entre culturas y lenguas a partir de un diálogo mediado por valores universales (respeto, solidaridad, tolerancia entre otros), que tiene como finalidad buscar lo común sin renunciar a sus diferencias (Escámez, 1992, 1998 cit. en López, 2004; Diccionario de conceptos clave de ELE, 2015; Schmelkes, 2004: 22 y Villoro, 1993). Es decir, promover “la defensa de un saber (...) y unas normas de convivencia comunes pero enriquecidos con las aportaciones de todos y respetuosos de otras diferencias que no atenten contra ellos” y evidencien un proceso interdisciplinario y polifónico. (Costopoulos, 2010; Fernández Enguita, 2002, cit. por Bolívar, 3: 2004).

Especialistas en el tema refieren como una parte fundamental para que se establezca el diálogo, la relación entre culturas iguales en la que no haya denominaciones ni condiciones de culturas dominadas y dominantes; pues uno de los objetivos primordiales es reconocer al otro, comprendiéndolo y respetándolo (Godenzzi, 1997; Mateo, 1992; Merino y Muñoz, 1997; Schmelkes, 2004: 22).

Desde otro punto de vista, Soriano (2004) destaca que el interculturalismo representa una alternativa frente al liberalismo y comunitarismo donde se favorece el encuentro y autosuperación de ambas posiciones en la medida en que “voluntariamente quieran cubrir sus carencias e imaginativamente intenten recrear la realidad con nuevos puntos de vista” (Soriano, 2004: 12, cit. por Costopoulos, 2010).

Al respecto, este autor distingue dos tipos de interculturalismo: el débil y el fuerte. El primero “reconoce la dignidad de las culturas a través de un proceso de cambio de su

patrimonio de valores”; el segundo, “concede un plano de igualdad entre grupos diversos, a pesar de carencias y limitaciones en el intercambio cultural” (Soriano, 2004: 12 cit. por Costopoulos, 2010).

En esta misma dirección, destacan las propuestas desde la poscolonialización, que consideran que la interculturalidad “implica necesariamente la construcción de un proyecto social, cultural, ético-político y epistémico, orientado a la transformación de las estructuras de dominación” (Walsh, 2005: 6) y que debe trabajarse como “un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos por encima de sus diferencias culturales y sociales” (Costopoulos, 2010: 36).

En América Latina, el interculturalismo surge de manera alineada a las propuestas poscolonialistas, con la necesidad de generar un “proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas”. De acuerdo con Walsh (2005: 6), esta iniciativa debe considerar: “la transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad, las condiciones económicas y cosmología de las distintas culturas; la plurinacionalidad como una herramienta y un proyecto necesario en la transformación del Estado y de la sociedad. Considere una política del buen vivir; tome distancia del capitalismo y su arquetipo de sociedad eurocéntrico-norteamericano; reconceptualice las convivencias”.

Para el desarrollo de este trabajo y con el objeto de delimitar los ejes de referencia teórica para nuestro análisis, se hará una revisión general acerca de las directrices y rasgos de la educación intercultural en el marco internacional propuesto por la UNESCO como insumos para el análisis de las prácticas docentes en correlación con la postura de especialistas como Aguado (1999), Bolívar (2004), Muñoz Sedano (1997), entre otros. Más adelante, se continuará con un acercamiento a la concepción, características y operación de dicho modelo en el contexto mexicano, aspecto que será un elemento adicional, pero sumamente relevante para el desarrollo de la investigación.

2.5.3 Educación intercultural: algunos referentes

La educación intercultural surge como una tendencia que acepta y promueve la diversidad cultural como eje de la práctica educativa, basándose en el reconocimiento de los valores sociales y los estilos de las personas; busca el respeto y el diálogo entre las diversas culturas. Tiene la finalidad de lograr igualdad de oportunidades, superar el racismo en sus diversas manifestaciones, erradicar el etnocentrismo, así como evitar la segregación o la asimilación cultural al tiempo de proponer un conocimiento (Aguado, 1999, cit. en Sáenz, 2006: 90; Muñoz Sedano, 1997: 11; UNESCO, 2005: 17-18).

Muñoz Sedano (1997: 14) destaca que los fines de una educación intercultural son:

...reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social, contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad a través del diálogo, así como (ayudar) al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas.

Estas relaciones se alcanzarán, presumiblemente, cuando el educando pueda desarrollarse en su contexto y cultive su cultura como parte de la identificación de sí mismo y del grupo al que pertenece (Sarramona, 1993, pp. 34-35 cit. en Muñoz Sedano, 1997:17). Para ello, se requiere un equilibrio entre el “núcleo ético y cultural común con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo y con los contextos locales comunitarios” (Bolívar, 2004: 20), pues uno de los objetivos de esta propuesta educativa es ayudar a los ciudadanos a construir su propia identidad³⁸ y apreciar la de los otros al tiempo de potenciar habilidades comunicativas verbales y no verbales (Muñoz Sedano, 1997; Bolívar, 2004).

Otra finalidad de esta propuesta educativa es lograr una pertinencia y relevancia sociocultural de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, la educación intercultural propone como elemento sustantivo de su trabajo a la interacción, asumiendo que en ésta debe darse “reciprocidad (...) negociación creativa y la búsqueda de diálogo flexible” entre culturas, donde se privilegie el respeto y, como se ha mencionado previamente, se propicie a un conocimiento entre los participantes (Sáenz, 2006; UNESCO, 2003: 18).

De acuerdo con especialistas como Walsh (2005), para lograr dichos propósitos, la

³⁸ Colom (1992: 68, cit. Sáenz, 2006), hace referencia a la identidad cultural como la conciencia subjetiva de pertenencia, o, si se quiere, al conocimiento subjetivo por el cual alguien se considera miembro de una colectividad o de una cultura.

educación intercultural tiene que partir “de la experiencia de los alumnos y de la realidad sociocultural en que viven, incluyendo los conflictos internos, inter e intragrupal, los desequilibrios sociales y culturales que ellos confrontan. También tiene que desarrollar conocimientos y habilidades que permitan conceptualizarla, interiorizar su ejercicio y asumir su compromiso y conciencia...” (Costopoulos, 2010: 47).

Sales y García (1997: 34) proponen algunos objetivos que persigue la educación intercultural:

- Valorar la diversidad y respetar la diferencia como elemento dinamizador y enriquecedor en la interacción entre personas y grupos humanos.
- Ofrecer las condiciones para la igualdad de oportunidades educativas y para participar activamente en la sociedad y en la transformación (construcción-reconstrucción).
- Potencializar la convivencia y la cooperación entre todos los alumnos.
- Buscar el máximo rendimiento escolar de todos los alumnos, de preferencia a los pertenecientes a grupos minoritarios.
- Considerar las discontinuidades culturales entre las experiencias cotidianas de los alumnos de grupos minoritarios y las propias del currículo escolar.

Ante ello y con la finalidad de “fomentar en los hombres y en los pueblos una conciencia social justa y solidaria ante las desigualdades existentes”, distintos especialistas como Paciano (1997: 257) elaboraron una propuesta de competencias y habilidades que el estudiante debe haber logrado a partir del trabajo con el enfoque.

1. Desarrollar capacidades para enjuiciar y resolver conflictos interétnicos en una sociedad cada vez más diversa, creando actitudes favorables a la diversidad de culturas.
2. Resolver formas de vivir con quienes pertenecen a otras culturas, aunque sean inmigrantes y minoritarias.
3. Apreciar y reconocer la cultura propia la de los demás.
4. Superar los prejuicios racistas, xenófobos e intolerantes respecto a personas y grupos culturales diferentes.
5. Conocer de los fenómenos migratorios y los contextos culturales (Paciano, 1997: 257).

Por su parte, la UNESCO en su carácter de organismo internacional regulatorio, propone

las metas de la educación intercultural desde la perspectiva de “los cuatro pilares de la educación”³⁹, relacionados con: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, y propone tres principios para su trabajo, los cuales, como se podrá observar, guardan relación con las aportaciones de los especialistas previamente citados, de manera que puede considerarse como la referencia principal de este enfoque:

Principio I La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.

Principio II La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

Principio III La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

Considerando el planteamiento de este organismo internacional relacionado con que la educación intercultural no puede ser un programa compensatorio o añadido a la educación obligatoria sino que, por sus características e importancia, requiere de un replanteamiento de todos los elementos que integran el proceso educativo, como lo son: los diseños curriculares, la formación y capacitación de los docentes, así como los materiales pedagógicos (UNESCO, 2005: 19). A continuación se enuncian algunas consideraciones por rubros, que reúnen las valoraciones de especialistas y las conclusiones de foros, convenciones y declaraciones de la UNESCO (2005), las cuales serán referencia para este trabajo.

Desde el diseño de programas de estudio y de materiales pedagógicos, se busca:

- Aprovechar los diversos sistemas de conocimiento y la experiencia de profesores y alumnos (UNESCO, 2005).
- Abarcar la historia, conocimientos y técnicas, sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales (UNESCO, 2005).

³⁹ Estos principios son considerados desde el pensamiento de Jaques Delors (1996).

- Inculcar en los educandos el entendimiento y la valoración de su patrimonio cultural (UNESCO, 2005).
- Inculcar en los educandos el respeto de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores (UNESCO, 2005).
- Integrar pedagogías tradicionales y el uso de formas tradicionales de comunicación tales como la narración, el teatro, la poesía y el canto (UNESCO, 2005).
- Considerar técnicas de aprendizaje prácticas, participativas y contextualizadas que comprendan “actividades derivadas de la colaboración con instituciones culturales, viajes de estudio y visitas a sitios y monumentos; y actividades productivas vinculadas a las necesidades sociales, culturales y económicas de la comunidad” (UNESCO, 2005).
- Desarrollar la capacidad de adaptar los contenidos, métodos y materiales educativos a las necesidades de los grupos cuyas culturas divergen de la del grupo mayoritario (UNESCO, 2005).

En cuanto a la construcción del espacio escolar intercultural, se busca que la escuela sea considerada como una institución abierta y comprometida en la transformación de su entorno, y donde la diversidad cultural y lingüística no sea un obstáculo sino, por el contrario, que su valoración sea una contribución para el diseño de políticas educativas y desarrollo del quehacer escolar. Para la configuración de dicho espacio y generar las condiciones que contribuyan a la educación bajo este enfoque, se espera que desde el contexto escolar se consideren los siguientes aspectos:

- Contemplar las características de la educación indígena: aprendizaje colaborativo y aprendizaje por observación-imitación, para fortalecerlas, así como para desarrollar en los alumnos conocimientos, habilidades y actitudes de distintos contextos, con miras a enriquecer su formación, fortalecer lo propio y fomentar la apertura a otras cosmovisiones (Tovar, 2006).
- “Considerar a la escuela como espacio donde debe transmitir una cultura plural en la perspectiva de construir una cultura común, y debe socializar para vivir en sociedades multiculturales y democráticas, en la que ninguna expresión cultural sea desvalorizada o marginada” (Besalú, 2002: 66, cit. por Costoupolus: 2010: 45).

- Formar, desde el contexto escolar, a los alumnos de acuerdo con valores humanos como: igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- Reconocer el derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal;
- Propiciar el reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela;
- Atender a la diversidad y respeto a las diferencias sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas y con ello, evitar la segregación.
- Mantener una lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación, presencia de estereotipos y prejuicios.
- Contribuir a la mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minoría étnicas.
- Propiciar la comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos;
- Promover la participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones.

2.5.4 La enseñanza de lenguas desde la educación intercultural

De manera complementaria a lo previamente expuesto y en cuanto a la enseñanza de lenguas se refiere, la UNESCO plantea ciertas directrices para su trabajo, plasmadas a través de tres principios básicos:

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

La UNESCO apoya la educación bilingüe y/o plurilingüe en todos los niveles de enseñanza como medio de promover a un tiempo la igualdad social y la paridad entre los sexos y como elemento clave en sociedades caracterizadas por la diversidad lingüística.

La UNESCO apoya los idiomas como componente esencial de la educación intercultural a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales (UNESCO, 2003).

Con la finalidad de dar seguimiento a estos principios, en 2003, como resultado de convenciones, declaraciones y foros internacionales, la UNESCO propone a manera de orientaciones para su trabajo las siguientes acciones, las cuales se espera sean consideradas desde el diseño de políticas educativas de los distintos países, el diseño de programas de estudios, la formación docente y la elaboración de materiales didácticos.

- Elegir una lengua de instrucción que incluya, en lo posible, la lengua materna de los educandos (UNESCO, 2005).
- Propiciar la capacidad de comunicar, expresarse, escuchar y dialogar en su lengua materna, la o las lenguas oficiales o nacionales de su país y en uno o más idiomas extranjeros (UNESCO, 2005).
- “Promover el empleo de la lengua materna en la enseñanza hasta el grado más avanzado posible” (UNESCO, 2003).
- Proveer de materiales de lectura que contribuya a la alfabetización en lenguas maternas (UNESCO, 2003).
- Promover la producción y difusión de materiales didácticos y de cualquier otro material de lectura en las lenguas maternas (UNESCO, 2003).
- Formar y perfeccionar profesional de un número suficiente de educadores nacionales plenamente capacitados y calificados, que conozcan la vida de su pueblo y sean capaces de impartir la enseñanza en la lengua materna” (UNESCO 2003).
- “Fomentar (...) la comunicación, la expresión y la capacidad de escuchar y dialogar, en primer lugar, en la lengua materna y luego [si la lengua materna es distinta de la lengua oficial o nacional] en la lengua oficial [o nacional] del país así como en una o más lenguas extranjeras” (UNESCO, 2003).
- Contribuir a la adquisición precoz [...] de un segundo idioma, además de la lengua materna”. “la continuación de la educación en ese segundo idioma en la enseñanza primaria utilizándolo como medio de instrucción, es decir, empleando dos idiomas para la adquisición de conocimientos a lo largo de la escolaridad y hasta la universidad (UNESCO, 2003).

- Promover el aprendizaje intensivo y transdisciplinario de, por lo menos, una tercera lengua viva en la enseñanza secundaria, de forma tal que al acabar la escolaridad el alumno pueda expresarse en tres idiomas (UNESCO, 2003).

México, como país integrante de la UNESCO, no ha quedado al margen de estas propuestas y ha retomado un gran número de las consideraciones señaladas desde sus políticas educativas de las últimas dos décadas; sin embargo, más allá del discurso institucional que se anuncia en documentos curriculares y didácticas, es importante observar cómo estos planteamientos se han concretado en la práctica escolar y de qué manera elementos propios del contexto mexicano han influido en la particularización de estas orientaciones, como se analizará en los capítulos siguientes.

2.6 Las prácticas docentes y su relación con el objeto de estudio

A lo largo de diversas páginas de este trabajo se ha referido que el punto medular de nuestra investigación es el análisis de prácticas docentes; sin embargo, hasta este momento no se ha definido puntualmente lo que se considerará como tal, ni los elementos que, de acuerdo con nuestro objeto de estudio, se integrarán para su revisión y valoración.

A manera de preámbulo, parto de las aproximaciones de De Lella (1999), Díaz Arcaraz (2007) y García Cabrero et al (2008) para definir a la práctica docente como la acción que el profesor desarrolla en el aula para producir aprendizaje a partir de procesos de enseñanza que configuran tanto su quehacer como el de sus los alumnos en función de determinados objetivos que inciden directamente en el aprendizaje (García Cabrero et al, 2008: 4).

A diferencia de la práctica educativa, que se centra en “las acciones y situaciones desarrolladas en el contexto institucional determinadas en gran medida por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo” (García Cabrero et al, 2008:4), la práctica docente se aboca a lo que sucede dentro del aula desde la relación alumno y docente principalmente. En este sentido y de acuerdo con nuestro objeto de estudio, resulta fundamental analizar esta relación considerando que, este último tiene un papel sustantivo

en la enseñanza pues, además de ser hablante de la lengua a enseñar, comparte con los alumnos saberes y habilidades que contribuyen al establecimiento del vínculo cultural.

Si bien, a manera de referencia también hemos considerado en este trabajo etnográfico aspectos que aluden a la práctica educativa como lo son: apreciaciones de las autoridades educativas y padres de familia, participación en eventos culturales institucionales e interinstitucionales, estos son insumos para entender la práctica docente, como lo comenta Rockwell (1995: 60).

La apropiación del oficio de maestro en su dimensión cotidiana se concibe como un proceso colectivo, articulado desde lo individual y atravesado por varias dimensiones: la historia social en su cruce con la historia personal de cada maestro; las relaciones que se dan entre los maestros, con sus alumnos y con los diversos sujetos y sectores sociales del lugar de trabajo.

La práctica docente, en el contexto de nuestra investigación, guarda relación con aspectos que parten de la formación inicial y continua de los maestros, su ingreso a la docencia, su experiencia profesional y de manera muy puntual, la forma en que entienden y utilizan los documentos curriculares en su trabajo cotidiano para construir su práctica diaria, pues como lo mencionan Mercado y Rockwell (1986), ésta, al ser heterogénea, concreta los saberes de que se han apropiado los maestros durante su vida profesional.

En esta investigación analizaremos las prácticas docentes desde un trabajo etnográfico haciendo la triangulación correspondiente de los elementos citados, para analizar cómo se enseña lengua indígena desde el contexto escolar, en el tiempo curricular dedicado para esos fines.

Como ya se ha mencionado previamente, la propuesta de educación intercultural bilingüe considera dos sistemas conceptuales, como los define Gallardo (2013:58), o perspectivas teóricas: las prácticas sociales del lenguaje y la educación intercultural.

Partiendo que ambas perspectivas son parte del andamiaje metodológico para hacer el análisis de las prácticas docentes de la población de estudio, en este apartado se identifican: 1) orientaciones para el trabajo docente desde la educación intercultural, 2) orientaciones y expectativas del docente desde la perspectiva de prácticas sociales del lenguaje y 3) la incorporación de ambas perspectivas en el ámbito institucional como

referencias para plantear el rol del docente en educación primaria desde el trabajo de la asignatura de lengua indígena.

En el desarrollo de este apartado, únicamente haremos una reflexión sobre las dos primeras, para abordar de manera específica el tercer punto en el capítulo 3 de este trabajo, pues al tratarse de una recuperación e interpretación de los sustentos integrados desde un punto de vista curricular, requiere de un espacio más específico.

Resumiendo lo expuesto en los apartados anteriores de este capítulo, la educación intercultural propone el respeto y el establecimiento del diálogo entre las diversas culturas, con la finalidad de fortalecer el conocimiento histórico-cultural de cada pueblo y evitar así, relaciones asimétricas entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes, producto de fenómenos como el racismo, el etnocentrismo y la segregación cultural (Aguado, 1999, cit. por Sáenz: 2006 90; Gallardo, 2013: 68; Muñoz Sedano, 1997: 11; UNESCO, 2005: 17-18). Para ello, es necesario proponer negociaciones que admitan y propicien conflicto “para dar a conocer y definir la existencia y desarrollo de la diversidad cultural, étnica y lingüística de cada pueblo”, de manera que los alumnos además de conocer su “propia historia, el devenir histórico del pueblo al que pertenecen, el reconocimiento de las culturas con las cuales han tenido contacto y el tipo de relaciones que se han establecido con ellas”, tomen postura frente a la situación del mundo (Gallardo et al., 2013: 67).

En consideración de aproximaciones hechas por Aguado (1999), Brumm (2013), Gallardo (2013), Jordán (1994), Ipiña (1997), Serrano (1998) se visualiza la figura del docente de educación intercultural con los roles de guía o mediador, así como, aprendiz en el salón de clases. Para su desempeño, estos especialistas estiman la necesidad de contar, por un lado, con cierta formación interdisciplinaria sobre “elementos didácticos, antropológicos y lingüísticos” relacionados con la cultura y lengua de origen (López, 1997 cit. Gallardo, 2013: 90; Serrano, 1998:100) y, por otro, evidenciar ciertas aptitudes y actitudes para aproximarse al objeto de estudio, siendo estas últimas, determinantes para la propuesta (Brumm, 2010; Ipiña, 1997).

Respecto a las aptitudes esperadas en los docentes de educación intercultural, Brumm (2010:81) enfatiza la necesidad de tener una “competencia profesional con capacitación

constante”, “capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada” y, fundamentalmente, tener un “dominio de la lengua materna de sus educandos y de la segunda lengua...”.

Partiendo del mismo referente teórico y en consideración del Marco Común de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas (2005), así como de la UNESCO, se propone que el docente actúe conforme a cuatro saberes, los dos primeros relacionados con aptitudes: el saber usar la lengua “de acuerdo con los contextos comunicativos, culturales y sociales”; el saber hacer en cuanto a “facilitar el aprendizaje, explicar, describir, establecer objetivos y planes, planificar el contenido, secuenciar las actividades de enseñanza-aprendizaje, saber evaluar y autoevaluar, conocer y aplicar métodos” (Consejo Europa, 2005, cit. en Brumm, 2010: 69-71). Los segundos relacionados con dos actitudes: saber ser como competencia existencial de asumirse (el docente) como parte de un grupo y motivar a sus alumnos a identificarse también como parte de un grupo. Por último, el saber aprender entendido como “la capacidad de observar”, participar en nuevas experiencias e incorporar esos conocimientos nuevos a los conocimientos existentes (Consejo Europa, 2005 cit. en Brumm, 2010: 70-71).

Brumm (2010) destaca, además, tres actitudes indispensables para la práctica del docente intercultural: compromiso con las causas de su pueblo, tolerancia activa, estimación de lo diferente y apertura al mundo (2010: 72). A partir de ello, se busca que el docente: 1) comprenda los procesos políticos, sociolingüísticos, culturales y psicológicos en los que sus alumnos y sus sociedades están inmersos (...) (López, 1997: 72). Reconozca el papel que tiene la escuela como institución formadora de una educación intercultural bilingüe (Jordán, 1994, cit. Cabrera, 2013: 96-97), y que él, como participante activo, 3) construya “una práctica (...) que busque no sólo interpretar y aplicar el *currículum*, sino recrearlo y reconstruirlo con curiosidad y conciencia crítica” (Cabrera, 2013: 108; Serrano, 1998: 99), para generar o modificar prácticas pedagógicas que atiendan las características y necesidades de la diversidad étnica, cultural y lingüística de sus alumnos” (Gallardo, 2013: 108; López, 1997: 72).

De igual manera, se busca que el docente intercultural se involucre desde su práctica como aprendiz y mediador, en palabras de Serrano (1998), como participante y promotor de

un proceso de enseñanza-aprendizaje que requiere de un vínculo indisociable entre su vida “personal y su quehacer profesional” (Cabrera, 2013:106), pues esa situación contribuirá a que los alumnos construyan su conocimiento y su interpretación del mundo.

Desde su rol de aprendiz, se espera que el docente manifieste apertura hacia nuevas experiencias, conocimiento de “personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas”, así como de los intereses que los usuarios o alumnos tienen sobre la diversidad cultural (Brumm, 2010: 72); desarrollen “habilidades de búsqueda y selección de información para ofrecerla al grupo y que [incluya] textos o saberes de personas de la comunidad con quienes el grupo o los equipos puedan dialogar, conocer, reconocer y valorar los saberes culturales y lingüísticos” (Cabrera, 2013: 108). De manera fundamental, se espera que desarrollen conocimientos y competencias que le permitan advertir y conocer el tipo de bilingüismo con el cual inician los estudiantes su escolaridad, a fin de “diseñar las estrategias lingüo-pedagógicas correspondientes a la medida de los niños indígenas y de la sociedades de las cuales forman parte” (López, 1997: 72).

Como mediador, se desea que el docente reconozca y aproveche su situación en el mundo, retome sus conocimientos, sus saberes y sus tradiciones, así como las de otros grupos para motivar a un diálogo argumentado entre sus alumnos y con sus alumnos en el que hable de su experiencia y comparta sus vivencias respecto a la diversidad presente en su comunidad y fuera de ella. Un diálogo en el que se construya un discurso propio a partir del reconocimiento de diferentes posiciones y posturas (parecidas y diferentes a las propias) de elementos culturales, lingüísticos y sociales (Aguado, 2003; 166; Costopoulos, 2010; Gallardo, 2013: 100; Serrano, 1998).

El docente debe propiciar en sus alumnos actitudes de colaboración, integración, tolerancia, cooperación y ayuda mutua en un clima de respeto y aprecio por la diversidad, que facilite la comunicación a partir de “reglas mínimas negociadas y asumidas por las distintas partes”, que ayuden a la constitución de un espacio intercultural (Aguado, 2003; 166; Cabrera, 2013).

2.6.1 Rol del docente desde la perspectiva de prácticas sociales del lenguaje

Previamente se definieron las prácticas sociales del lenguaje como perspectiva para la enseñanza de lenguas, se presentaron sus principales características e implicaciones de su trabajo, destacando la importancia de llevarlas al contexto escolar y conservando el sentido que tienen en la vida cotidiana (Lerner, 2001; Lepe, 2011:14). Para ello, se espera que desde el trabajo áulico se promueva: 1) “la producción contextualizada de textos orales y escritos, destacando sus finalidades, destinatarios y tipos de texto a elaborarse desde situaciones y necesidades específicas”, 2) “el aprendizaje de diferentes modalidades de leer, estudiar e interpretar los textos” y 3) la reflexión sobre el lenguaje (desde aspectos sintácticos, morfológicos y fonológicos) integrados en las prácticas del lenguaje, especialmente en las que involucran la producción y revisión de textos (Cassany, 1998; Lepe y Zamudio, 2014:), todo esto con la finalidad que los alumnos puedan convertirse en lectores y escritores autónomos, al tiempo que entiendan el proceso de construcción de los textos” (Ferreiro, 2001, cit. Lepe y Zamudio, 2014).

El rol del docente adquiere un sentido particular, pues además de ser un usuario competente del lenguaje (como guía), se espera que sea un mediador que contribuya a plantear situaciones en las que los alumnos participen y se apropien de las prácticas sociales del lenguaje.

... un maestro que enseña a leer y escribir, es alguien que sabe leer, que domina un conjunto de prácticas de lectura y escritura y que, por lo mismo, puede brindar la oportunidad a los estudiantes de participar en prácticas de lectura que conoce y establecer con ellos una relación de lector a lector (Lepe y Zamudio, 2014).

Un docente contribuye en la formación lectora de sus alumnos evidenciando y explicitando su experiencia como usuario del lenguaje, pues además de ser un conocedor del objeto de estudio, puede argumentar a sus alumnos sobre las razones por las que se lee, recomendar textos para satisfacer ciertos intereses y propósitos, advertir sobre rutas útiles de búsqueda de información y estrategias para explorar textos, así como reconocer las modalidades de lectura más adecuadas para satisfacer determinados propósitos comunicativos y didácticos (Olson, 1994: 273, cit. por Cummins, 2002: 80, Lerner, 2001, Lepe y Zamudio, 2014). Además, es “moderador de la interacción social en el aula”, pues se espera que regule la

convivencia y participación de todos los estudiantes (definiendo turnos de habla, promoviendo una escucha respetuosa, proponiendo una negociación de opiniones para llegar a acuerdos o “la resolución de conflictos vía el diálogo” (Lepe y Zamudio, 2014).

Para el desarrollo del trabajo del docente desde la perspectiva de prácticas sociales del lenguaje, se considerarán como referente las orientaciones y propuestas de Lerner (2001) y lo establecido en los documentos curriculares para enseñanza de lenguas del ministerio de educación de Buenos Aires, mismas que se presentan a continuación:

Se espera que los docentes:

- Reconozcan a sus estudiantes como lectores y escritores pues, como usuarios del lenguaje, cuentan con conocimientos y experiencias previas, valiosas para continuar relacionándose con los textos dentro y fuera de la escuela.
- Definan una organización del tiempo escolar que permita coordinar los propósitos didácticos y comunicativos a largo plazo con los que tienen sentido actual para los alumnos. Para ello, será importante establecer un contrato didáctico entre alumnos y docentes a partir del cual, todos los involucrados definan y conozcan el trabajo que se llevará a cabo, identifiquen a quién o quiénes estará dirigido, con qué finalidades y derivado de qué situaciones, qué esperan lograr con el mismo, etc., de manera que, con ello, se contribuya a la formación de lectores autónomos y competentes (Lerner, 2001).
- Adviertan los textos cercanos a los alumnos y acerque o ponga a su alcance una diversidad que contribuya a los propósitos comunicativos.
- Favorezcan el desarrollo de estrategias de autocontrol de lectura y escritura por parte de los alumnos para que sean sensibles de sus procesos de comprensión y producción de textos (Lerner, 2001:34). Para ello, se propone que los docentes: 1) implementen diversas estrategias de lectura que propicien el intercambio de opiniones para comprender mejor los textos (Ministerio de Educación de Buenos Aires, 2001: 601); 2) promuevan la consulta de información en distintas fuentes, la definición de esquemas como insumos para la producción, jerarquización y argumentación de ideas, así como la comunicación oral de la información, producción y corrección de textos con base en propósitos y destinatarios

específicos, teniendo en cuenta que los procesos de producción de textos son recursivos y colaborativos (Cassany, 1998).

- Prever actividades e intervenciones que favorezcan el manejo del objeto de conocimiento en el aula tal como ha sido socialmente producido, así como reflexionar sobre su práctica y efectuar las rectificaciones que resulten necesarias y posibles (Lerner, 2001: 53).
- Propiciar y favorecer el desarrollo de un trabajo colaborativo y por pares a partir de distintas “situaciones de lectura y escritura que promuevan una distribución equitativa de responsabilidades y derechos entre los participantes”, que contribuyan a la revisión y corrección de textos, y se favorezca la construcción de un diálogo (Galaburri, 2000; Lerner, 2001).
- Promover la socialización de producciones de los alumnos en determinados contextos que permitan trascender el ámbito escolar, mantengan el sentido comunicativo de los textos y se involucre a integrantes de la comunidad educativa en esa difusión (Ministerio de educación de Buenos Aires, 2001: 601; Cummins, 2002; Galaburri, 2000).
- En el marco de la evaluación, “brindar a los alumnos oportunidades de autocontrolar lo que están comprendiendo al leer y de generar estrategias para leer cada vez mejor” (Lerner, 2001: 34).

Ahora bien, por las características particulares de las lenguas originarias, el trabajo de prácticas sociales del lenguaje adquiere otro sentido, pues además de lo referido, debe considerarse que “éstas comprenden y establecen las regulaciones sociales y comunicativas en los diferentes modos de hablar, escuchar, dirigirse a la naturaleza o a personas con distintas jerarquías sociales, dar consejos o relatar narraciones de la palabra antigua” (Corona y Quinteros, 2009: 6). Por ello, es importante considerar que su carácter sociocultural no se ha consolidado, que muchas de ellas aún se encuentran en procesos de normalización y estandarización lingüística, y que en muchos casos, “no existe una producción de textos escritos tan amplia como en otras lenguas (el español, por ejemplo) y, por tanto, algunas prácticas sociales no forman parte de las actividades cotidianas de las comunidades indígenas” (Gallardo, 2013:69).

Ante ello y desde las propuestas de Cabrera (2013), Corona y Quinteros (2009 y 2013), Gallardo (2013) y Santos (2013), se sugieren algunas puntualizaciones respecto al rol del docente de lenguas originarias:

- Al promover el trabajo de las prácticas sociales del lenguaje, “comprender y establecer regulaciones sociales y comunicativas en sus alumnos (sobre) los diferentes modos de hablar, escuchar, dirigirse a la naturaleza o a personas con distintas jerarquías sociales, dar consejos o relatar narraciones de la palabra antigua” (Corona y Quinteros, 2013).
- Fomentar la revitalización, enriquecimiento y actualización de la capacidad expresiva en lenguas originarias a través de la comprensión y producción de textos diversos (Corona y Quinteros, 2013).
- “Fomentar o favorecer el vínculo escuela-comunidad como inherente al trabajo con las lenguas originarias dentro del aula y establecer una relación directa con las prácticas culturales que los estudiantes viven o conocen de manera cercana” (Gallardo et al., 2013: 69).
- Generar un ambiente alfabetizador en el aula (Galdames, 2006:90 cit. en Santos, 2013, 157), “donde se tenga contacto intensivo con los textos escritos en lengua indígena, ya sean alfabetos con sus grafías, tarjetas con vocabulario sobre un tema específico, textos breves, rótulos para colocar bajo los distintos objetos del salón de clases, textos producidos por los alumnos para el periódico mural, entre otros” (Gallardo et al., 2013: 157).
- Buscar o elaborar textos significativos para los y las alumnas, que estén vinculados de manera directa con su cultura oral y la lengua a enseñarse (Cabrera, 2013:106).
- Reunir y transcribir textos propios del grupo originario, ya sean, anécdotas, historias y relatos, trabalenguas, adivinanzas, recetas, procedimientos, entre otros, para ser leídos en el salón de clases y motivar a la reflexión sobre su procedencia, forma de adquisición, recurrencia en la vida diaria y significado para su grupo social.
- Presentarse y dar información sobre su persona (identidad, existencia, estados de ánimo, expresar opiniones y gustos) y promover la información de sus alumnos.

- Plantear actividades que tengan como primer referente el uso de la lengua dentro de contextos específicos y buscar mecanismos para que el alumno se pregunte e infiera el funcionamiento de la lengua materna e identifique reglas gramaticales (Santos, 2013:163-164).

Como se puede observar, las orientaciones parten de la iniciativa de contar con docentes como sujetos críticos y reflexivos de su situación cultural y lingüística, que conocen su objeto de enseñanza y que tienen como principal tarea, identificar y aprovechar la situación cultural y lingüística de sus estudiantes para propiciar a la construcción de un diálogo sobre la diversidad desde la participación en prácticas socioculturales.

Ahora bien, como se mencionó, lo trabajado en este apartado es uno de los referentes para hacer el análisis de las prácticas docentes en un espacio curricular específico. En el siguiente capítulo se reconocerán los componentes y orientaciones sobre el trabajo del docente desde el punto de vista curricular actual y, más adelante, como parte del trabajo etnográfico, lo que acontece en el aula.

3 EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS ORIGINARIAS EN MÉXICO

La enseñanza de lenguas originarias es un tema que por su importancia a nivel nacional e internacional, ha tenido un recorrido histórico valioso en cuanto al diseño de políticas educativas se refiere. En el caso de México hay un pasado ideológico, cultural y social que ha influido en la toma de decisiones y que es importante reconocer, antes de cualquier análisis de la situación actual y diseño de proyectos futuros.

De acuerdo con información considerada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) en su Censo de población y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) en su programa para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2009-2012 y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), se reconoce que en México existen 89 lenguas nacionales provenientes de once familias lingüísticas, 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes (SEPB, 2012: 38).

A partir de estos mismos registros, se estima que actualmente hay más de 10 millones de personas que pertenecen a alguna de las 68 agrupaciones existentes en el país, de los cuales, 1'222,263 niñas y niños indígenas cursan la educación primaria (INALI, 2016).

En el último Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2010), se menciona que existen 6'695,228 personas de cinco años y más, hablantes de lengua indígena, mientras que 9.1 millones ya no hablan ninguna lengua indígena” (SEPB, 2012: 38). Desde la valoración que hace la SEP, en la cual se estima que “el ser indígena involucra aspectos de identidad cultural que van más allá de la sola condición de habla y que tienen que ver con la reproducción del estilo de vida en los hogares donde el jefe, su cónyuge o algún ascendiente, es hablante de lengua originaria indígena”, el número se eleva a más de quince millones de personas (SEPB, 2012: 29).

De acuerdo con datos del INEGI (2010) referidos por la SEP, los 6'695,228 hablantes de lenguas indígenas representan el 6.6 por ciento de la población nacional, los cuales se localizan en doce estados del país, ubicados principalmente en las regiones Centro, Sur y Sureste -donde se encuentra casi el 90% de la población que habla alguna

lengua indígena-, mientras que en Chiapas hay un 17.5%, Oaxaca 17.4%, Veracruz 9.6%, Puebla 8.9%, Yucatán 7.9%, Guerrero 7%, México 5.5%, Hidalgo 5.3%, San Luis Potosí 3.7%, Quintana Roo 2.9% y Distrito Federal 1.8%, ya que en las otras entidades se encuentra el 12.5% restante. (SEPb, 2012: 39).

Como podrá observarse, esta población es altamente significativa en nuestro país, para la toma de cualquier tipo de decisiones. En las siguientes páginas se presentará un recorrido histórico de la enseñanza de lenguas originarias mexicanas, con el objeto de destacar las políticas públicas que han incidido o han sido representativas para la enseñanza de lenguas originarias en la actualidad. Posteriormente, se destacan las características de la enseñanza intercultural en México, como resultado de una política educativa para, más adelante, analizar a profundidad, los referentes curriculares para la enseñanza de lengua indígena.

3.1 La enseñanza de lenguas indígenas en México: revisión histórica

Los antecedentes relacionados con la enseñanza de lengua indígena en educación básica son fundamentales para valorar la variación de matrícula en la modalidad de educación indígena, anticipar algunos supuestos sobre la equidad en la enseñanza de lenguas, así como reconocer los principales aciertos y obstáculos en la implementación de políticas educativas relacionadas con el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en el país, y su empoderamiento en el paso de los años.

Considerando las investigaciones de Acevedo Conde (1977), Bertely (2010), Brice (1977), Calvo y Donnadiou (1982), Galván (1985), Greaves (2011), Hamel (2003), Sánchez (1995), Schmelkes (2011), entre otros, a continuación se presentan de manera breve, acontecimientos significativos en el surgimiento y desarrollo de la educación indígena de nuestro país, dejando ver las principales acciones, proyectos y resultados de su implementación. Al hacerlo, se destacan los principales métodos y acciones relacionadas con la enseñanza de lenguas originarias por la relación con el objeto de estudio.

Durante la época colonial, la diversidad cultural y lingüística fue considerada como un problema por la marcada jerarquía de clases sociales, denotada por la raza de los

habitantes en la Nueva España. Aunque en un inicio los evangelizadores iniciaron la transmisión de la educación y cultura desde las lenguas originarias, con el tiempo se prohibió el uso de las lenguas y culturas indígenas y se impuso al castellano como única lengua (Bravo Ahuja, 1977, cit. en Santos, 2015: 60; Brice, 1977; cit. en Santos 60; SEPa, 2012: 45; SEPb, 2012: 101).

Posteriormente y aunque la Independencia de México trajo consigo múltiples cambios sociales, “en esta época se [puso] en marcha una política de homogeneización cultural y lingüística, prohibiendo el uso de las lenguas indígenas en todos los ámbitos de la administración pública y justicia, incluyendo el educativo, de manera que fue impulsada la castellanización de la población indígena con el único fin de alcanzar la unidad lingüística y cultural de la nación naciente” (SEP, 2012: 45).

Con la promulgación del Plan de Iguala en 1821 y, luego, con la Constitución de 1824, se dieron manifestaciones en las que los mexicanos reclamaron sus derechos por buscar una igualdad social y que el español fuera declarado la lengua nacional. Sin embargo, aunque este hecho fue significativo en la enseñanza de las lenguas indígenas, porque en aquel entonces muchos se comunicaban oralmente en dos lenguas, no pudo darse el aprendizaje de la lectura y la escritura por la falta de instituciones educativas (Apreza, 2016:13).

En el periodo de Maximiliano, sorprendentemente nació la idea de una propuesta de educación bilingüe para los grupos étnicos, de manera que el español y las lenguas originarias estarían incluidas en el programa de los contenidos de la educación primaria, con la intención de facilitar a los niños indios su transición entre el hogar y la escuela pública; sin embargo, esta idea no tomaría mayor fuerza por el choque con los conservadores (Brice cit. por Sánchez, 1995: 28).

Con mayor énfasis y claridad en el diseño de una primera política educativa relacionada con la enseñanza de lenguas originarias, en 1868, durante el periodo de la Reforma, Ignacio Ramírez formuló el Plan de estudios con especial atención al programa denominado primeras letras que era el nivel que la población en general podía aspirar, especialmente los grupos indígenas” (SEPa, 2012: 108). En éste se definieron los lineamientos de la instrucción primaria y se describieron los ramos o disciplinas que se

debían aprender en el contexto escolar -idiomas, música, pintura y gimnasia; literatura, gramática y filosofía, así como observación y cálculo-.

Este plan se caracterizó por centrarse en el desarrollo de una educación primaria popular y gratuita que atendiera a los grupos marginados, campesinos, indígenas y artesanos de la ciudad, de manera que: “... el Gobierno debe (debía) asegurar alimentos y vestido para los alumnos y los demás gastos que [exigiera] la enseñanza; 2º [debía] extender la instrucción a los principios científicos que son de aplicación inmediata e indispensables para todas las artes; 3º [debía] enseñarles dos o tres idiomas vivos siendo uno de ellos, cualquiera de los indígenas” (SEPa, 2012: 108).

Por su parte y de manera diferente a lo previamente mencionado, en 1905, Justo Sierra “planteó que sólo la ciencia podría convertir a los indios en seres racionales y por ello, se opuso a la conservación de las lenguas indias” (Brice cit. en Sánchez, 1995: 28), pugnando por la uniformidad y la unidad cultural y lingüística, de manera que los métodos de enseñanza relacionados con la alfabetización no consideraban a los niños indígenas. Producto de ello es el Método Rébsamen de Escritura-lectura (Santos, 2015: 62; SEPa, 2012: 112).

Si bien, durante la época de la Revolución Mexicana se continuó con la castellanización como política de unificación lingüística en el país como resultado de la preocupación de los gobernantes por construir un Estado nacional (Greaves, 2011: 233; SEPa, 2012: 47), en 1910, se integró la Sociedad Indianista Mexicana que tenía como objetivo “el estudio de las razas indígenas y la procuración de su evolución”, como un esfuerzo autónomo (Sánchez, 1995: 31).

Más adelante, en 1911, fueron fundadas las escuelas de instrucción rudimentaria, las cuales fueron establecidas donde existía el índice más alto de analfabetismo y tuvieron por objetivo “enseñar principalmente a los individuos de raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales más usuales de la aritmética” (Calderón, 1912, cit. por Sánchez, 1995: 33; SEPa, 2012: 112).

Fue hasta 1920-1921, cuando José Vasconcelos, desde su propuesta de creación de la Secretaría de Educación Pública, consideró entre los principales propósitos de esta institución: “redimir a los indios, ilustrar a todos y difundir una cultura generosa y

enaltecedora, ya no de una casta, sino de todos los hombres” (Diario de los Debates de la Cámara de Diputados, 22 de octubre 1920: 25, cit. por Sánchez, 1995: 34). Posteriormente y ya en su papel como dirigente de la SEP, “creó el Departamento de Cultura Indígena, con la finalidad de dar atención a las escuelas rurales y primarias foráneas...” (Sánchez, 1995: 35).

En consideración con lo previamente expuesto y de acuerdo con las investigaciones relacionadas, resalta que durante la época postrevolucionaria se impulsaron políticas de integración de los pueblos indígenas a la vida nacional; sin embargo, en el contexto escolar se mantuvo la concepción de la castellanización únicamente (Sánchez, 1995; SEPa, 2012). En esta época nace la primera escuela rural en Tacámbaro, Michoacán, para preparar a los docentes que atenderían a las niñas y niños de las escuelas rurales, pues debido a la carencia de docentes preparados se contrataba a monitores para educación indígena sin título ni experiencia. En aquel tiempo para ejercer la docencia no siempre se requería poseer una preparación académica como profesor, un título o certificación que avalara su profesión (SEPa, 2012: 63).

En 1923, las escuelas rurales se transformaron en Casas del Pueblo, “[las cuales] eran escuelas unitarias atendidas por monitores, quienes habían sido instruidos por los maestros misioneros” (Sánchez, 1995: 35). Estas escuelas tenían como objetivo: concentrar y formar docentes rurales a través de comités para realizar tareas específicas en las escuelas (Sánchez, 1995:35; SEPa, 2012: 113).

La Casa del Estudiante Indígena se fundó en 1925 con la idea de suministrar a jóvenes indios, la preparación adecuada para que se formaran como líderes, de manera que no olvidaran sus idiomas originarios (...). En 1928, esta casa se convirtió en Escuela Normal (Sánchez, 1995: 39).

En 1936, durante el gobierno del General Lázaro Cárdenas, se modificó el Artículo 3º de la Constitución y a partir de ello, se reconoce la educación bilingüe; sin embargo, en la realidad no se incidió en la alfabetización de los indígenas en español (Santos, 2015: 64). Ese mismo año, como propuesta de Moisés Sáenz, se creó el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, el cual desapareció posteriormente y se convirtió en 1946, en una Dirección General de la SEP. Esta acción fue emprendida a partir de las consideraciones

hechas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Este mismo organismo recomendó el uso de la lengua materna en la enseñanza escolar, por lo que México debía atender las recomendaciones y poner en marcha diversos programas de alfabetización inicial en lengua indígena (Sánchez, 1995).

Para 1939 se efectuó la primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas. Durante el periodo del Presidente Cárdenas surgió el proyecto Tarasco, basado en la alfabetización a los indígenas como el medio más eficaz para su desarrollo cultural, pero no tuvo curso (Bertely, 2010; Sawdesh, 1939: 223, cit. en Santos, 2015: 64).

Ya en 1948 se fundó el Instituto Nacional Indigenista (INI), el cual tenía por objetivo “dar a los indígenas los medios técnicos indispensables para su vida” a través del español como medio para realizar cualquier tipo de gestiones (SEPb, 2012: 116).

De manera complementaria al trabajo emprendido por la SEP, surgen los Centros Coordinadores Indigenistas (1951), los cuales iniciaron una labor de integración de servicios para el medio indígena como: asistencia técnica, alfabetización de adultos y la posibilidad de cursar la escuela primaria. En estos espacios surgió la figura del “promotor cultural”, como un joven integrante de la comunidad, conocedor del español y con niveles mínimos de escolaridad, quien tuvo la función de difundir la cultura y la lengua entre sus circunvecinos; también se dio servicio a docentes de preescolar, primaria y secundaria (Sánchez, 1995: 47; SEPa, 2012: 64).

A finales de la década de los 50, “persistió la existencia de comunidades monolingües que hablaban lengua indígena...”. Por ello, se buscó alfabetizar a la población con un método propuesto por el Instituto Lingüístico de Alfabetización para Indígenas Monolingües o método psicofonético de Townsend de Instituto Lingüístico de Verano, como iniciativa de Torres Bodet al frente de la SEP (SEPb, 2012: 117).

En los años 60 se adoptó el bilingüismo como método didáctico para la mejor y más rápida castellanización en las regiones indígenas, lo que implicó la aceptación oficial por parte de la SEP del uso de la lengua materna en el proceso educativo y con ello, una mayor elaboración de material bilingüe, el uso del sistema radiofónico bilingüe, así como la apertura de salas populares de lectura” (Acevedo Conde, 1977: 198, cit. en Santos, 2015: 65; SEP, 2012: 117). En este mismo periodo, específicamente, 1964, se fundó el Servicio

Nacional de Promotores y Maestros Bilingües dentro de la SEP, el cual dio lugar a la Dirección General de Educación Indígena en 1978 (Sánchez, 1995; SEP, 2012: 47), la cual, en 1980, llegó a manejar hasta “4,120 escuelas primarias, donde en un 50% de ellas, se [contaba] con un centro de preescolar de castellanización y [ofrecía] además servicios como: albergues, centros de integración social, brigadas de mejoramiento indígena, etc.” (Sánchez, 1995: 50).

Entre 1973 y 1974, el sistema de educación extraescolar bilingüe y bicultural, teniendo como sujeto de la acción educativa a la comunidad en su conjunto, con programas de desarrollo integral comunal y regional, aplicando métodos bilingües y utilizando personal bilingüe de extracción indígena exclusivamente, se independizó del sistema de educación primaria para formar una modalidad de educación indígena (DGEI, 1979, cit. en Calvo y Donnadieu, 1982a: 113).

En sus inicios, la DGEI se propuso de manera general:

- Adoptar una educación bilingüe y bicultural.
- Estimular en las escuelas un bilingüismo coordinado que igualara el valor de las lenguas nativas y el castellano.
- Promover el uso de las lenguas originarias por la horizontalidad y el intercambio recíproco (SEPa, 2012: 120).

De acuerdo con Apreza (2016), en este mismo periodo, se reformó la idea de educación indígena por una fuerte crítica por parte de los pueblos hacia las prácticas indigenistas, acusándolas de asistencialistas.

Más adelante, con la creación de la DGEI, se instauró el programa de Educación Bicultural Bilingüe con un enfoque de enseñanza asimilacionista de las lenguas originarias (Dirección General de Educación Indígena, S/F, cit en Apreza, 2016), en el que se “[promovió] la enseñanza de contenidos étnicos en detrimento de los contenidos nacionales, calificados como occidentalizantes que situaban a la escuela como aparato ideológico de Estado”(Bertely, 2010). Además de que persistían, entre muchas situaciones, la indefinición de directrices y apoyo para un real trabajo bilingüe.

Todas estas inconformidades incidieron, según Dietz Mateos (2011, cit. En Apreza, 2016), en la definición de movimientos de resistencia como el EZLN en Chiapas (Bertely, 2007), la organización de Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) y la Alianza

Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC) que a su vez, participaron en la gestación de propuestas educativas alternativas a las previstas desde el sistema educativo nacional.

En 1992, como resultado de estos movimientos sociales, se reformó al Artículo 4° Constitucional, en 1992, el cual menciona que:

La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado (Diario Oficial de la Federación, 1992: 15-16).

Con esta reforma, se reconoce a México como una Nación heterogénea al ser pluriétnica y plurilingüística, y queda asentada constitucionalmente la aceptación de las lenguas indígenas como lenguas nacionales.

Ante ello, por primera ocasión, la DGEI produjo, editó y distribuyó en las escuelas de educación básica libros de texto en lengua indígena para los alumnos de educación primaria en 33 lenguas de 55 variantes lingüísticas, con el objeto de desarrollar sus conocimientos y habilidades de lectura y escritura en sus lenguas maternas. De igual manera, se insertó en las boletas de calificaciones el rubro de lengua indígena para ser valorada al igual que las demás asignaturas (SEPa, 2012: 49).

Como hemos mencionado en este apartado, en la historia de nuestro país han existido distintos momentos en los cuales se han implementado proyectos y políticas educativas que no han tenido la total incidencia con la que han sido planeados. Han sido hasta las últimas dos décadas, cuando a partir de la definición de políticas internacionales y con base en experiencias exitosas en comunidades indígenas nacionales, como propuestas alternativas o complementarias a las iniciativas nacionales, que se ha reformulado el marco normativo que regula el uso, reconocimiento y enseñanza de lenguas originarias en México, con la iniciativa de motivar a una mejoría de la educación indígena a nivel nacional.

Es claro que la revisión histórica no ha sido exhaustiva; sin embargo, hemos intentado presentar los principales acontecimientos en la enseñanza de lenguas originarias

desde la colonización hasta la década de los noventas, los cuales son antecedente de la propuesta con perspectiva intercultural que, hasta el día de hoy está presente en las aulas. Por su relevancia, a continuación presentamos lo referente a esta última en un apartado independiente con el objeto de reflexionar con mayor profundidad sobre sus características, así como las acciones implementadas en el contexto educativo mexicano para su trabajo en las aulas mexicanas.

3.2 La educación intercultural bilingüe en México

La educación intercultural bilingüe (EIB) en Latinoamérica es el antecedente de la propuesta de enseñanza de lenguas originarias con perspectiva intercultural que se tiene en la actualidad. Ésta, entre otras cosas, propone “el uso de la lengua como vehículo de adquisición de la lengua de los estados”, con la finalidad de desarrollar un bilingüismo aditivo (Nussbaum, 2014: 212).

De acuerdo con investigaciones realizadas por Nussbaum (2014) y López, L.E. (2008), la EIB en Latinoamérica se crea, por lo menos, por tres razones: “a) las luchas de las poblaciones indígenas a favor de sus derechos, entre los cuales destaca la preservación de sus lenguas; b) los discursos neoliberales a favor de la diversidad lingüística, y c) el fracaso de una educación que ignoraba la socialización lingüística y los escolares en sus lenguas autóctonas” (2014: 207).

A partir de su operación, se han manifestado críticas relacionadas con distintas circunstancias, entre ellas: 1) que los programas están gestionados desde instituciones públicas; 2) están orientados “hacia la educación de las poblaciones indígenas y no hacia el conjunto de la población” y 3) tiene un objetivo principal relacionado con “garantizar una alfabetización eficaz en la lengua mayoritaria”, que no propugna por “un bilingüismo sostenible y duradero” y que, por lo tanto, tiende a la sustitución lingüística, a procesos de asimilación y aculturación (Nussbaum, 2014: 207).

La educación indígena en México, como modalidad del sistema educativo público, empezó a trabajarse desde el siglo pasado (como ya se mencionó en el primer apartado de este capítulo), con la finalidad de atender a la población de los distintos grupos originarios a

partir de sus propias características culturales y lingüísticas. Lamentablemente, los propósitos perseguidos por distintas políticas educativas nacionales, entre ellas las de la perspectiva bilingüe bicultural y la EIB, no se han alcanzado en totalidad, pues durante mucho tiempo ha persistido la idea de un “multiculturalismo con dominación y discriminación entre los distintos grupos” (López, 2004), aunado a la implementación de enfoques de enseñanza ajenos a la situación de los pueblos originarios.

Si bien, los modelos educativos aplicados a esta modalidad han variado con el paso del tiempo, llama la atención que “la forma de reconocimiento a la diversidad cultural tradicionalmente ha sido en términos de grupos dominantes y grupos indígenas, es decir, una lengua nacional (que es el español) y lenguas indígenas”, siendo estas últimas denominadas peyorativamente. (López, 2004; Martínez Casas, 2011).

Martínez Casas (2011) destaca que durante un largo periodo, el modelo de educación bilingüe bicultural fue el referente para trabajar con la población indígena y “proponía considerar la culturas y las lenguas locales; [sin embargo], en la operación éstas seguían estando subordinadas a la cultura dominante, [además que] los objetivos y los contenidos de las escuelas indígenas [eran] guiados por los programas nacionales, y en algunos casos se [limitaban] a su traducción en las diferentes lenguas indígenas, sin mayores ajustes a los contenidos” (Martínez Casas, 2011, p. 251).

Aunado a ello y al igual que en el resto de Latinoamérica, en México, las políticas de promoción de lenguas originarias, “coinciden con enfoques para el aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras, enseñadas hasta entonces como lenguas clásicas o, en el mejor de los casos, mediante métodos audio-orales que, si bien, conferían primacía a la oralidad, mantenían una enseñanza basada en estructuras gramaticales y listas de formas léxicas...” (Nussbaum, 2014: 207). Ha sido hasta los últimos años, cuando a partir de la implementación de un punto de vista comunicativo y sociocultural (como analizaremos en las siguientes líneas), se han hecho modificaciones curricular y operativamente hablando.

La educación intercultural en México aparece como “un discurso propio en una fase posindigenista de redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas”, con la intención de superar limitaciones políticas y pedagógicas presentes en la educación indígena bilingüe y bicultural; todo ello con miras a “contribuir a un bilingüismo pleno y a

un conocimiento y valoración de la cultura propia en diálogo con las culturas nacional y universal” (Dietz, 2012: 15; Schmelkes, 2009: 7).

Uno de los propósitos principales de esta propuesta es que se reconozca a la educación bilingüe⁴⁰ como aquella que *favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra*. (Lineamientos 5 y 6. Secretaría de Educación Pública, 2001:11-12. Cursivas de la autora, cit. por Barriga: 3 y López, 2011: 40). Para ello, se promueve “el uso y la enseñanza tanto de la lengua materna como de la lengua franca en cada una de las actividades de todos los grados del proceso educativo”. Esto conlleva, para la población indígena, la adquisición del idioma español desde el nivel preescolar, así como el aprendizaje gradual y sistemático de éste como segunda lengua para los estudiantes que cursan los grados más avanzados, puesto que estas lenguas son tanto objeto de estudio como medio de enseñanza y de comunicación; además, contempla la enseñanza de una lengua de uso internacional que posibilite a los alumnos acceder a otros contextos (Schmelkes, 2009: 28).

Esta educación intercultural “se distingue por su composición interactoral” pues, en su desarrollo, participan actores provenientes de “esferas políticas gubernamentales tanto como de los movimientos sociales y particularmente indígenas entidades académicas, escuelas de formación de docentes, instituciones federales y estatales así como organizaciones no-gubernamentales” (Dietz y López, 2011: 108-110).

Desde la perspectiva institucional, la SEP propuso a través de la DGEI, entre otros, un documento orientador coordinado por Silvia Schmelkes, para la población de modalidad indígena en el que se asientan los *lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas (2001)*.

Como referentes teórico-metodológicos de esta propuesta, se propone “transitar por varios espacios: el epistemológico o del conocer y el ético”, con la finalidad de formar para “tener la capacidad de reconocer la historicidad de la propia identidad, ser consciente de las relaciones que se establecen en la sociedad a que se pertenece, y situar tanto la historia personal como la colectiva”, de manera que se establezca una dinámica de diálogo

permanente (SEP, 2001: 26).

Partiendo que la educación en y para la interculturalidad también significa formar en valores y actitudes, e “implica desarrollar las competencias éticas indispensables para crear una sociedad justa y pacífica a través del diálogo y la convivencia entre pueblos e individuos de culturas diferentes”; también promueve el conocimiento, la comprensión, el respeto y el aprecio por las diversas culturas que conforman la sociedad; el aumento de la capacidad de comunicación e interacción con personas de distintas culturas, y fomentar actitudes favorables a la multiplicidad de modos de vida (Schmelkes, 2009: 26).

En el marco de esta propuesta se buscó desarrollar en los individuos la capacidad de pensar y actuar autónomamente, a partir de los criterios de justicia y equidad, de manera que pueda ponerse en el lugar del otro para comprenderlo desde la responsabilidad (Schmelkes, 2009: 28).

De manera diferencial de otras propuestas educativas, en ésta y desde el documento orientador, la SEP considera fundamental conocer cuál es la situación lingüística de los centros educativos y a partir de esto, atender a las consideraciones que se enuncian a continuación. Si la lengua materna es indígena, el español se aprenderá desde el ingreso al nivel de preescolar y a lo largo de toda la educación básica”, pero si la lengua materna fuera el español, “se [enseñaría] la lengua indígena como segunda lengua para su valoración y aprendizaje”. Ahora bien, si existieran monolingües en español, la orientación del bilingüismo partiría de la sensibilidad lingüística para valorar los idiomas indígenas. Éstos, al igual que las lenguas extranjeras, serían susceptibles de ser aprendidos por los individuos de acuerdo con el contexto.

Cuando la situación lingüística de la comunidad educativa involucrara más de dos lenguas, sería necesario establecer estrategias (talleres, grupos de estudio, clases especiales) a fin que cada alumno conociera, empleara y analizara su lengua materna como parte de sus derechos escolares, infantiles, lingüísticos y constitucionales, además de fortalecer el castellano como lengua franca y materia de aprendizaje.

Se sugiere que el desarrollo del bilingüismo con lenguas indígenas debía poner énfasis “en la dignificación de las lenguas minoritarias mediante la promoción de su uso

comunicativo y funcional, de manera que [trascendiera] el espacio de lo privado hacia lo público, lo que implica la revitalización de todos sus componentes” (Schmelkes, 2009: 28).

Como se ha mencionado, esta propuesta es tanto el referente teórico de educación intercultural promovido desde 2001 en las escuelas de educación básica mexicana, como la guía instrumental para implementar la propuesta en los centros escolares. Si bien, esta iniciativa promovió de manera loable la elaboración de un diagnóstico para conocer la situación lingüística y cultural de cada escuela y a partir de ello, favorecer la enseñanza de lengua originaria, años después de su difusión, existe desconocimiento de su contenido, de sus directrices y finalidades, de manera que, en la práctica persisten grandes huecos entre lo propuesto y lo que se hace en el contexto áulico.

Aunado a ello y partiendo de las apreciaciones de especialistas al respecto de ésta, en general, hay críticas sobre su operación, más que de su diseño, y la mayoría de las apreciaciones versan sobre la participación de los docentes, como lo ha señalado Barriga (2008):

- Se considera que existe poco apoyo académico especializado para los niños hablantes de lenguas originarias, que resulta “fundamental en los primeros años de la primaria, donde el encuentro con la lengua escrita es un detonador crucial para su desarrollo lingüístico y cognoscitivo”.
- Se menciona que los maestros “no tienen una conciencia clara de que los obstáculos de los niños indígenas se acrecientan debido al contacto de su lengua materna con el español y las interferencias a todos los niveles lingüísticos que este contacto propicia”... Es un hecho que los maestros no pueden resolver ni con mucho el problema lingüístico de los indígenas por carecer del conocimiento de estas lenguas, situación cuya responsabilidad emana de la historia mexicana, no en su falta de formación.
- Se percibe desinterés de la comunidad educativa por participar en la operación de la propuesta, puesto que “el bilingüismo es menos que inexistente en estas escuelas”, “los maestros no tienen interés en que los niños sean bilingües derivado de la falta de preparación y recursos materiales, ni los padres quieren que lo sean, pues supondría destinar a su hijos a una discriminación largamente vivida en su experiencia. Los niños

adquieren, pues, todos los conocimientos en español, sin mención alguna a la existencia de otras lenguas” (Barriga, 2008: 22).

3.3 La enseñanza de lenguas indígenas a partir de la propuesta del Acuerdo 592: especificaciones y orientaciones

La valoración del plurilingüismo y la interculturalidad como política educativa representa un enorme reto en la definición de la unidad nacional. Por ello, desde el marco curricular actual se propicia la enseñanza de lenguas originarias en atención a las necesidades y metas sociales, culturales, políticas, económicas y espirituales de los pueblos indígenas (Morales, 2011: 341).

Con la publicación de la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003)*, queda manifiesto que las lenguas indígenas tienen el carácter de lenguas nacionales pues, al igual que el español, los hablantes de lenguas originarias tienen el derecho de usar y recibir atención en su lengua materna en los ámbitos administrativos, políticos, religiosos, educativos, jurídicos y económicos. En el ámbito educativo, desde la fracción cuarta del artículo séptimo de la Ley citada, se establece que “los integrantes de los pueblos indígenas deben recibir educación obligatoria bilingüe e intercultural y contar con maestros que hablen su lengua, ya que los niños indígenas tienen el mismo derecho a la educación obligatoria en su propia lengua y en español” (Morales, 2011: 341).

Como ya se ha mencionado, durante el siglo XXI se han propuesto e implementado distintas políticas y modelos educativos para trabajar con población indígena y favorecer la educación bilingüe e intercultural bilingüe, sin embargo, es a partir de la publicación del *Plan de estudios 2006*, con el antecedente del Plan Nacional de Educación 2001-2006, cuando se estipula como parte del perfil de egreso que al término de la educación básica, los alumnos usarán el lenguaje en distintos contextos sociales y reconocerán y apreciarán la diversidad lingüística del país (SEP, 2006c: 10). De esta manera, la búsqueda de una competencia intercultural deja de ser exclusivamente para la población indígena para ser de atención nacional.

Partiendo de la idea prevista por la SEP que, para tener una educación intercultural se “requiere el uso de al menos dos lenguas: la local y el español” y con la finalidad de “dar cumplimiento del mandato constitucional en relación con los derechos de los pueblos indígenas en la práctica escolar”, “generar acciones que permitan ampliar la participación social de los pueblos indígenas en la construcción de una propuesta educativa y en la difusión del valor positivo de la diversidad lingüística y cultural”, así como “sentar las bases de una política lingüística escolar mediante programas de educación bilingüe”, se propone la creación de la asignatura de lengua indígena y la definición de los parámetros curriculares, publicados en 2008, que contribuirán a orientar su trabajo (SEP, 2008: 13; SEP, 2011).

A diferencia de las otras propuestas para la enseñanza de lenguas indígenas en la educación básica, la asignatura de Lengua Indígena surge como un “espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa a partir de la apropiación y fortalecimiento de las prácticas sociales del lenguaje (...) en diversos ámbitos de la vida social”, sin importar su grado de bilingüismo (SEP, 2008: 10-13).

Con base en lo previsto en los parámetros y marcos curriculares (concebidos en el 2010, como documentos orientadores para cada nivel educativo⁴¹), en el Acuerdo 592 se presentan los planes y programas de estudio, así como los estándares educativos para cada asignatura.

Como parte del perfil de egreso del alumno de educación básica, se prevén competencias relacionadas con un enfoque intercultural, así como con la perspectiva de prácticas sociales del lenguaje.

⁴¹ Para dar continuidad a este trabajo, un año más tarde fueron concebidos los marcos curriculares para cada nivel educativo, los cuales se organizaron por fascículos para los distintos niveles educativos, para difundir “los derechos educativos de niños, niñas y adolescentes indígenas y migrantes; la historia de la atención a esta población con visión en el presente y su prospectiva; las características y los fundamentos del servicio; sus aspectos propiamente curriculares, los enfoques pedagógicos, la instrumentación positiva de relaciones interculturales, de atención pertinente al bi-plurilingüismo y la bialfabetización...”. (SEP, 2011: 50). De acuerdo con la SEP, la finalidad de generar y acercar estos materiales era “empoderar a la niñez indígena y migrante, sus pueblos y comunidades, para ejercer con responsabilidad los derechos humanos individuales y los derechos colectivos, que les permitan establecer las relaciones con equidad y con ello conformen las bases para perfilar su propio desarrollo social, étnico, cultural, lingüístico y económico, a la vez que se generen relaciones simétricas en la interculturalidad donde se reconozca y evite la discriminación racial” (SEP, 2012: 31).

Se espera que el alumno, al término de su educación básica, desarrolle competencias para su aprendizaje permanente, como son: “habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua”, así como, competencias para la convivencia que estiman “relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística” y, por último, desarrollar competencias para la vida en sociedad, las cuales requieren “decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo” (SEP, 2011: 30).

De manera que al término de su educación básica y a partir del trabajo que se lleve a cabo en el campo formativo de lenguaje y comunicación (desde las asignaturas de Español, Lengua indígena e Inglés), el alumno (SEP, 2011):

(...)Utilice el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, (...) posea herramientas básicas para comunicarse en inglés” (...) y “Asuma y practique la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.

Considerando que cada asignatura tiene una carga horaria dentro del mapa curricular, a manera de guía para definir la orientación de la organización del tiempo escolar y conforme a la situación sociolingüística de los alumnos, se propone, desde el acuerdo 592, que cuando los niños cuya lengua materna sea originaria, además de desarrollar su lengua, aprenderán el español como L2, y los que tienen como lengua materna el español, desarrollarán ésta y aprenderán como lengua adicional la lengua indígena de la región, sólo cuando haya presencia de ella en más de un treinta por ciento (SEP, 2011: 55).

A partir de estas especificaciones y hasta el 2015, se contemplò para el primer ciclo de educación primaria, la asignatura de lengua indígena con 7.5 horas a la semana como tiempo asignado para la asignatura Lengua Indígena como lengua materna y 4 horas semanales para Español como segunda lengua o como lengua adicional. En total suman 11.5 horas semanales como tiempo asignado al área del lenguaje. Para el segundo y tercer

ciclos se establecieron 4.5 horas semanales para la asignatura Lengua Indígena y 4 horas semanales para Español como Segunda Lengua.

Derivado de la importancia que se ha dado a la alfabetización de hablantes de lenguas indígenas en su lengua materna, se sugirió que durante el primer ciclo de primaria, que considera el 1º, 2º y 3er grado, el 67% del tiempo asignado al área de lenguaje se utilice para impartir la asignatura de Lengua indígena, y el 33% restante para la enseñanza del español como segunda lengua. Se propone que en el tiempo asignado para las otras áreas de estudio se priorice el uso de la lengua indígena como lengua de instrucción (SEP, 2011: 22).

En el segundo y tercer ciclos se buscó que ambas lenguas ocupara el 50% del tiempo escolar como lenguas de instrucción y como objetos de estudio. En el caso del español, esto se haría a partir de los lineamientos de uso como segunda lengua (SEP, 2011: 22).

En el siguiente apartado se presentarán precisiones sobre su trabajo, la relación de las propuestas, enfoques y perspectivas metodológicas revisadas con antelación, así como algunos comentarios frente a estas propuestas desde su implementación en las aulas, con presencia de población con rasgos sociolingüísticos similares al del objeto de estudio.

3.3.1 Modificaciones curriculares y organización del tiempo escolar a partir del Acuerdo 592 (los enfoques intercultural y el trabajo de las prácticas sociales del lenguaje en los documentos curriculares para la enseñanza de lengua indígena)

Como parte del mismo campo formativo, la asignatura de lengua indígena comparte el propósito general de la enseñanza de lenguas en educación básica propuesto desde el documento *Programas de estudio 2006, Español, Educación Básica, Secundaria*, el cual prevé:

... que los estudiantes se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera eficaz en la vida escolar y extraescolar. Para ello, es preciso que aprendan a utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso, analizar y resolver problemas, y acceder a las diferentes expresiones culturales del presente y el pasado. Asimismo, es esencial que reconozcan el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica” (SEP, 2011).

Como parte de su estudio, se contemplan prácticas sociales del lenguaje como objeto de estudio para que los niños conozcan la diversidad y comprendan otras variantes de su lengua para ampliar la red de interacción y conocer otras culturas (SEP, 2011: 40), entendiéndolas, como:

pautas o modos de interacción que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, incluye una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural (SEP, 2011: 55).

La definición de esta asignatura con este enfoque se hace para revitalizar y enriquecer las lenguas originarias a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, de manera que los estudiantes alcancen una comprensión adecuada de las propiedades del lenguaje desde la relación que establecen con los textos, en los textos y a partir de ellos, así como reconociendo y difundiendo valores culturales de los grupos lingüísticos como elementos constituyentes de su identidad a través de distintas formas de interacción (SEP, 2008: 13-14).

De acuerdo con la SEP, la asignatura tiene un carácter bilingüe que también contribuye a la comparación y reflexión sobre las diferencias que existen entre las prácticas sociales del lenguaje propias de las lenguas indígenas y las que corresponden a otras tradiciones, entre ellas, las hispanohablantes, al tiempo de emprender una bialfabetización⁴².

Los propósitos específicos de la asignatura son:

- Apropriarse de los recursos gramaticales, retóricos y expresivos de sus lenguas maternas de acuerdo con los principios culturales que rigen los diversos ámbitos de la vida social.
- Reflexionar sobre las normas que rigen la expresión oral y escrita de las lenguas indígenas.
- Reconocer las variantes de su lengua a partir de las prácticas sociales del lenguaje propias de su cultura.

⁴² De acuerdo con la SEP, “los conocimientos que los estudiantes adquieren en el trabajo con su lengua son transferibles a los requerimientos para alfabetizarse en la segunda lengua y viceversa, ya que el español y las lenguas indígenas o extranjeras utilizan un sistema de escritura alfabético”(SEP, 2008: 12; 2011: 56).

- Tomar conciencia del papel de su lengua materna en el contexto de la diversidad lingüística del país y del mundo.
- Ampliar los usos sociales del lenguaje, abarcando nuevas formas de interacción relacionados con la vida social y escolar.
- Entender el bilingüismo como un enriquecimiento cultural de las comunidades y como un enriquecimiento intelectual y cognitivo de las personas, y no como un obstáculo para el desempeño escolar y la movilidad social de las personas ni como un estigma de las comunidades.
- Fomentar la valoración de las lenguas indígenas e impulsar el conocimiento de sus derechos lingüísticos como ciudadanos de una nación plural.
- Fortalecer el orgullo por su lengua y el sentimiento de pertenencia, y comprender que poseen una lengua que refleja la cultura y las instituciones sociales de su pueblo (SEP, 2012:

Los aprendizajes esperados son organizados en dos ciclos, el primero dirigido para los alumnos de primero, segundo y tercer grados y el segundo, para los de cuarto, quinto y sexto grados. A continuación, se integran los correspondientes al primer ciclo, los cuales guardan relación con la población de estudio de este trabajo:

- Comprende el valor y las enseñanzas de las narraciones referidas a las palabras de la experiencia como guías para la vida, por formar parte de la experiencia colectiva de un pueblo.
- Utiliza expresiones lingüísticas adecuadas al hablar con autoridades o personas mayores.
- Identifica los propósitos comunicativos y es capaz de producir o interpretar textos orales y escritos que fueron producidos o interpretados durante el año de acuerdo con los programas de estudio de su lengua materna (narraciones de la tradición oral, textos líricos de comunidad, reglamentos, carteles, letreros, instructivos).
- Conoce los elementos prosódicos (acento, cantidad vocálica, tono y entonación) de la lengua materna en la forma como se marcan en la escritura.
- Conoce el nombre de su lengua y valora la riqueza de sus diferentes variantes lingüísticas.
- Participa en la redacción de textos formales, como un acta de acuerdos o la solicitud a una autoridad, al participar en la asamblea, con ayuda del maestro, considerando las normas sociolingüísticas de su cultura y lengua.
- Emplea recursos para la edición de catálogos de plantas, de recetarios para la preservación de la riqueza natural de la comunidad y difundir la gastronomía de la región, de acuerdo con las normas de escritura y organización de la información de este tipo de portadores o textos que circulan en sus culturas.
- Es capaz de utilizar tablas de doble entrada para organizar información o datos estadísticos simples de una investigación o estudio que realicen para resolver problemas o hacer una consulta.

- Conoce las características de su comunidad, recuperando el sentido del nombre de ésta y de los principales parajes, ríos, montes, cuevas, barrios, así como la formación de ciertos nombres (toponimia) y sus significados.
- Identifica la función y la importancia de la comunicación visual a través de los señalamientos, y es capaz de decir en qué lugar y con qué fin colocarlos.
- Produce textos en lengua indígena y textos bilingües sencillos con la ayuda de su maestro, y comprende la importancia de participar en el cuidado, ampliación y circulación de textos de los acervos en lengua indígena de las bibliotecas de la escuela y del salón.
- Usa claves textuales, recursos gráficos y organizadores textuales (portada, portadilla, contraportada, índices, títulos, tipografía, cuadros, ilustraciones) para anticipar el contenido de un texto o portador (libro, revista)
- Conoce los patrones silábicos de su lengua y usa los diacríticos (marcas y signos adicionales a las letras) cuando escribe textos, al tomar en cuenta las normas del sistema de escritura de su lengua (SEP, 2011: 167).

En los documentos curriculares se seleccionaron prácticas sociales del lenguaje en función de la situación cultural y pertinencia para los hablantes de alguna lengua indígena; es decir, aquellas que “rigen la vida de una comunidad, que se transmiten de generación en generación, así como aquellas que encierran la visión del mundo de sus pueblos en las narraciones orales”. Para llevarlas al aula como objeto de estudio, se hizo una trasposición didáctica y se organizan en cuatro ámbitos, mismos que se presentan a continuación⁴³:

- Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida familiar y comunitaria.
- Las prácticas del lenguaje vinculadas con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos.
- Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos.
- Las prácticas del lenguaje vinculadas con el estudio y la difusión del conocimiento (SEP, 2008: 16).

El primero promueve el trabajo de prácticas orientadas hacia el aprendizaje y la reflexión de diversos modos de hablar y escribir en la vida comunitaria, en diferentes situaciones de interacción (SEP, 2008: 16).

El segundo integra prácticas que tienen el propósito de familiarizar a los niños con la visión de su pueblo con relación al mundo a través de narraciones orales que transmiten y

⁴³ Para observar la relación entre práctica social por ámbito y sus aprendizajes esperados, se presentan materiales de apoyo en el anexo 12.

enseñan conocimientos, valores y normas sociales y culturales a las nuevas generaciones, integran a los niños a su propia cultura y promueven que estos exploren la variedad de manifestaciones literarias orales y de diferentes géneros presentes en su entorno (SEP, 2008: 16-17).

El tercero considera prácticas relacionadas con el análisis y reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país, que contribuyan a la valoración de la lengua originaria como una de las tantas lenguas del país y del mundo, favoreciendo así a la interculturalidad y evitando prejuicios que sustentan la discriminación. Así como valorar el bilingüismo como una opción para desarrollar el lenguaje oral y escrito en distintas lenguas (SEP, 2008: 17).

En el último ámbito se integran prácticas sociales del lenguaje para que los niños aprendan a estudiar y sean cada vez más autónomos en la producción e interpretación de textos, así como para que sepan planear, revisar y elaborar versiones finales de los mismos (SEP, 2008:18).

A manera de organización del tiempo escolar, se propone el trabajo de estas prácticas sociales del lenguaje a partir de dos modalidades: proyectos didácticos y actividades recurrentes.

Los primeros son una forma de trabajo que “especifican las acciones y los medios necesarios para alcanzar una meta determinada. Permiten planear las tareas y sus requerimientos, distribuir las responsabilidades entre los participantes, anticipar dificultades y soluciones posibles, así como evaluar cada fase y la totalidad de los mismos (...). Son estrategias que integran los contenidos de manera articulada y dan sentido al aprendizaje, favorecen el intercambio entre iguales y brindan la oportunidad de encarar ciertas responsabilidades en su realización, pues todos participan a partir de lo que saben hacer y también de lo que necesitan aprender (SEP, 2011: 18).

La segunda modalidad de organización son las actividades recurrentes, las cuales se entienden como espacios para que los alumnos y maestros dispongan de un tiempo para realizar ciertas prácticas con periodicidad y que contribuyan al logro de los aprendizajes esperados.

Al interior del documento de parámetros curriculares, se presentan las prácticas sociales del lenguaje organizadas por ámbitos y con sugerencias para su trabajo desde proyectos didácticos y actividades recurrentes. Como parte de esta presentación, además de los mencionados, se incorporan aprendizajes esperados para cada práctica, mismos que se incluyen en este documento en el anexo 12, por ser directriz para el análisis en este trabajo.

En el contexto escolar, el desarrollo de la asignatura cobra sentido a partir de la planificación del tiempo escolar en función de los conocimientos previos y la situación sociolingüística de los alumnos, así como el rol de los docentes.

De acuerdo con la propuesta, la asignatura requiere de maestros que conozcan y dominen las múltiples prácticas sociales asociadas al lenguaje oral (entiendan y hablen) y al lenguaje escrito (lean y escriban) en lengua indígena. Este dominio de la lengua indígena es indispensable para que el maestro promueva el uso de la lengua indígena en tanto lengua de instrucción y como objeto de estudio, “debe estar dispuesto a aprender en compañía de sus alumnos y asumir el reto y desafío de trabajar con el lenguaje en sus múltiples manifestaciones y usos ”, así como, “estar comprometido en conocer la historia de los pueblos y las comunidades que representan a cada uno de sus alumnos, sus tradiciones y prácticas sociales y culturales, además de ser un digno representante de su etnia, pues además de ser promotor del aprendizaje y del conocimiento, no debe sentirse ajeno a ella” (SEP, 2008: 21-34).

De manera específica, se sugiere que el docente pueda:

- Impartir la lengua indígena como objeto de estudio y promover su uso como lengua de instrucción, en función del grado de bilingüismo de sus alumnos y del conocimiento de su lengua materna.
- Comprometerse con la revitalización de las lenguas indígenas para su mantenimiento, desarrollo y fortalecimiento, lo cual exige la ampliación de las funciones del lenguaje de la comunidad, incorporando nuevos léxicos, usos y fines sociales del lenguaje.
- Organizar el tiempo escolar de manera flexible e integrar los contenidos de lengua indígena con los contenidos de otras asignaturas cuando sea pertinente hacerlo, a fin de aprovechar al máximo los tiempos escolares.
- Generar un vínculo entre la escuela y la comunidad, a fin de preservar el sentido que las prácticas sociales tienen fuera de la escuela, así como promover la creación de una comunidad de lectores y escritores que trascienda el espacio

escolar y genere nuevos vínculos entre niños, maestros, directivos, padres de familia, autoridades y personas de la comunidad.

- Propiciar la creación de redes de comunicación entre niños y maestros de diversas escuelas de la región y de otras regiones, con el fin de acercar a los niños a las demás variantes dialectales de la misma lengua.
- Compartir con sus alumnos las experiencias de lectura y escritura, con el fin de alcanzar las metas de los proyectos y actividades didácticas que se sugieren en los distintos ámbitos.
- Interpretar los textos y revisar las producciones escritas de los alumnos
- Generar situaciones didácticas que favorezcan la reflexión sobre la lengua para resolver los retos que se les presenten.
- Evaluar el desarrollo de las actividades y el trabajo de los alumnos, a fin de contar con elementos para el seguimiento de sus aprendizajes (SEP, 2011: 21)
- Priorizar el uso de la lengua indígena, pero tiene la libertad de flexibilizar el tiempo escolar dedicado a ella, en función del bilingüismo de los niños, procurando siempre el equilibrio y continuidad en el tratamiento de los contenidos de las diversas asignaturas” (SEP, 2011: 22).

Al interior de los proyectos didácticos, el docente será guía y mediador, ya que, por un lado, define los propósitos didácticos de cada proyecto en consideración desde las prácticas sociales del lenguaje, los aprendizajes esperados y los propósitos estipulados para cada ciclo y, por otro, es sensible de la situación sociolingüística de sus alumnos, los escucha, los hace partícipes y los relaciona con el trabajo del contenido escolar. También, deberá diseñar secuencias didácticas específicas para abordar de manera más sistemática conocimientos específicos sobre el lenguaje o la lengua, relacionados con las prácticas sociales del lenguaje a través de secuencias didácticas e identifique las actividades recurrentes (SEP, 2008: 19).

Un aspecto más que contribuye al desarrollo de la propuesta es el uso de materiales. Las prácticas sociales del lenguaje requieren que los materiales con que se trabaja en el aula sean diversos. Si bien, los libros de texto son un apoyo fundamental de la labor docente, no es posible contar con tales libros para todos los ciclos y en todas las lenguas. Por tanto, es necesario enriquecer el trabajo escolar con materiales como de la Biblioteca de Aula y Biblioteca Escolar, aún cuando no estén escritos en la lengua materna.

Por ello, es importante considerar que la propia comunidad escolar deberá enriquecer los acervos permanentes de la biblioteca de la escuela, al producir materiales que circulen y

sean compartidos por todos los miembros. La producción de materiales en el contexto escolar es una línea de trabajo fundamental en esta propuesta” (SEP, 2008: 20).

A partir de lo estipulado en los documentos curriculares referidos y considerando que éstos son referencia del análisis que se desarrolla en este trabajo, es fundamental analizar estos documentos frente a las posturas teóricas que, por un lado, respaldan esta propuesta y, que además, constituyen una directriz para esta investigación.

Llama la atención que en el documento se supone que los destinatarios de la asignatura son alumnos y maestros que comparten una lengua originaria como lengua materna y tienen el español como segunda lengua, aunque tengan un grado de bilingüismo diferente, pero de acuerdo con lo observado en nuestro objeto de estudio, esta situación no es una generalidad y repercute en la operación de la propuesta, porque hay ciertas regiones del país donde hay presencia de la lengua originaria pero, por una situación de desplazamiento lingüístico, ya no se emplea en el contexto cotidiano.

Lamentablemente, esta condición no ha sido considerada o claramente no está explícita en los documentos curriculares porque se propone el mismo trabajo de la asignatura de lengua indígena independientemente del contexto sociolingüístico de los destinatarios.

Si bien, la incorporación de los enfoques y la organización del tiempo escolar es compatible para la enseñanza de lengua originaria, ya sea como lengua materna o segunda lengua, sí es fundamental reconocer que deben tenerse variaciones importantes en los propósitos y aprendizajes esperados, así como en el rol del docente, sobre todo, si la situación sociolingüística de los docentes es completamente diferente de la de sus alumnos.

Como ya se mencionó, los alumnos de esta región pueden dar cumplimiento a lo previsto en el propósito general de la asignatura, partiendo que tienen conocimientos previos como usuarios del lenguaje y participan en prácticas sociales en su lengua materna, en este caso, el español; sin embargo, será difícil que lo hagan en la lengua originaria de la región y que asuman prácticas sociales en esa lengua como parte de su identidad, pues ellos desarrollan desde su contexto cotidiano otras diferentes a las que sus ancestros llevaban o como lo realizan los adultos mayores de su comunidad en contextos privados. En ese sentido, tendría que pensarse primero, en conocer esas prácticas, identificar si son parecidas

a las que se desarrollan en su contexto cotidiano y motivar a que participen o se integren en ellas para favorecer a su revitalización o resignificación.

Respecto a los propósitos relacionados con la apropiación y reflexión de recursos gramaticales, retóricos y expresivos, así como normas de expresión oral y escrita de las lenguas originarias, debe considerarse que cuando los alumnos o los maestros tienen una situación de bilingüismo incipiente, sus habilidades serán limitadas por no tener relación con la segunda lengua de manera cotidiana y no estar en contacto con textos auténticos porque son casi inexistentes o no circulan en el contexto cotidiano, de manera que las inferencias o comparaciones del sistema lingüístico de la lengua originaria respecto a la segunda lengua, puede ser limitado.

También será difícil ampliar los usos sociales de la lengua originaria cuando los alumnos recién la están aprendiendo y los maestros no tengan mayor dominio de ella. Sin embargo, sí puede hacerse un trabajo de reflexión interesante sobre el uso social de su lengua materna y observar experiencias de lenguas originarias de otras regiones e, inclusive, de otras entidades dentro y fuera del contexto escolar.

Partiendo de las características y finalidades de la educación intercultural, también hay algunos de los propósitos definidos en los parámetros que pueden alcanzarse como están previstos, independientemente de la situación lingüística de los alumnos, pues se busca fortalecer el orgullo por su lengua, conocer sus derechos lingüísticos y entender y valorar la riqueza intercultural, así como entender las ventajas del bilingüismo. De hecho, se podría aprovechar este espacio para entender que los alumnos son producto del desplazamiento lingüístico y reconocer y advertir su lugar en el mundo; entender por qué deben aprenderse otras lenguas, de qué manera les servirán y por qué deben difundirla.

Considerando que la perspectiva de prácticas sociales del lenguaje está orientada por una finalidad comunicativa en situaciones reales, el uso de textos auténticos es fundamental para su desarrollo, como se sugiere en las orientaciones de los documentos curriculares, de forma que se reflexione cómo, cuándo y para qué se emplea el lenguaje. También, es importante pensar qué sucede cuando no circulan este tipo de materiales en el contexto cotidiano y deben producirse por los maestros para fines únicamente didácticos.

Respecto a la organización del tiempo escolar, el trabajo por proyectos contribuye al desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje porque permite participar de manera individual y colectiva en actividades de interpretación y producción de textos, así como en interacciones orales y escritas con propósitos comunicativos específicos.

También tendría que pensarse si necesitaría una variación para trabajar prácticas sociales del lenguaje cuando sea para una segunda lengua, sobre todo, relacionado con los fines didácticos y comunicativos del proyecto y su respectiva salida o producto a elaborar, así como el tiempo destinado para su abordaje.

En cuanto a las actividades recurrentes, resulta una propuesta pertinente tanto para la enseñanza de lengua originaria como materna o segunda lengua; de hecho, se presume que para la última es mucho más conveniente pensando que los alumnos se familiarizaran más rápido con ciertas prácticas de interacción y uso de la lengua que en un contexto cotidiano no harían.

De acuerdo con las dos perspectivas o sistemas conceptuales que se recuperan en el documento de parámetros curriculares, el rol del docente es determinante. En este sentido, se proponen una serie de consideraciones que se espera, el maestro aborde para su trabajo en el espacio curricular de la asignatura.

Si bien, hay congruencia entre lo mencionado en el documento con lo previsto desde el enfoque intercultural, llama la atención que no se explicita o no se prioriza claramente la importancia de generar en los alumnos: actitudes de colaboración, integración, tolerancia, respeto y aprecio hacia la diversidad que contribuyan a establecer un diálogo intercultural, además de lo previsto en los aprendizajes esperados de cada práctica.

Sobre a la propuesta de prácticas sociales del lenguaje, es fundamental propiciar el diálogo desde el desarrollo de prácticas sociales del lenguaje en consideración de situaciones comunicativas y culturales particulares que involucren la comprensión y producción de textos; además, especificar cómo pueden desarrollarse estrategias de autocontrol de lectura y escritura en consideración de la situación comunicativa en la que se lean o produzcan textos.

Respecto al rol del maestro, se enuncia la posibilidad de flexibilizar su trabajo a partir de la planificación y desarrollo de los proyectos didácticos en función del grado de

bilingüismo de sus alumnos pero, no hay mayor mención sobre la importancia de hacer copartícipes a los estudiantes del trabajo que realizarán, las razones y finalidades del mismo, aspectos determinantes desde la perspectiva de prácticas sociales del lenguaje.

Si bien, se menciona que es necesario generar situaciones didácticas que favorezcan la reflexión sobre la lengua para resolver los retos que se les presenten, no se hacen puntualizaciones acerca de cómo llevarla a cabo cuando los alumnos no son usuarios de la lengua originaria o si la están aprendiendo como segunda lengua.

En la propuesta de evaluación hay congruencia entre lo previsto desde la perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje y lo mencionado en el documento respecto a la necesidad de revisar y analizar el desarrollo del proyecto a partir de subproductos como borradores, planeaciones y esquemas y no únicamente el producto final (subproductos, la participación de los alumnos durante la planeación y realización de las actividades). Sin embargo, nuevamente aludo a la reflexión de la forma en que variarán los proyectos, su respectivo desarrollo y producto, cuando la enseñanza de la lengua originaria se haga como segunda lengua y se inicie a los alumnos en su abordaje.

En cuanto a los aprendizajes esperados, nuevamente se insiste en que la situación sociolingüística de los alumnos es determinante para la enseñanza de la asignatura y dar cumplimiento a lo previsto, pues si los docentes y alumnos no están relacionados directamente con la lengua originaria y no conocen sus usos orales y escritos, será difícil apropiarse de prácticas que definieron la ideología de un pueblo y que actualmente ya no se conocen, reflexionar sobre la situación prosódica de la lengua originaria, conocer los patrones silábicos de su lengua y tomar en cuenta las normas del sistema de escritura de su lengua, cuando, inclusive, muchas lenguas originarias están en proceso de normalización. Cuando se menciona la producción e interpretación de textos y la familiarización de características de forma y contenido acorde con la diversidad textual, es fundamental reconocer que este trabajo posiblemente pierda su sentido comunicativo cuando no se parta de textos auténticos y se hagan sólo con fines escolares.

4. LA ENSEÑANZA DEL MAZAHUA EN EL ESTADO DE MÉXICO: UN PANORAMA GENERAL

En este cuarto capítulo se presentan características más específicas de la enseñanza del mazahua en el Estado de México. En un primer momento se muestran referentes históricos relevantes para esta investigación y posteriormente, continuar con la numeralia sobre hablantes de la lengua a partir de cifras oficiales⁴⁴.

Como tercer apartado del capítulo se revisan los mecanismos de ingreso al servicio docente con modalidad indígena, considerando un recorrido histórico hasta nuestros días, para advertir cómo ingresaron los docentes que actualmente están en las aulas y que son población de estudio de este trabajo, así como analizar de qué manera han variado estos rasgos de ingreso a partir de las propuestas educativas actuales e identificar los aspectos que deben cumplir los aspirantes a integrarse como maestros en la modalidad indígena.

Para dar respuesta a las preguntas de investigación relacionadas con el vínculo entre formación inicial y continua con el desarrollo de la práctica docente, más adelante, se revisan: los rasgos de formación docente de la población mazahua que se encuentra frente a grupo considerando información estadística institucional.

Finalmente y con la intención de presentar un panorama sobre la formación inicial y continua de los docentes respecto a la educación indígena y didáctica sobre la enseñanza de lenguas originarias desde la década de los setentas hasta nuestros días, también se hace un breve análisis sobre las propuestas de formación que fueron el punto de partida de los maestros que actualmente están dando clases, ésto con el objetivo de ubicar si sus opciones de formación contribuyen a la enseñanza de la lengua. También se presenta una relación de la oferta de formación inicial y actual en el país y continua en el Estado de México.

⁴⁴ La recuperación de cifras oficiales se hace a partir de documentación elaborada por: el INEGI, la SEP a través de la DGEI.

4.1 Enseñanza del mazahua. Antecedentes históricos

De acuerdo con investigaciones de Calvo y Donnadiou (1982a), Celote (2006), Durán (1983) y fundamentalmente, testimonios de autoridades educativas con una amplia y reconocida trayectoria en la región, se recupera la siguiente información relacionada con la historiografía de la enseñanza del mazahua en el Estado de México.

La educación indígena empezó a ofrecerse como una modalidad de la educación primaria a partir de 1972, con el reclutamiento y capacitación de un grupo de 25 jóvenes originarios de la región mazahua por parte de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena.

Las escuelas con esta modalidad empezaron su operación hasta el ciclo escolar 1972-1973, con la finalidad de atender a la población indígena con las características lingüísticas y culturales propias de los grupos originarios de la entidad. Sin embargo, de acuerdo con lo mencionado por Calvo y Donnadiou (1982a) y Celote (2006), las clases y la alfabetización en todas las escuelas primarias del Estado debían hacerse en español, de manera que la atención lingüística para valorar y difundir las lenguas originarias se daba en el sentido de aceptar que en el contexto escolar se pudiera establecer comunicación en la lengua materna –alumnos, maestros y autoridades educativas-, y referenciar prácticas culturales de la región en el contexto escolar.

De acuerdo con testimonios, al inicio de la operación de esta modalidad educativa no se contaba con libros de texto ni programas acordes, de manera que los maestros se reunían cada ocho días para que les dieran algunas guías que orientaran a su trabajo. En aquel entonces, se ocupaban recursos diseñados ex profeso para fines de alfabetización: abecedarios móviles y el franelógrafo a través de los cuales, los alumnos conformaban palabras y oraciones.

En aquel tiempo, los maestros vivían en la comunidad y en algunas ocasiones, en la mañana atendían a la población infantil y por la tarde, alfabetizaban a padres de familia. También, contribuían en labores de la comunidad como: campañas de vacunación, limpieza, entre otras.

En las investigaciones hechas por Bertely (1992), Celote (2006) y Paradise (1992) se menciona que el trabajo en escuelas primarias biculturales bilingües no tuvo una buena recepción de manera inicial, pues los padres de familia, con el objeto de evitar discriminaciones y buscar su aceptación en el contexto social y laboral, preferían inscribir a sus hijos en escuelas del subsistema estatal que tuvieran una educación monolingüe en español. Fue hasta que se dio validez al sistema, a partir de los certificados escolares, que los padres de familia aceptaron el ingreso de sus hijos en dichos centros educativos. Fue hasta 1980 que empezaron a recibir libros de texto; mientras tanto, ocupaban cartillas en mazahua para propiciar la escritura, además del método global- estructural.

En la década de los noventas, SEIEM en colaboración con la SEP y CONALITEG diseñaron libros de texto en mazahua - *Cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena. Primero y segundo grados-*, que reunieron secuencias didácticas en mazahua y español para trabajar contenidos relacionados con la identificación del contexto del alumno y la definición de su identidad, al tiempo de reconocer cierto vocabulario y narraciones propias del grupo originario. Estos materiales fueron empleados en un espacio curricular indefinido y sin una metodología específica, pues no recibieron capacitaciones al respecto (DGEI, 2016).

Más adelante, en el año 2000, cuando en el Plan de estudios de educación básica 2000-2006 se estableció como uno de los ejes transversales el reconocimiento y la valoración de la interculturalidad, se implementó el enfoque intercultural como iniciativa nacional y, por ende, de manera estatal. Para ello, se distribuyeron cuadernos de trabajo intitolados: *La Educación Intercultural Bilingüe. Cuaderno de trabajo para las Niñas y los Niños de Educación Primaria Indígena. Mazahua del Estado de México y Michoacán-*, escritos en español.

De acuerdo con algunos testimonios de maestros de la región mazahua, en aquel momento se inició el trabajo con estos materiales, pero no se dejaron de utilizar los recibidos con antelación ni se fijaron lineamientos o criterios para el trabajo de los nuevos insumos, como lo refirió Schmelkes (2011: 260), “los docentes indígenas manejan muy limitada la lectoescritura en su lengua, por lo que les resulta difícil, aunque no imposible, trabajar con los libros (...). Se quejan de su grado de dificultad”.

En aquel tiempo, la organización del tiempo escolar y la planificación de contenidos se hizo por parte de los maestros frente a grupo y, en ocasiones, se contó con la orientación de autoridades educativas (directores y supervisores). Partiendo de la idea que el reconocimiento de la interculturalidad no era exclusivo del trabajo de una asignatura, su abordaje se hacía durante toda la jornada escolar y no desde un espacio curricular específico.

Hasta el 2008, con la propuesta de *Parámetros curriculares para la enseñanza de lengua indígena*, se promovieron parcialmente ciertos lineamientos y criterios para el trabajo de lenguas originarias en su cualidad de lenguas maternas.

En el ciclo escolar 2010-2011 se inició el trabajo de la asignatura de lengua indígena con el referente de Parámetros curriculares y sin documentos o materiales adicionales. Con el paso del tiempo y a partir de disposiciones federales, se ha buscado complementar este esfuerzo a partir de algunos materiales informativos y orientadores; sin embargo, ha persistido cierta desinformación y falta de orientaciones para continuar, como se dice en el capítulo 5 de este texto.

Como se mencionó en el apartado anterior, a partir de la publicación y difusión de los marcos y parámetros curriculares para la enseñanza de lengua indígena, así como del Acuerdo 592, se dio una modificación del trabajo escolar en las escuelas de educación básica, principalmente, en las primarias. En el caso del Estado de México, de acuerdo con información de las autoridades educativas, el cambio no se presentó de manera inmediata, pues, el trabajo con lenguas originarias se continuó realizando únicamente en las escuelas con modalidad indígena y no se aplicó en consideración de la situación lingüística de las comunidades.

De acuerdo con testimonios de las autoridades educativas, una de las primeras modificaciones que se tuvo fue la distribución horaria pues, conforme a lo previsto en el mapa curricular, se estima un tiempo de 11.5 horas semanales para el trabajo del campo de lenguaje –en lengua materna y segunda lengua-. Ante ello, el Departamento de Educación Indígena de SEIEM propuso el trabajo de 2 horas semanales para el estudio de Lengua indígena e Inglés, y el resto, para Español. Con base en esta disposición, en las escuelas se

acordó que la enseñanza de lengua originaria se haría durante 1 hora a la semana y el inglés la hora restante cuando fueran escuelas de tiempo completo.

Es importante mencionar que desde el ciclo escolar 2011-2012 a la fecha, y a partir de una iniciativa nacional propuesta por la DGEI, se ha trabajado el libro cartonero⁴⁵ como una estrategia para recuperar narraciones orales en lenguas originarias, producto de experiencias, celebraciones y aprendizajes propios del saber comunitario.

Para el diseño del Programa de estudios para la enseñanza del mazahua, trabajado desde abril de 2013 hasta noviembre de 2014, se consideraron los resultados de una encuesta hecha a la población educativa de la modalidad indígena de la región, que da cuenta sobre las formas de enseñanza del mazahua.

El documento curricular fue elaborado por 6 docentes, 3 directivos, 3 asesores técnicos pedagógicos, un enlace adscrito al centro escolar con modalidad indígena y un coordinador del trabajo que pertenece al Departamento de Educación Indígena y tiene las siguientes características:

...se centra en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: producción oral y escrita, comprensión auditiva y lectora, con el fin de que las alumnas y los alumnos tengan dominio de la lengua, a partir de la valoración e incorporación de contenidos culturales y lingüísticos y los procesos tradicionales de aprendizaje de la lengua jñatrjo/jñatjo como se presentan en la vida real (SEP, 2014: 74).

De acuerdo con la SEP (2014: 74), “hasta la fecha, se había carecido de un documento de esta naturaleza; los materiales y recursos didácticos eran escasos y los pocos que existían no respondían a la situación lingüística y cultural de la niñez jñatrjo/jñatjo y a la trayectoria formativa para el aprendizaje de la lengua...”.

⁴⁵ Estrategia didáctica implementada por la Dirección General de Educación Indígena de la SEP, mediante la cual se motiva desde el ámbito escolar la producción de libros artesanales que sirven “para promover la lectura y escritura de manera autónoma entre los alumnos, maestros y comunidad, con la elaboración de textos situados que consideran las formas de interacción utilizadas por las personas del grupo social”. A partir de sus propósitos comunicativos, se espera que estos textos “sean significativos y acordes a su cultura, contexto, necesidades e intereses y respetando los cánones de la cultura escrita. La intención es que los niños produzcan sus propios textos en sus lenguas y en sus variantes lingüísticas” (Olarte, 2014).

Este material ha sido distribuido de manera inicial en el ciclo escolar 2014-2015; sin embargo, de acuerdo con distintos testimonios de docentes, no se ha hecho una capacitación al respecto de su implementación en el contexto áulico.

A partir de lo difundido por las autoridades estatales, en la actualidad, los maestros cuentan con diferentes documentos didácticos que orientan la práctica docente, además de los curriculares referidos con antelación. Entre ellos, figuran: los Lineamientos generales de las niñas y los niños indígenas, Normas ortográficas para la lectura y escritura de la lengua jñatrjo, Proyectos didácticos didácticos en lengua jñatrjo, Guía articuladora de materiales didácticos de apoyo a la docencia, Guía docente para la exploración del mediosociocultural, entre otros.

A lo largo de la historia de la modalidad, se destacan tres formas de escritura: la propuesta por Donald Stuart por parte del Instituto Lingüístico de Verano (1987), la que presentó modificaciones en el 2002 y la que se ha validado hasta este momento por la comisión que participa en la normalización lingüística.

4.2 Referentes numéricos en la enseñanza del mazahua en el Estado de México

Como ya se dijo, en el Estado de México, la enseñanza de lengua indígena de manera formal y curricular es una vertiente que se aborda únicamente por el subsistema federalizado a través de Servicios Educativos Integrados al Estado de México. Este servicio se ofrece a los grupos étnicos que prevalecen en la entidad, mismos que hablan las lenguas jñatrjo (mazahua), hñahñu (otomí), náhuatl, fot'uná (matlatzinca) y pjie kakjo (tlahuica-ocuilteco), con un enfoque intercultural bilingüe en los niveles de educación inicial, preescolar y primaria.



Ilustración 1 obtenida de la página del Gobierno del Estado de México

Los servicios ofrecidos a nivel estatal en esta vertiente son: educación inicial indígena, educación preescolar indígena y educación primaria indígena. Como un servicio especial de la modalidad de educación indígena que ofrece el subsistema federalizado, es el servicio del Centro de Integración Social No. 5 “Carmen Serdán”, ubicado en San Juan de las Huertas, Municipio de Zinacantepec, donde se atienden a niños indígenas de escasos recursos económicos de los diferentes municipios del Estado de México, a quienes se les otorga educación primaria, hospedaje, alimentación y asistencia médica (SEIEM, 2009).

De manera adicional a lo establecido en los planes y programas de estudio de educación básica referente a lengua indígena previstos desde el Acuerdo 592, en la educación secundaria -desde el espacio dedicado a la asignatura estatal- se han diseñado algunos programas de estudios que pueden cursarse a partir del interés y características de las escuelas. Uno de ellos es el programa intitulado *Ne Zākjū ñe k'o pârâji ne jña'a ñe k'o kjiññiji ne jñatjo*. “Vida y conocimiento de la Lengua y cultura Jñatjo”, dirigido alumnos de primer grado en Educación Secundaria, el cual pertenece al Campo 5”.

Partiendo de información proporcionada por la Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo de SEIEM, dependencia que diseñó este programa de estudios y lo

implementa en algunas escuelas secundarias federalizadas, se busca que “los adolescentes comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias. En este sentido, se pretende que los alumnos reconozcan la pluralidad como una característica de su país y del mundo, y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida” (SEIEM, 2011).

Si bien, el programa se diseñó en el 2007, fue durante el ciclo escolar 2007-2008, cuando se implementó con un pilotaje en una escuela secundaria ubicada en el municipio de San José del Rincón. Más tarde, en 2009, dicho programa fue dictaminado y aprobado por la Dirección General de Desarrollo Curricular de la SEP para su aplicación transitoria y hasta el 2010 se implementó en diez escuelas secundarias generales del Valle de Toluca ubicadas en los municipios de Atlacomulco, San Felipe del Progreso, Santa Rita de la Cuesta, Villa de Allende, Santa María Citendejé, San José del Rincón e Ixtlahuaca, con la participación de 17 docentes con licenciatura y perfil profesional diverso, de los que sólo un docente fue reconocido como hablante de la lengua. En 2012 fue dictaminada una segunda versión del programa por la SEP y durante el 2013, se propuso una guía para el maestro.

El programa se continúa trabajando en algunas escuelas ubicadas en la región mazahua que participan en el Diplomado diseñado por SEIEM en coordinación con la Universidad Intercultural del Estado de México.

En el marco de la educación media superior mexiquense, no hay referencia de una política educativa nacional o estatal que regule o promueva, además de lo previsto en el perfil de egreso del alumno de educación media superior, relacionado con la interculturalidad, la enseñanza de lenguas originarias; sin embargo, hay esfuerzos independientes, como el que se realiza en el Colegio de Bachilleres ubicado en Ixtlahuaca, que promueve su trabajo a partir de talleres para los alumnos interesados en aprender lenguas originarias de la zona, así como en la Escuela Preparatoria Oficial No. 166 de San Felipe del Progreso.

Como iniciativas más formales de enseñanza de esta lengua en educación superior, destaca el trabajo de la Universidad Intercultural del Estado de México, que determina

desde los diseños curriculares de las distintas licenciaturas que ofrece, el curso de una asignatura sobre el conocimiento de lengua originaria, la cual puede ser elegida por los estudiantes de acuerdo con sus necesidades. Por estar ubicado este centro educativo en San Felipe del Progreso existe una gran demanda para trabajar el mazahua, como se revisará en el último apartado de este trabajo.

En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional 151, unidad Toluca, con subsede en Ixtlahuaca y Jiquipilco, de acuerdo con información testimonial, se destaca que hasta hace algunos años (2008), se ofrecieron talleres para su enseñanza para la población educativa interesada; sin embargo, dejaron de ofrecerse por falta de alumnos. Estos fueron ofrecidos por personal de la institución sin un diseño curricular específico. Más adelante, en el capítulo 4 de este trabajo se hace un análisis sobre la enseñanza del mazahua como parte de las opciones de formación inicial.

De manera estatal y de manera extraescolar, el Consejo Estatal para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas del Estado de México (CEDIPIEM) ofrece cursos para enseñar mazahua, cuando instituciones públicas y público en general, reúnen a grupos con más de 20 personas interesadas, así como el Ayuntamiento de San Felipe del Progreso.

4.3 La enseñanza del mazahua en la educación primaria mexiquense

En el Estado de México, de la totalidad de escuelas primarias con modalidad indígena, 109 atienden a población mazahua y se encuentran ubicadas en los municipios de: San Felipe del Progreso, Jocotitlán, Ixtlahuaca, El Oro, Jiquipilco, San José del Rincón, Donato Guerra, Villa Victoria y Villa de Allende.

La educación primaria con modalidad indígena se ofrecía hasta el 2015, a través de 191 escuelas ubicadas en 5 sectores -00, 003, 004, 005 y 006-, como se ilustra a continuación:

| Sector | Zona escolar | Número de escuelas | Lengua indígena |
|------------|--------------------------|--------------------|---------------------------|
| 00 | 702 | 42 | Náhuatl |
| 003 | 301, 302, 303, 304 y 305 | 34 | Mazahua |
| 004 | 403 y 404 | 31 | Mazahua |
| 005 | 501, 503, 504 y 505 | 43 | náhuatl, otomí y tlahuica |
| 006 | 601, 602, 603 y 604 | 41 | Mazahua |
| 5 sectores | 16 zonas escolares | 191 | 4 |

Tabla 6. Relación de zonas escolares. Información proporcionada por el Departamento de Educación Indígena de SEIEM

Conforme a los datos publicados en resúmenes estadísticos de inicio y fin de ciclos escolares proporcionados por Servicios Educativos Integrados al Estado de México, mismos que guardan relación con la población de estudio de este trabajo, durante el 2013 se inscribieron 18,865 alumnos indígenas, de los cuales, 12,563 eran alumnos mazahuas. En el 2014, se inscribieron 18,863 alumnos, de los cuales, 12,237 son mazahuas organizados de la siguiente manera:

| Grado | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | Global |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| 2013 ⁴⁶ | 2,127 | 2,148 | 2,059 | 2,145 | 2,045 | 2,039 | 12,563 |
| 2014 | 1,976 | 1,928 | 2,081 | 2,118 | 2,022 | 2,112 | 12,237 |

Tabla 7. Matrícula 2003-2014. Información proporcionada por el Departamento de Educación Indígena de SEIEM

En San Felipe del Progreso se tiene la siguiente población mazahua, siendo éste el único grupo originario presente en el municipio.

⁴⁶De acuerdo con la documentación oficial presentada por el Departamento de Educación Indígena de SEIEM, esta denominación corresponde a los alumnos que, además de estar inscritos, asisten con regularidad a las escuelas.

| Grado | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | Global |
|-------------------------|-----|-----|-----|-------|-----|-------|--------|
| San Felipe del Progreso | 945 | 902 | 963 | 1,028 | 960 | 1,013 | 5,811 |
| San Pedro el Alto | 55 | 66 | 54 | 74 | 43 | 64 | 356 |

Tabla 8. Matrícula por municipio por grado 2013-2014. Información proporcionada por el Departamento de Educación Indígena de SEIEM

En el caso de Jiquipilco, hay presencia de dos grupos étnicos: el mazahua y el otomí. De acuerdo con la matrícula actual, puede observarse la siguiente relación:

| Grado | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | Global |
|---------|-----|-----|-----|-------|-----|-------|--------|
| Otomí | 945 | 902 | 963 | 1,028 | 960 | 1,013 | 5,811 |
| Mazahua | 18 | 30 | 21 | 19 | 17 | 17 | 139 |

Tabla 9. Matrícula por municipio por grado 2013-2014. Información proporcionada por el Departamento de Educación Indígena de SEIEM

Como se puede observar, en el último cuadro resalta que el grupo étnico prioritario en el municipio es el otomí; sin embargo, también es de destacarse que en la localidad donde se lleva a cabo el trabajo etnográfico está identificada como mazahua.

4.3.1 Situación de los docentes mazahuas

En cuanto a la presencia de maestros en esta región, resulta conveniente dar un vistazo a reflexiones hechas por Calvo y Donnadiou (1982a), quienes destacan que en 1981, a nivel estatal, se contaba con una matrícula de 193 maestros de educación indígena; de los cuales, 148 pertenecían al grupo étnico mazahua y 45 al otomí. Llamaba la atención que 135 de ellos eran del sexo masculino, mientras que 51 eran del femenino. En cuanto a su rango de edad, la mayoría se encontraba ubicada en el escaño de los 20 a 24 años (101 maestros), mientras que la minoría estaba en el de 40 a 44 años. En cuanto a su grado de bilingüismo, en estos trabajos se identificó que 6 de ellos no eran hablantes de lengua indígena, 71 eran hablantes de alguna lengua indígena, pero no la escribían; 101 la hablaban y la escribían poco, mientras que solo 14 la hablaban y la escribían (1982a: 53).

En aquel momento, “los maestros indígenas se distinguían por su origen rural” y sus motivaciones para ingresar al magisterio “estaban condicionadas por sus antecedentes socioeconómicos”, pues su interés “estribaba en conseguir un empleo seguro y no necesariamente en el desempeño de funciones educativas” (Calvo y Donnadieu, 1982a: 67-70).

A más de 30 años de la difusión de esta información, se tiene un incremento de la población docente con modalidad indígena adscrita en el Estado de México, como se ilustra a continuación:

| Docentes | 1981 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2014-2016 |
|----------|------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------------|-----------|
| México | 193 | 830 | 840 | 780 | 780 | 778 | 789 | 798 | 809 | 831 ⁴⁷ | 831 |

Tabla 10. Matrícula de docentes de primaria indígena. Información obtenida de los resúmenes institucionales de inicio y fin de cursos, elaborados por SEIEM.

En el caso de la población mazahua, durante el ciclo escolar 2012-2013, fue atendida por 534 docentes (docentes y promotores con grupo), mientras que en el ciclo escolar 2014-2015, se contó con la participación de 588 docentes. Hasta el 2015, se tenía una matrícula de 573 docentes (incluyendo a los directores y promotores culturales (SEIEM, 2015).

Por la relación con el objeto de estudio de este trabajo, advertimos que de acuerdo con la información concentrada en el formato 911⁴⁸, se reconoce cierta información sobre la formación inicial y de posgrado de los maestros de educación indígena; sin embargo, no se tiene sistematización de la información por el grupo étnico al que pertenecen, como se evidencia en la siguiente tabla:

⁴⁷ En esta cifra no está considerado el personal administrativo.

⁴⁸ Documento elaborado por la SEP a nivel federal para recuperar información general sobre los centros educativos: escuelas, alumnos maestros, autoridades, acervos, equipamiento, mobiliario e infraestructura.

| NIVEL DE PREPARACION | CANTIDAD |
|--------------------------------------|----------|
| PRIMARIA | 1 |
| CARRERA COMERCIAL | 5 |
| SECUNDARIA | 7 |
| BACHILLERATO | 49 |
| NORMAL BASICA | 5 |
| NORMAL BASICA | 47 |
| NORMAL SUPERIOR | 17 |
| NORMAL SUPERIOR | 37 |
| LICENCIATURA PASANTE | 332 |
| LICENCIATURA TITULADO | 354 |
| INCOMPLETA | 0 |
| CARRERA UNIVERSITARIA | 7 |
| CARRERA UNIVERSITARIA | 7 |
| MAESTRIA PASANTE | 17 |
| MAESTRIA TITULADO | 87 |
| ESTUDIOS TECNICOS CON BACHILLERATO | 3 |
| ESTUDIOS TECNICOS CON BACHILLERATO | 1 |
| ESCUELA SUPERIOR DE EDUCACION FISICA | 1 |
| DOCTORADO | 1 |
| POSDOCTORADO | 0 |

Tabla 11. Relación de docentes por escolaridad. Información proporcionada por el Departamento de educación indígena, en noviembre de 2014, recuperada de la aplicación del formato 911.

Como se puede observar, el mayor número de docentes tiene como último grado de escolaridad el de licenciatura en un estatus de titulado; sin embargo, a partir de la información proporcionada por las autoridades correspondientes, no es posible reconocer el campo de conocimiento o los énfasis de estos estudios, aspecto que sería útil para el desarrollo de este trabajo y que, por tanto, se busca identificar a partir del trabajo de campo. Tampoco es posible encontrar, como información pública y de manera concentrada, la escolaridad con la que los maestros ingresaron al servicio docente y de qué manera han continuado sus estudios; por ello, la información recuperada en las entrevistas e historias de vida también ha sido de gran importancia, como se referirá más adelante en el capítulo 5 de este trabajo.

En cuanto a la condición lingüística de los docentes, de acuerdo con información proporcionada por el Departamento de Educación Indígena de SEIEM, actualmente no se cuenta con un censo o diagnóstico actualizado sobre la situación lingüística de los maestros

que laboran en la modalidad indígena; es decir, se desconoce su grado de monolingüismo o bilingüismo de lengua originaria, así como los antecedentes de formación inicial y continua relacionada con la enseñanza de lenguas.

Si bien, desde pláticas informales con las autoridades educativas estatales se mencionó que en el 2008 se hizo un ejercicio para valorar la condición lingüística magisterial considerando a una muestra de 30 maestros ubicados en primarias indígenas (se desconoce qué instrumento se aplicó y en qué circunstancias). Como resultado, se concluyó que los profesores adquirieron la lengua originaria en el seno materno, de manera oral; sin embargo, la escritura se aprendió desde los cursos de verano impartidos en la década de los ochentas (1989), cuando ya formaban parte del servicio docente.

Otro antecedente es el de 2012, cuando se hizo un ejercicio institucional para delimitar la situación de bilingüismo en el subsistema federalizado; para ello, se tomó otro grupo muestra y se empleó un instrumento diseñado exclusivamente para este trabajo. En él se ubicaron las categorías de: habla, escribe y entiende, traduce y, a partir de ellas, debía determinarse el porcentaje de desempeño o dominio de estas habilidades. A partir de su aplicación, se determinó que de la población en edad escolar, el 70% tenía al español como su lengua materna, mientras que el 30% tenía una lengua originaria como materna. De la población docente con modalidad indígena, se observó que 50% habla español y 50% habla alguna lengua indígena como materna.

El último referente que denota la situación lingüística a detalle, es un documento solicitado a nivel federal que reúne el número de maestros a partir de su conocimiento de lenguas originarias en consideración del desarrollo de las habilidades: leer, escribir y hablar. Este estadístico se ha trabajado a manera de difusión interna y, por ello, se desconoce cómo se elaboró el instrumento para recuperar la información, cómo se aplicó y cómo se sistematizó la información. En él se arroja la siguiente información:

| DOMINIO DE LA LENGUA | | | |
|----------------------|-------|-----|---------|
| Actores | Habla | Lee | Escribe |
| Directores | 156 | 157 | 156 |
| Docentes | 696 | 697 | 696 |
| Total | 852 | 854 | 852 |

Tabla 12. Relación de docentes por dominio de lengua (SEIEM, 2014).

De esta población y con el objeto de relacionarla con nuestra población de estudio, es de destacar que en el caso de Jiquipilco y San Felipe del Progreso se observa lo siguiente:

| DOMINIO DE LA LENGUA EN JIQUIPLICICO | | | |
|--------------------------------------|-------|-----|---------|
| Actores | Habla | Lee | Escribe |
| Directores | 5 | 6 | 6 |
| Docentes | 25 | 26 | 26 |
| Total | 30 | 32 | 32 |

Tabla 13. Relación de docentes por dominio de lengua Jiquipilco (SEIEM, 2014)

| DOMINIO DE LA LENGUA EN SAN FELIPE DEL PROGRESO | | | |
|---|-------|-----|---------|
| Actores | Habla | Lee | Escribe |
| Directores | 35 | 36 | 36 |
| Docentes | 220 | 223 | 223 |
| Total | 255 | 259 | 259 |

Tabla 14. Relación de docentes por dominio de lengua San Felipe del Progreso (SEIEM, 2014)

Como se puede observar, no hay una correlación directa entre habilidades; es decir, aunque en algunos casos, lo leen y escriben, no lo hablan, a pesar de la creencia que al tratarse de una lengua originaria la principal fuente de enseñanza podría ser la oralidad, más cuando no es una lengua normalizada; sin embargo, queda en el aire también el supuesto que un gran número de los docentes en servicio se ha formado en la lengua a partir de materiales educativos presentes en las aulas y a partir de la experiencia con sus alumnos.

Si bien, con el *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial 2013*, elaborado por el INEGI en colaboración con la SEP, se cuestionó a la comunidad educativa sobre el conocimiento de una segunda lengua y si ésta era indígena, se cree que a partir de los reactivos del instrumento únicamente se podrá conocer el número de personas que hablan alguna lengua indígena; sin embargo, se desconocerá su grado de monolingüismo o bilingüismo, siendo ésta una de las principales tareas por resolver si se desea continuar con el diseño de materiales educativos para alumnos y propuestas de formación inicial y continua de docentes.

4.4 Mecanismos de ingreso al servicio docente en educación indígena en el Estado de México

A partir del reconocimiento de la modalidad indígena (1972), la DGEI estipuló en boletines y documentos normativos que los maestros o personal de apoyo de las escuelas bilingües biculturales debían tener un perfil específico, diferente del profesor de una escuela primaria general. Esta información, referida en las investigaciones de Calvo y Donnadieu (1982^a y b), llama la atención por la importancia que se da al conocimiento de la lengua indígena, así como al origen y lugar de residencia del interesado, más que a su formación académica.

De acuerdo con la DGEI, existían dos tipos de profesores involucrados: los promotores culturales y los maestros bilingües. Los primeros atendían a los grados iniciales de educación primaria y realizaban actividades de desarrollo de la comunidad, “tomando en cuenta los criterios de educación bilingüe y bicultural”. Eran “jóvenes de ambos sexos, originarios de las regiones de trabajo”, con dominio de la lengua indígena del grupo étnico al que pertenecían. Desde la DGEI se les preparaba en técnicas pedagógicas, sociales, de promoción y de desarrollo y en actividades (para) el desempeño de sus funciones (DGEI, 1979: 13, cit. Calvo y Donnadieu, 1982a: 117).

Los maestros bilingües tenían las características anteriores pero, a diferencia de los primeros, “estaban en posibilidades de atender cualquier grado de educación primaria y desempeñar tareas de desarrollo de la comunidad” (DGEI, 1979: 13, cit. por Calvo y Donnadieu, 1982a: 117).

Al respecto y de acuerdo con los testimonios de los maestros de la zona, se menciona que en 1972, la Brigada No. 1 de la DGEI reclutó a una primera generación de jóvenes interesados en trabajar como promotores culturales de escuelas indígenas con los únicos requisitos: ser originarios de la región, hablar la lengua originaria, haber culminado la educación primaria. Éstos fueron capacitados de mayo a agosto de 1972 en el internado de San Juan de las Huertas. Terminando la capacitación, se trasladaron a Cabecera para ser asignados a centros de trabajo, pero al no tener escuelas propias de la modalidad fueron adscritos a otras escuelas del Estado y otros participaron como auxiliares en escuelas federales. La segunda generación, integrada también por 25 alumnos, al egresar, se

integraron como personal de apoyo de los Centros de capacitación del INI en Atlacomulco, realizando actividades de auxiliares en asuntos propios del centro. Una vez que se abrieron las escuelas con modalidad indígena en 1976, se integraron como personal docente.

Durante la década de 1970 los egresados de las escuelas básicas, la primaria y la secundaria eran contratados por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), dependencia de la SEP, pero en la década de 1980 la burocracia educativa de la SEP demandó más años de estudio a los candidatos para ocupar una plaza de maestro en el sistema de educación bilingüe...” (Celote, 2006: 39).

La situación que refiere Celote (2006) es la que se establece en la DGEI, instancia reguladora que demanda como requisitos mínimos que debían llenar los solicitantes a promotor cultural en la década de los ochentas, los siguientes:

1. Ser indígena originario de la región en que se utilizarán sus servicios (no menor de 16 ni mayor de 30 años de edad).
2. Dominar el idioma español, la lengua indígena de la región y la variante dialectal de la comunidad en la que prestará sus servicios.
3. Haber cursado en forma completa la educación media básica (3° de secundaria). En caso de comprobada la falta de elementos de dicho nivel de preparación en la región, se aceptarán con 6° año de educación primaria” (DGEEMI, 1975: 3-4, cit. por Calvo y Donnadiu, 1982a: 119).

Con el objeto de verificar el cumplimiento de los requisitos, existía un proceso de selección de aspirantes definido por la DGEI y cumplimentado por autoridades estatales. De acuerdo con Calvo y Donnadiu (1982a), destacan las siguientes acciones:

1. Se aplicará una prueba de bilingüismo, tomando en cuenta la variante dialectal de la comunidad en que serán adscritos los solicitantes. Esta prueba será elaborada por dos técnicos de alfabetización en lengua indígena, con un mínimo de cien reactivos que serán resueltos en forma oral y escrita en dos idiomas.
2. Si existen psicólogos o antropólogos en los centros coordinadores, se pedirá su intervención para que entrevisten a los solicitantes y den su opinión escrita, sobre la conveniencia o inconveniencia para el servicio de contratar a los interesados.
3. Debe explicarse ampliamente a los solicitantes el programa de educación extraescolar en el medio indígena y la obligatoriedad de vivir en las comunidades en que quedarán adscritos.
4. Se solicitará información de las autoridades de donde sean originarios los solicitantes, sobre si son o no afectos a las bebidas embriagantes, penderos,

irrespetuosos en el trato de las mujeres y en general, si guardan o no forma honesta de vivir.

5. Debe darse preferencia a las mujeres que llenen los requisitos señalados.
6. Cumplir satisfactoriamente las pruebas anteriores, los interesados formularán solicitud manuscrita de su puño, en la que se comprometan de forma espontánea voluntad y libres de toda expresión a cumplir íntegramente con el programa de educación extraescolar (DGEEMI, 1975: 3-4, cit. por Calvo y Donnadieu, 1982a: 119).

Los seleccionados en este proceso debían recibir una capacitación en los centros regionales de la Dirección General de Capacitación al (DGCMPM) en cursos de verano y los fines de semana como se referirá posteriormente.

Con base en registros informales, se menciona que este proceso tuvo continuidad hasta el 2008, cuando se firma la Alianza por la Calidad de la Educación y se implementa el Concurso Nacional de Ingreso al Servicio Docente.

A partir de la suscripción de la Alianza, únicamente se tuvo una convocatoria en la que se especificaban los requisitos que debían tener los candidatos para ingresar al servicio docente, pero no se difundieron características del proceso de selección e incorporación al servicio.

Fue más adelante, con la definición del Órgano de Evaluación Independiente con carácter Federalista (OEIF) -integrado por 72 especialistas provenientes de cada entidad federativa, la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación-, cuando se desarrollaron, revisaron y aprobaron tanto los perfiles de maestros acordes con el grado y modalidad educativa, como los instrumentos para su valoración.

A partir de la promulgación de la *Ley General del Servicio Profesional Docente*, publicada el 11 de septiembre de 2013, se establecen de forma normativa “los criterios, los términos y las condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio, para asegurar la calidad del desempeño docente”. En la última convocatoria en la cual se propone el ingreso al servicio docente en educación básica pública (2016), se presentan: el perfil de los candidatos para participar en el concurso de oposición (por modalidad, grado, nivel educativo y cuando así se requiere, por asignatura),

las características del instrumento, los criterios a evaluarse, así como las etapas del proceso de selección.⁴⁹⁵⁰

En conformidad de las bases de la convocatoria del Concurso Nacional de Plazas Docentes 2015, publicada por la SEP en coordinación con el SNTE- y el anexo propuesto por la Secretaría de Educación del Estado de México en coordinación con las secciones sindicales 17 y 36 del SNTE, se menciona que “podrán participar como docentes de nuevo ingreso de Educación Primaria con modalidad indígena, “los egresados de las escuelas normales y demás instituciones formadoras de docentes de Educación Básica del país públicas y particulares con autorización”, que cumplan con el siguiente perfil:

- Ser ciudadano mexicano (...)
- Disposición para prestar sus servicios en cualquier centro de trabajo de la entidad federativa.
- No contar con plaza docente, técnico docente, directiva o de supervisión con nombramiento definitivo, o en proceso de obtenerlo en el Sistema Educativo Nacional
- Presentar en alguna de las sedes designadas en el Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente (SNRSPD), la siguiente documentación en original, para cotejo, y copia:
 - Identificación oficial vigente: credencial de elector, cédula profesional o pasaporte;
 - Clave Única de Registro de Población (CURP);
 - Acta de Nacimiento;
 - Comprobante de domicilio;
 - Carta de naturalización, en su caso;
 - Título Profesional, Cédula Profesional o Acta de Examen Profesional (que evidencie o compruebe los estudios de Licenciatura en educación primaria indígena);
 - Carta, bajo protesta de decir verdad, de NO ocupar plaza docente, técnico docente, directiva o de supervisión, con nombramiento definitivo, o en proceso de obtenerlo, en el Sistema Educativo Nacional;
 - Carta de aceptación de las Bases de la presente Convocatoria (ésta le será proporcionada al momento de su registro);
 - Ficha para el registro que se obtiene a través del Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente al concluir el pre registro,

⁴⁹ En el caso de la modalidad indígena, no se hace distinción por grado. El perfil es el mismo para el docente de primero a sexto grado.

⁵⁰ De acuerdo con la convocatoria para el ingreso al servicio docente a nivel estatal, en los ciclos escolares 2013-2014 y 2014-2015 no se abrió ninguna plaza para profesor de educación primaria modalidad indígena.

- Cuatro fotografías recientes tamaño infantil, de frente, en blanco y negro” (SEPb, 2014).

El proceso de evaluación para el Ingreso a la Educación Básica, ciclo escolar 2014-2015, constó de tres etapas. La etapa uno y dos son parte del examen nacional y consisten en: “la aplicación del Examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente, que evalúan el nivel de dominio sobre los contenidos y los enfoques de enseñanza que son propios del nivel o disciplina; además de las capacidades y habilidades para la resolución de problemas didácticos”. La segunda “consiste en la aplicación del Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales, para evaluar las capacidades que tiene el docente respecto a la comunicación, el estudio, la reflexión y la mejora continua de su práctica, así como las actitudes necesarias para el ejercicio de la profesión docente, la gestión escolar y los vínculos con la comunidad” (SEPa, 2014). “La etapa tres consiste en la aplicación local de un examen complementario o adicional, que evalúa aspectos adicionales o complementarios para aquellos sustentantes que aspiran a ingresar a la Educación Básica en: Preescolar Indígena; Primaria Indígena; Asignatura Estatal y Artes en Educación Secundaria, y Segunda Lengua Inglés.

El Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente se constituye de 80 reactivos y el de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-profesionales consta de 95. Los temas a evaluar en dichos instrumentos se relacionan con: “procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, propósitos educativos y enfoques didácticos, contenidos del currículum vigente, situaciones de aprendizaje, estrategias didácticas, evaluación para la mejora, ambientes favorables para el aprendizaje, reflexión sobre la práctica profesional, estudio y aprendizaje para la formación continua, comunicación con los distintos actores educativos, fundamentos legales, principios filosóficos y finalidades de la educación, inclusión y equidad en la escuela, expectativas docentes y logros en el aprendizaje, gestión escolar para el aprendizaje, escuela, familia y comunidad, así como rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad” (SEPb, 2014: 7). En cuanto al examen local relacionado con la modalidad indígena, se desconoce cuáles son sus componentes específicos; sin embargo, sus énfasis están puestos en el grado de dominio de la lengua originaria.

En la Ley General del Servicio Profesional se establecen el perfil, los parámetros e indicadores por nivel educativo, modalidad y especialidad de los docentes de educación básica. De acuerdo con este marco normativo, el primero se compone de “cinco dimensiones que describen los dominios fundamentales del desempeño docente”. A su vez, “de las dimensiones del perfil se derivan parámetros que describen aspectos del saber y del quehacer docente, y “a cada parámetro le corresponde un conjunto de indicadores que señalan el nivel y las formas en que tales saberes y quehaceres se concretan” (SEPb, 2014: 12).

Para los maestros de educación primaria se especifica un perfil con sus dimensiones y parámetros; sin embargo, esa información presenta variantes cuando se hace la propuesta para educación indígena, pues se adapta a las condiciones de la modalidad (SEPb, 2014: 29-36).

De manera adicional a las dimensiones y parámetros previamente descritos, existe una dimensión complementaria para el nivel educativo en la modalidad indígena, el cual se enuncia a continuación (SEPb, 2014: 29-36):

Dimensión: Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que es importante que aprendan.

Parámetro complementario. 1.1 La comunicación con los educandos y sus familias mediante la lengua indígena.

Indicadores complementarios.

1.1.1 Se comunica de manera fluida en la lengua indígena de la comunidad en que está inserta la escuela.

1.1.2 Identifica los conocimientos construidos histórica y culturalmente por las comunidades indígenas, para la definición de contenidos de aprendizaje susceptibles de ser enseñados.

Como se ha podido observar, a partir de la publicación de la *Ley General del Servicio Profesional Docente*, hay definiciones concretas en los perfiles de los profesores sobre las metas y acciones que deben realizar. Esto significa un logro importante; sin embargo, aún queda como gran pendiente: el conocer los mecanismos de evaluación permanente que se llevarán a cabo para verificar el cumplimiento de esos perfiles. Por otro lado, también hay indefinición en las acciones, estrategias y procedimientos que se llevarán a cabo para garantizar que los docentes en servicio también mantengan dichas características.

Con base en las citas aquí presentadas, es posible observar que desde el punto de vista institucional el rol del docente de educación indígena ha cambiado en los últimos treinta años. En la década de los ochentas se pretendía que el maestro bilingüe o bicultural fuera sensible de la situación de su contexto inmediato, participara e incentivara a sus alumnos a participar en las labores propias de la comunidad y que fuera usuario de la lengua originaria, más que tener un conocimiento académico de ella y de estrategias didácticas para promover su enseñanza. En la actualidad, los énfasis están puestos en el conocimiento no sólo de la lengua, sino de las condiciones lingüísticas de sus alumnos para promover el respeto de la interculturalidad y reconocer la riqueza de este tipo de situaciones. Para ello, es fundamental que los profesores sean sensibles a esta situación y propicien el conocimiento de la lengua con, desde y a través de situaciones comunicativas.

4.5 Propuestas de formación inicial y continua para la enseñanza de lenguas indígenas

En las investigaciones de Calvo y Donnadieu (1982a:32) se reconoce que desde febrero de 1981, la DGMPM quedó responsabilizada de ofrecer a través de sus centros regionales, capacitación a maestros indígenas (1982b:3). Para ello, esta instancia adaptó un plan y programa de estudios con contenido bilingüe y bicultural, diferenciales de los de primaria general, con una duración de cuatro años. De tal modo que los alumnos bilingües recibían capacitación en dos modalidades: “un curso semiescolarizado y uno intensivo y escolarizado. El primero [era] un curso autodidacta desarrollado “durante el año escolar (septiembre-junio) en el que los maestros por sí solos hacían estudios los fascículos correspondientes a las materias que cursan en ese momento, y los fines de semana se (reunían) en la subsede correspondiente para recibir asesoría” (...). “El intensivo se ofrecía diariamente y de manera escolarizada durante 6 semanas en las vacaciones del verano (julio-agosto)”.

El plan de estudios incluía las materias del Plan 75 para normales primarias reestructurado, pues además de tener las asignaturas obligatorias (español, ciencias naturales, educación artística, ciencias sociales, educación física, educación tecnológica,

psicología, filosofía, historia de la educación, didáctica general y didáctica especial, ciencias de la salud, desarrollo de la comunidad, seminario de problemas económicos de México, seminario de legislación, organización y administración escolar, seminario de titulación), se ofrecían de contenido bilingüe y bicultural que únicamente eran cursados por los maestros indígenas (Procuración legal, Lingüística, Antropología e Integración Social).

Con el paso del tiempo, estas opciones de formación desaparecieron, para dar paso a las licenciaturas con enfoque intercultural diseñadas desde la Dirección General de normales de la SEP o desde la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y que eran ofrecidas en las unidades de la UPN y centros de maestros a nivel estatal (CAMEM).

De acuerdo con información proporcionada por la Dirección de Educación Superior de SEIEM, hasta hace algunos años, la Universidad Pedagógica Nacional 151 Toluca, subsede Ixtlahuaca y la Universidad Pedagógica Nacional 153, ubicada en Ecatepec ofrecían la Licenciatura en Educación Preescolar para el Medio Indígena, Plan 90, la cual estaba dirigida a alumnos que pertenecieran a alguna de las etnias indígenas de México, hablaran una lengua indígena y quisieran formarse como docentes (SEIEM, 2011). Esta opción representó una de las de mayor demanda para la población inscrita en el subsistema federalizado.

En la actualidad, de la totalidad de opciones de formación inicial relacionada con el enfoque intercultural y dirigida a la formación de profesionistas que atienden población con manejo de lenguas originarias, reconocidas -6- (anexo 13), en el Estado de México, únicamente se cuenta con 3 de ellas: el Curso de inducción a la docencia impartido por la DGEI cuando se ingresa al servicio docente, la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe en sistema escolarizado (con una duración de 8 semestres) y los cursos de CONAFE ⁵¹.

De manera adicional a estas opciones y con el objeto de ubicar otras alternativas de formación que pueden contribuir a la enseñanza de lenguas originarias pero que no están vinculadas al enfoque intercultural, ni están dirigidas exclusivamente a la educación de especialistas que atienden a la comunidad con lenguas originarias, se observan: la

⁵¹ Este programa de estudios tiene como antecedente el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, generado a nivel nacional para instituciones formadoras de docentes, y una formación específica para atender a población indígena.

Licenciatura en Educación Primaria (ofrecida en los CAMEM y escuelas normales del Estado de México, así como las licenciaturas en Lengua y Cultura, así como Comunicación Intercultural, ofrecidas en la Universidad Intercultural del Estado de México, ubicada en San Felipe del Progreso (anexo 14).

De acuerdo con sus diseños curriculares y las especificaciones en el perfil de egreso de estas últimas opciones, se observa que la Licenciatura en Lengua y Cultura, a diferencia del resto de las opciones, incluida la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, es una opción que promueve la reflexión de la lengua mazahua en consideración de aspectos morfosintácticos, así como desde cuestiones de uso social.

En cuanto a la oferta de formación continua, llama la atención que de las opciones propuestas a nivel federal a manera de diplomados, maestrías y doctorados dirigidos a la población que atiende la modalidad indígena, de acuerdo con datos públicos y a partir del recuento que hace el COMIE en el estado del conocimiento del Multiculturalismo (2012), ninguno de ellos se ofrece en el contexto mexiquense (anexo 13), salvo el Diplomado de formación de docentes para la asignatura de la ALCIES, que realizó la DGEI, la UIEM y SEIEM y del cual se tiene conocimiento, aún cuando no aparece en dicho listado.

Si bien, a partir de conversaciones informales con autoridades educativas y maestros de las escuelas población de estudio de este trabajo refieren al curso de diplomados y talleres, estos se generan: 1) para la actualización de docentes en el marco de las reformas curriculares (como el Diplomado de la RIEB), 2) como parte de programas compensatorios y 3) como esfuerzos particulares de los equipos técnicos; sin embargo, a nivel estatal, no hay un registro de ellos, que permita hacer el seguimiento correspondiente y valorar su incidencia.

Ahora bien, ante este contexto, resulta fundamental advertir varias situaciones de conflicto en nuestra población:

- 1) El reconocer que desde los estadísticos oficiales, de los 831 docentes de modalidad indígena, aún se tienen registrados 126 que no tienen ningún manejo de alguna habilidad en lengua originaria.

- 2) Un gran número de docentes tienen habilidades de dominio de la lengua diferentes a las de la comunidad donde laboran.

3) Las opciones de formación inicial de los maestros que ingresaron al servicio docente no satisfacen las necesidades para propiciar la enseñanza de la lengua originaria conforme a los documentos curriculares actuales.

4) Las opciones de formación inicial que se tienen en la actualidad y que son reconocidas para participar en el concurso de selección docente no contribuyen de manera directa a la enseñanza de la lengua mazahua.

5) Las opciones de formación inicial que se considera tienen mayor relación con la propuesta curricular de enseñanza de lengua indígena actual y que podrían contribuir a la enseñanza del mazahua, como es el caso de las licenciaturas en lengua y cultura, así como comunicación intercultural, no son reconocidas como alternativas de formación para ingresar al servicio docente en educación básica.

6) La mayoría de las opciones de formación continua que se ofrecen a nivel estatal no inciden directamente en la enseñanza del mazahua, sino que parten de situaciones de interculturalidad y no aluden a una situación lingüística específica.

7) Llama la atención que a partir de las modificaciones que plantea la Ley General del Servicio Docente, en las convocatorias 2013-2014 y 2014-2015, no se sometió a concurso ninguna plaza docente para maestro de educación indígena, siendo hasta la convocatoria más reciente, 2015-2016, cuando se presentan 8 vacantes, partiendo de esta situación, resulta necesario reubicar en las regiones donde tienen el dominio de la lengua originaria.

8) Resulta fundamental diseñar y ampliar las opciones de formación inicial y continua a partir de la implementación anual de diagnósticos y censos lingüísticos a la población educativa.

5. LA ENSEÑANZA DEL MAZAHUA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, EN DOS MUNICIPIOS DEL ESTADO DE MÉXICO: UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO A LAS PRÁCTICAS DOCENTES

En este capítulo aparece la descripción del trabajo. En consideración de los planteamientos metodológicos y como parte de la investigación etnográfica, con influencia del método biográfico narrativo, en un primer apartado presentamos las vivencias de la investigadora como researcher o storyteller⁵² (Bolivar, 2002) al ingresar al campo; destacamos la forma en que se estableció contacto con los participantes de la localidad a partir del objeto de estudio y cómo se construyó esta relación.

En un segundo apartado incorporamos información de relatos de vida desde la concepción de Bertaux (1999: 2)⁵³, recuperamos tanto las voces de los dos maestros observados, como de otros sujetos presentes en la práctica educativa que influyen o inciden en la definición del objeto de estudio; en este caso, con “la narración retrospectiva por el propio protagonista” de aspectos de su situación sociolingüística y de su práctica docente en la enseñanza del mazahua (Denzin, 1978, cit. en Huchim y Reyes, 2013: 4).

5.1 El ingreso y la relación con el campo: construcción de relaciones

Como ya se dijo, durante el ciclo escolar 2013-2014 hicimos el estudio etnográfico en las escuelas seleccionadas, el cual tuvo continuidad hasta el ciclo escolar 2014-2015, con la finalidad de comprobar hipótesis y ampliar evidencias.

Aunque se tenía previsto iniciar el trabajo de campo al mismo tiempo que el ciclo escolar, iniciamos hasta el mes de octubre de 2013, derivado de las reuniones de presentación del proyecto con las autoridades escolares y los acercamientos previos con la población de estudio.

⁵² De acuerdo con Bolivar (2002: 2). “El investigador se convierte en aquel que construye y cuenta la historia (*researcher-storyteller*) por medio de un relato, donde a menudo deja oír su voz”.

⁵³ Los relatos de vida: formas que no dependen del narrador sino del “narratario”, de la persona para quien se hace el relato, de su demanda (que, explícita o no, es rápidamente percibida, conformándose el relato de acuerdo con ella), de su espera, de su atención: del contrato implícito que encierra ya el primer contacto (Bertaux, 1999: 2).

Con el consentimiento de los maestros participantes videograbamos la mayoría de las clases, entrevistamos y sostuvimos pláticas informales con los maestros, autoridades educativas –directores y supervisores-, padres de familia y alumnos durante todo el ciclo escolar.

En el primer ciclo, únicamente observamos el trabajo durante la asignatura de lengua indígena en los grupos seleccionados. En el caso de la escuela “A” se trató del grupo único. En la escuela “B” trabajamos con el grupo “C”, el cual fue asignado por las autoridades educativas, como ya se indicó en el capítulo 1.

En el ciclo escolar 2014- 2015 continuamos las observaciones en la escuela “A” con el grupo de la maestra “A”. A diferencia del primer ciclo escolar, en el segundo observamos clases de la asignatura de Español con la intención de identificar si se modificaba sustancialmente la práctica docente por la relación con el objeto de estudio. En el caso del maestro “B”, derivado de su cambio a otro grado escolar (sexto) y partiendo que al inicio de ese ciclo escolar no tenía un aula asignada por reformas de infraestructura escolar (ampliación escolar y reconstrucción de aulas⁵⁴), suspendimos el trabajo con él y observamos la práctica de otro docente de la misma escuela para contrastar y comparar el desarrollo de clases relacionadas con la enseñanza del mazahua, únicamente como insumo del marco referencial y no como objeto de análisis de este trabajo.

En el ciclo escolar 2013-2014, hicimos el trabajo etnográfico durante 33 semanas, de las cuales, en la escuela “A” observamos 20 clases. En la escuela “B,” el trabajo lo hicimos en 32 semanas, de las cuales, únicamente observamos 19.

En el ciclo escolar 2014-2015, del periodo correspondiente a agosto-diciembre del 2014, de 10 semanas previstas para el trabajo, en la escuela “A” solamente observamos 6, mientras que en la escuela “B”, observamos únicamente 2, como se ilustra a continuación.

⁵⁴ Estas modificaciones se hicieron por compromiso del H. Ayuntamiento del municipio. Para tales fines, se hizo un trabajo bipartito: autoridades municipales y padres de familia, en un lapso de 6 meses aproximadamente.

| Escuela | Ciclo escolar 2013-2014 | | Ciclo escolar 2014-2015 | |
|-----------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | NO. DE SEMANAS DEL TRABAJO | NO. DE SESIONES OBSERVADAS | NO. DE SEMANAS DEL TRABAJO | NO. DE SESIONES OBSERVADAS |
| Escuela A | 33 | 19 | 10 | 06 |
| Escuela B | | 20 | | 02 |

Tabla 15. Relación del trabajo de campo

Las suspensiones de las observaciones estuvieron relacionadas con: el desarrollo de actividades culturales o celebraciones (demostraciones del Programa Nacional de Lectura, celebración del aniversario de la Revolución Mexicana, Día de muertos, Día del niño, Día de las madres, entre otras); solicitud de días económicos por parte de los maestros (por cuestiones de enfermedad propia o de familiares, así como otros imprevistos), suspensión de actividades por días festivos o presentación de evaluaciones bimestrales, participación de los docentes en reuniones sindicales, presentación de evaluaciones como parte de la Olimpiada del conocimiento o eventos de la región escolar, así como por la asistencia a cursos de actualización⁵⁵.

5.1.1 El caso de la escuela “A”

De manera previa a esta investigación, en el ciclo escolar 2012-2013 tuvimos la oportunidad de asistir a este centro educativo en el marco de un evento regional de narraciones orales en lengua indígena. En aquel momento, fue posible aproximarse al trabajo que se hacía en la escuela, establecer comunicación con algunos maestros acerca de la enseñanza del mazahua y conocer algunos materiales didácticos ubicados en los salones de clase relacionados con este objeto de estudio.

Más adelante, cuando se formalizó la petición correspondiente para hacer el trabajo etnográfico, se asignó la escuela y, al comentar que esta institución era de organización completa con un solo grupo por grado, se autorizó y se aceptó hacer el trabajo con la maestra de primer grado.

Inicialmente, al mantener un acercamiento con las autoridades educativas de la zona escolar para explicar las características del proyecto de investigación, hubo cierta

⁵⁵ En el desarrollo de este capítulo se describirán con mayor detalle estas situaciones que fueron incidentes en la enseñanza de la lengua originaria.

resistencia porque se llevara a cabo el trabajo durante todo un ciclo escolar e inclusive, se nos advirtió por parte de algunas autoridades que, al finalizar el trabajo, debíamos difundir los resultados de la investigación y hacer recomendaciones que contribuyeran a mejorar su labor, pues en ocasiones previas se habían dado facilidades para hacer otras investigaciones sin tener conocimiento de los resultados.

Ya como parte del trabajo y de manera previa al ingreso al salón de clases, sostuvimos nuevamente una reunión con el director de la escuela y con la maestra para contextualizarlos sobre la duración y objetivos del trabajo, estrategias y características del rol de investigador como observador no participante. Se comentó sobre la posibilidad de videografiar las sesiones y hacer algunas entrevistas para conocer las percepciones tanto de los maestros, como los alumnos y padres de familia a lo que accedieron sin hacer observaciones.

De manera consensuada, acordamos acudir cierto día de la semana en el horario dedicado a la asignatura de lengua indígena para hacer el seguimiento correspondiente, el cual comprendía la hora y media previa al receso escolar (9:30 a 11:00 am).

Conforme a lo previsto, acudimos a la mayoría de las sesiones en el horario preestablecido para observar el trabajo de lengua indígena. En el aula, de inicio hubo desconcierto de los alumnos por nuestra presencia; por ello, explicamos el propósito de la visita, las actividades previstas, así como la duración del trabajo. Causó mucha curiosidad la colocación de la videocámara y el registro de observaciones; sin embargo, esta situación se aminoró al cabo de unos meses.

- **Relación maestra e investigadora**

Si bien, al inicio se dio una relación únicamente de entrevistador y entrevistado entre la maestra y la investigadora, conforme avanzó el ciclo escolar y quedó claro el interés por conocer e involucrarse en la forma de organización del trabajo, establecer relación con otros integrantes de la comunidad educativa, identificar los materiales empleados, así como las dificultades experimentadas en el aula y los retos a los que se enfrentan como parte de la dinámica escolar, se desarrolló un vínculo más cercano y de complicidad en el que la

maestra, además de explicar y argumentar las actividades que llevaba a cabo en el aula, solicitó sugerencias para desarrollar su trabajo. Al tener dificultades en la gestión escolar con autoridades o padres de familia, pedimos apoyo para identificar algunas alternativas de solución.

- **La maestra “A” como vínculo para conocer a otros maestros y padres de familia**

La relación con los integrantes de la comunidad se hizo a partir de la presentación con los distintos maestros que integran la planta docente. Fue hasta el acercamiento que propició la maestra “A” en los pasillos escolares y durante el tiempo dedicado para el almuerzo en el receso escolar, cuando se dio la oportunidad de comentar con ellos sobre su asociación con el mazahua, su percepción sobre su enseñanza, los aciertos y dificultades que tienen para enseñarla, así como otros aspectos relacionados con la organización escolar. El espacio dedicado al almuerzo escolar fue fundamental para establecer un vínculo más estrecho con la comunidad educativa porque algunas madres de familia participan en las faenas del programa de “desayunos escolares”⁵⁶, en ese momento fue valioso mantener diálogos tanto con ellas como con maestros, siempre en español como lengua vehicular.

A partir de lo observado, reconocimos la buena relación entre los maestros. Se trasladan juntos al ingreso y salida de la jornada escolar en el mismo vehículo, pues en su mayoría viven en el municipio de Ixtlahuaca. Los trayectos a reuniones u otros eventos culturales en los que ayudamos con la transportación, también fueron oportunidades valiosas para recuperar información.

La relación con las autoridades educativas también se desarrolló de manera afable y satisfactoria, sobre todo durante el primer ciclo escolar observado, pues se tuvo apertura y confianza tanto del director como del supervisor educativo (quien asistió en repetidas ocasiones durante el periodo observado). Conforme avanzó el ciclo escolar, hasta se nos solicitó participar como apoyo al trabajo docente (cuidando a los alumnos cuando los

⁵⁶ Programa implementado por el DIF en coordinación con la Secretaría de Educación Pública en el cual, las escuelas habilitadas con comedores escolares y con jornada de tiempo completo, reciben materia prima para cocinar almuerzos para los alumnos con un costo de \$5 M.N por alumno, por desayuno. Las labores de cocinar y limpieza se llevan a cabo por los padres de familia.

maestros tenían alguna actividad alterna o debían atender a padres de familia) o como integrante del presídium en la ceremonia de fin de cursos del ciclo escolar.

La comunicación con los padres de familia se logró a partir de la mediación de la maestra, quien les informó en una reunión escolar sobre el desarrollo de la investigación y solicitó su apoyo para que pudieran ser entrevistados tanto ellos, como sus hijos. Conforme avanzó el ciclo escolar, la interacción se mantuvo al ingresar a la escuela, durante los recreos en el patio de la escuela, en ceremonias y eventos escolares.

De acuerdo con lo observado y a partir de lo mencionado por los maestros, los alumnos y los mismos padres de familia, la actividad laboral de estos últimos⁵⁷ se concentra en labores de construcción (albañilería), como empleados en el comercio u oficios diversos (carpinteros, taxistas, etc.), mientras que las mujeres, la mayoría se dedica al hogar y son sólo algunas quienes trabajan como empleadas domésticas o en comercios en las ciudades cercanas.

La población es de escasos recursos económicos y con necesidades básicas importantes, evidentes en la vestimenta de los alumnos y en su alimentación; sin embargo, mientras algunos de ellos refirieron no tener dinero para pagar lo correspondiente a los desayunos calientes o bien, para llevar algo para almorzar en la escuela, otros alumnos lucen limpios y bien vestidos, aunque sea de manera sencilla.

La mayoría de las madres de familia son las que participan en el contexto escolar como auxiliares en la faena escolar como requerimientos de programas sociales, entre ellos, Prospera de Sedesol (antes Oportunidades), desayunos calientes del DIF o hasta en campañas de vacunación, de manera que los compromisos para recibir apoyo alimenticio o económico constituyen una actividad que les requiere gran parte del día y que se convierte prácticamente en un trabajo; sin embargo, aquellas que tienen otros empleos, no son bien vistas, pues de acuerdo con algunos comentarios, “no atienden” o no están “al pendiente” de sus hijos.

La escuela está ubicada en una localidad de difícil acceso a la transportación, pues está en una región elevada (cerro) y los caminos cercanos son de terracería. Frente a ella hay una escuela preescolar del subsistema federalizado y aproximadamente a 3 kms, una

⁵⁷ Tienen una edad entre 25 a 40 años aproximadamente.

escuela secundaria estatal al lado de una representación de la delegación municipal donde hay un consultorio. La distancia a la carretera que lleva a la cabecera municipal es de 5 kms aproximadamente y en ésta se encuentran escuelas de educación media superior, como un Colegio de Bachilleres del Estado de México (COBAEM)

Las viviendas más cercanas a la escuela están hechas de cemento y madera, pero no todas cuentan con los servicios básicos (agua potable, luz y drenaje).

Los papás participan de manera más esporádica, sobre todo en ceremonias conmemorativas y de fin de cursos, así como cuando se les solicita el apoyo para faenas escolares relacionadas con jardinería o rehabilitación escolar.

Una situación que llamó la atención en el contexto escolar, es la relación que tiene la maestra con los padres de familia; si bien, en esa comunidad persiste la figura del maestro como autoridad que puede opinar, inclusive sobre temas familiares, la maestra mantiene una autoridad superior de la que tienen el resto de los maestros de la escuela y un alto reconocimiento del primer director. Se presume que este rol lo ha asumido por: su personalidad y la antigüedad que tiene en el centro educativo. En la práctica cotidiana, además de dar clase, exhorta a los padres de familia para que los alumnos no deserten de la escuela⁵⁸; les llama la atención sobre la forma en que deben participar en el acompañamiento de los alumnos (inclusive con prácticas tradicionales poco convencionales) y asigna tareas de limpieza en el plantel escolar.

- **Relación con los alumnos**

Durante el trabajo de investigación, de inicio, se buscó establecer distancia con los alumnos para no intervenir activamente en el desarrollo de las clases y mantenerse como observador no participante; sin embargo, se desarrollaron dos situaciones: 1) los alumnos, al tener alguna duda o al terminar su trabajo, buscaron que se les diera respuesta a sus preguntas o

⁵⁸A partir de pláticas informales, las autoridades mencionaron que hay un índice de deserción escolar derivado del desinterés por parte de los padres de familia para enviarlos a la escuela, pues consideran que los alumnos de primaria ya son responsables de sus acciones y si deciden no asistir, aceptan la situación y se les incentiva para ponerse a trabajar en labores del campo o buscar otros empleos. Aunado a ello, se identifican problemas de desintegración familiar producto de la ausencia de padres de familia por trabajar en las grandes ciudades, así como presencia de alcoholismo y violencia intrafamiliar.

se les evaluara; 2) conforme pasó el tiempo y la maestra observó disposición para relacionarse con los alumnos, aceptó ayuda para reafirmar alguna instrucción o para revisar el desarrollo de algún trabajo cuando ella tenía que salir, esta situación contribuyó a mantener una relación cercana con los alumnos y cambiar el rol al de observador participante.

Con el paso del ciclo escolar, los niños se acercaron para hacer otras preguntas relacionadas con la forma en que podían decir algunas frases en mazahua o vocabulario que no tenía relación directa con lo abordado en la clase. Esta situación motivó a una mayor comunicación extraescolar que permitió indagar sobre sus actividades extraescolares y afinidades.

- **La participación en eventos culturales**

Como se ha mencionado, durante los ciclos escolares observados se desarrollaron distintas celebraciones que involucraron a la comunidad escolar: la colocación de ofrendas por la festividad del Día de muertos, la conmemoración de la Revolución mexicana, el festival navideño, la conmemoración del natalicio de Benito Juárez y con ello, la celebración por la entrada de la primavera, el Día del niño, una presentación de narraciones orales, el Día de la madre y el cierre de actividades.

En general, estos eventos no se evidenciaron rasgos culturales originarios del grupo mazahua pues, inclusive, fueron conducidos en español, salvo uno de ellos, la presentación de narraciones orales, la cual se lleva a cabo año con año en distintas sedes.

Durante el ciclo escolar 2013-2014, tuvo lugar en la localidad de Concepción de los Baños y en éste, las distintas escuelas que integran la zona escolar presentaron tanto a la comunidad como a las autoridades (tanto educativas como municipales) experiencias y narraciones en lenguas indígenas (mazahua y otomí principalmente). Partiendo que el objetivo del evento era difundir manifestaciones culturales en lenguas originarias, llamó la atención que los niños participantes hicieron presentaciones de narraciones orales del grupo mazahua aprendidas con antelación, así como la dramatización de textos literarios escritos en español e incluidos en libros de la Biblioteca de aula adaptados a lengua indígena, pero no se hizo una narración de experiencias, vivencias o tradiciones que fueran significativas

para ellos en su vida cotidiana. En el marco de dicho evento, también se hizo una muestra gastronómica de la zona en la que las madres de familia explicaron las formas de preparación de platillos típicos de la localidad y refirieron elementos culturales del grupo mazahua relacionados con la preparación; al hacerlo, algunas de ellas se expresaron en mazahua, manifestación que fue muy bien recibida entre la audiencia.

Una ceremonia en particular que dio cuenta de las costumbres del lugar fue la correspondiente a la ceremonia de fin de cursos, en la cual, los alumnos de sexto grado recibieron su diploma por haber culminado el nivel educativo de primaria⁵⁹. Considerando que hasta hace pocos años, éste era el último peldaño en la escolaridad de un alumno de la región, persistieron prácticas como el baile del vals y la presentación de padrinos que acompañaron a los alumnos y les otorgaron un presente. Llamó la atención que los niños tienen padrinos y las niñas, madrinas. En dicho evento, participó toda la comunidad y finalmente, se ofreció un almuerzo por parte de los padres de familia. El evento tuvo un protocolo que, al parecer, es del conocimiento de la comunidad educativa.

- **La incorporación en un nuevo espacio curricular**

Al término del ciclo escolar 2013-2014, comentamos la posibilidad de observar las clases en un espacio curricular diferente al de la asignatura de lengua indígena. Acordamos hacer observaciones en el tiempo dedicado al estudio del español; sin embargo, no se definió un día de la semana en específico para asistir. Conforme a esto, participamos durante algunas sesiones en el ciclo escolar 2014-2015 en un horario de 9:00 a 10:30 hrs.

Durante este periodo continuamos las observaciones, la revisión de productos elaborados por los alumnos y las conversaciones informales. En este segundo ciclo escolar referido se integraron dos maestros a la escuela. El primero proveniente del estado de Guerrero, quien ingresó por una permuta y la segunda, originaria del Estado de México, quien cubrió una licencia por gravidez por tres meses. Aunado a ello, a mitad del ciclo escolar se presentó una situación particular, pues el director de la escuela, quien tenía un

⁵⁹ Por la relación establecida con la comunidad y derivado que no llegaron las autoridades esperadas, solicitaron a la investigadora integrarse como parte del presídium y que tomara el juramento a la nueva escolta.

nombramiento interino, solicitó su reincorporación como docente frente a grupo en la misma escuela por temor a posibles cambios en su situación laboral a partir de la operación de la Reforma educativa 2013. Ante esto, se incorporó una nueva autoridad, quien con una amplia experiencia en el servicio, conocedora y hablante del mazahua, propuso modificaciones sustanciales en la gestión escolar que a su vez, incidieron en la interacción del personal docente, la relación y formas de actuación de maestros en el trabajo cotidiano, e inclusive, la participación de los padres de familia.

A partir del ingreso del nuevo director, los espacios de diálogo disminuyeron entre docentes y, por consiguiente, se tuvieron repercusiones en el desarrollo de la investigación pues, hasta la relación con la maestra “A” se modificó por el temor de incurrir en alguna falta que le motivara algún tipo de problemas.

5.1.2 El caso de la escuela “B”

La situación de ingreso en esta escuela fue diferente de la “A”, ya que desde que establecimos comunicación con las autoridades educativas de la zona y presentamos el proyecto, se mostraron indecisos sobre la elección del centro escolar en el que se podría hacer el trabajo etnográfico. Finalmente, con la selección de la escuela, hicimos nuevamente la presentación al director escolar, quien, aunque renuente y hermético al inicio del trabajo, dio la autorización y definió un grupo de primer grado para hacer las observaciones correspondientes.

A manera de indicación, le informamos al maestro de primer grado, grupo “C”, sobre su participación en el proyecto, situación que desde el inicio no fue de su total agrado, pues además de él, hay otras dos maestras que trabajan en el primer grado. Sin duda, esta condición repercutió en el desarrollo de la investigación, como se verá más adelante.

- **Relación maestro-investigadora**

Como parte del trabajo previsto, hicimos una presentación personal al maestro sobre el desarrollo del trabajo y sus posibles alcances, y acordamos de manera consensuada hacer

observación no participante de las sesiones y su videograbación. De igual manera, comentamos sobre la posibilidad de establecer comunicación con los alumnos por lo que se acordó llevarla a cabo hasta tener la autorización por escrito de los padres de familia para poder entrevistarlos. Esta decisión se tomó para evitar más incomodidades para el maestro.

El maestro de primer grado se mostró dispuesto a participar conforme a lo acordado con el director; sin embargo, las conversaciones con él fueron escuetas.

La clase de lengua indígena se llevó a cabo después del receso escolar y previo a la salida de clases, de manera que aunque se buscó establecer comunicación antes de la clase o al término de la jornada escolar, el maestro siempre tuvo prisa o intentó retirarse al mismo tiempo que sus otros compañeros maestros, situación que imposibilitó mantener pláticas informales prolongadas. Si bien, siempre fue amable y accedió a que los alumnos fueran entrevistados, cuando se le solicitó su apoyo para conocer las evaluaciones de los alumnos, las planeaciones de clase o la escritura de un texto biográfico, se excusó por diversas causas y no permitió un fácil acceso a los documentos (solamente permitió ver ejemplos de algunas planeaciones semanales), ni elaboró ningún documento autobiográfico.

- **Relación con los alumnos**

Durante el ciclo escolar 2013-2014 hicimos únicamente las observaciones en el espacio curricular dedicado a la asignatura de lengua indígena en el horario definido. El primer acercamiento con los alumnos slo tuvimos en este espacio; sin embargo, fue hasta la entrevista inicial cuando hicimos la presentación correspondiente.

Al inicio hubo desconcierto de los alumnos por la videograbación de las sesiones. Los alumnos mantuvieron una comunicación en español; sin embargo, conforme avanzó el ciclo escolar, saludaron y utilizaron vocabulario en esa lengua de manera arbitraria, sin mayor sentido comunicativo además de ser empáticos. La comunicación con los alumnos se generó en el contexto áulico, así como en el patio escolar durante su receso o en el tiempo dedicado a juntas de maestros. Las conversaciones se hicieron a partir de lo trabajado en clase o sobre vivencias de los alumnos fuera el centro educativo.

- **Relación con los maestros**

La interacción con los maestros de los distintos grados se hizo por la intervención del director y de una maestra auxiliar en labores administrativas de la escuela, quienes contribuyeron para entrevistar a personal de la supervisión, asesores técnico pedagógicos de la zona y en ocasiones, personal docente de la escuela durante el receso escolar o en el tiempo en que el maestro de primer grado no pudo asistir por cuestiones personales o por comisiones laborales específicas. En cuanto a la interacción con el resto de los profesores de la escuela, fue restringida y poco accesible por la mayoría de los maestros, quienes se mostraron tímidos y herméticos cuando buscamos establecer conversaciones informales o que participaran en la aplicación de instrumentos. Esta situación se presume, se presentó por tres situaciones: 1) por características del grupo social al que pertenece la población escolar, quienes son tímidos y poco sociables con personas ajenas a su entorno inmediato, 2) porque se han emprendido múltiples investigaciones o trabajos temporales con distintos objetos de estudio de distintas instituciones educativas, asociaciones y organizaciones interesadas en la población de la zona, que no han planteado contribuciones directas a la comunidad, han quedado inconclusas o no han difundido alcances o resultados de sus investigaciones⁶⁰ y 3) por el temor de posibles repercusiones a sus condiciones laborales derivado de la operación a la Reforma educativa⁶¹.

Si bien, se tuvieron algunas excepciones, como es el caso de una de las maestras de tercer grado quien comentó, desde los traslados a una localidad cercana, sobre su relación con la comunidad, su situación laboral y las principales dificultades que se tienen al fomentar la enseñanza del mazahua cuando esta población ya no la tiene como lengua materna. También se contó con el apoyo de un maestro de quinto grado, quien accedió a ser entrevistado y a entrevistar a sus alumnos respecto a su conocimiento y percepciones sobre la enseñanza de lengua indígena. Por la relación con la comunidad educativa, las apreciaciones de este maestro fueron relevantes por: 1) ser hablante de la lengua con un

⁶⁰ Durante los ciclos escolares 2013-2014 y 2014-2015, observé cómo se hizo también la aplicación de instrumentos para una investigación de posgrado de la Universidad Autónoma Metropolitana, para otra investigación de la Universidad Pedagógica Nacional, subsección Ixtlahuaca y el desarrollo de prácticas profesionales de alumnas provenientes de la Universidad Intercultural del Estado de México.

⁶¹ Esta situación se advirtió a partir de algunos comentarios de los maestros, quienes admitieron tener temor por la operación de la Reforma educativa y las evaluaciones correspondientes.

amplio dominio, 2) haber participado en el diseño curricular del programa de estudios para la enseñanza del mazahua (2014) y 3) contribuir en la formación de docentes respecto al conocimiento y enseñanza del mazahua.

De acuerdo con lo observado, en su mayoría, los maestros no son originarios de la localidad donde se encuentra la escuela, de hecho, un gran número de ellos provienen o residen en Ixtlahuaca, Atlacomulco o la cabecera municipal de San Felipe del Progreso, lugares donde hay un mayor desarrollo comercial. Por la distancia entre la escuela y sus localidades de residencia comparten vehículos para trasladarse, de manera que al término de la jornada escolar a las 14:00 hrs., todos se retiran y la escuela se cierra o queda bajo resguardo de la Sociedad de padres de familia, quienes con el Director escolar, son los encargados también de abrirla.

La relación entre maestros es afable sobre todo cuando se relacionaron con el director, así como entre las autoridades educativas; sin embargo, no se observó mayor interacción entre ellos además de las reuniones, los recreos y los traslados. Durante el trabajo etnográfico se identificó la presencia del supervisor escolar en una ocasión, mientras que los asesores técnico pedagógicos solamente asistieron en tres ocasiones, dos de ellas para revisar la documentación sobre la operación de programas compensatorios y dar asesoría y, en una ocasión, para presenciar el desarrollo de un evento cultural.

La población magisterial tuvo ciertas modificaciones en los ciclos escolares producto de distintas situaciones: 1) la incapacidad médica de un docente, 2) la defunción de un profesor y 3) la reincorporación de docentes frente a grupo que anteriormente realizaban labores administrativas en la supervisión escolar.

- **Relación con la comunidad**

La escuela se encuentra ubicada en una localidad de fácil acceso para la transportación y cercana a la cabecera municipal (30 minutos), de hecho, hay un camino pavimentado para acceder a ella. También hay servicios escolares (desde preescolar hasta educación media superior con escuelas preparatoria y educación técnica) y de salud en un radio menor a 2

kms⁶². En el predio más cercano a la escuela primaria se encuentra un preescolar del subsistema federalizado.

La población de la comunidad es identificada como vulnerable y con un nivel de pobreza significativo; por ello, la escuela está inscrita en programas como Prospera y desayunos escolares⁶³.

La actividad laboral de los padres de familia son trabajos de construcción (albañilería), empleados en el comercio, oficios diversos (carpinteros, taxistas, etc.), y en el campo; la mayoría de las mujeres se dedica al hogar o a vender productos de su trabajo en el campo y son sólo algunas quienes trabajan como empleadas domésticas o en comercios en las ciudades cercanas.

Las viviendas más próximas a la escuela están hechas de cemento; sin embargo, no todas cuentan con los servicios básicos (agua potable, luz y drenaje).

En general, la población es amable, pero hermética y poco confiada. De acuerdo con comentarios de los maestros de la escuela, se caracteriza por ser agresiva y con problemas de pandillas y grupos violentos en la zona⁶⁴.

La relación con los padres de familia se llevó a cabo de manera cordial, propiciada también por el Director escolar y la maestra auxiliar en cuestiones administrativas; sin embargo, la mayor comunicación se estableció con aquellos quienes participaban en la Sociedad de padres de familia y fungían como vendedores en la tienda escolar.

De inicio, hubo desconfianza y poco acercamiento, pero a partir de las visitas constantes y por situaciones de afinidad, se contribuyó a mantener empatía con las madres de familia de la escuela y así, abordar otros temas.

⁶² El Centro de salud funciona como punto de concentración para que los padres de familia y adultos mayores reciban pláticas, desarrollen activación física y hagan faenas para recibir los apoyos económicos de programas compensatorios como Progresas.

⁶³ A diferencia de lo que ocurre en la escuela A, en este centro educativo se tiene un apoyo de un programa implementado por el DIF, a partir del cual los alumnos aportan una cantidad de \$.50 para recibir una caja de leche individual, una granola y una palanqueta.

⁶⁴ En el ciclo escolar 2014-2015, parte del proyecto escolar desarrollado en el Consejo Técnico escolar se dedicó a la formación en valores, para erradicar o disminuir este problema entre la población escolar.

- **Participación en eventos culturales**

Los eventos culturales estuvieron relacionados con conmemoraciones de fechas históricas como: la Independencia de México y la Revolución mexicana, previstas desde el calendario escolar. También se celebraron el Día de muertos, la posada escolar, el Día del niño, el Día de la madre y del maestro, así como el término del cierre escolar, todas ellas a través de actividades como: presentación de poesías y bailables, la representación de hechos históricos, la lectura de efemérides, colocación de ofrendas.

Como parte del Programa Nacional de Lectura se hizo una muestra de avances. En este evento, los niños de los distintos grados hicieron lectura en voz alta y presentaciones de cuentos cortos, elegidos previamente de las bibliotecas de aula y escolar. Las autoridades tuvieron algunas intervenciones aludiendo a la importancia de la lectura y como parte del mismo, se colocaron algunas mesas con materiales de la biblioteca escolar para que los alumnos y padres de familia los exploraran libremente.

Llamó la atención que en el desarrollo de los eventos mencionados sólo se hizo uso del mazahua durante algunos ensayos, en ejercicios de calentamiento y actividad física para ordenar a los alumnos. El maestro de quinto grado, quien condujo la actividad, dio las indicaciones en mazahua; sin embargo, no se hizo ningún otro uso durante su desarrollo. Ya en las ceremonias, se saludó a los asistentes en las dos lenguas, pero la lengua vehicular fue el español.

En la conmemoración del Día de muertos no se observó un uso particular de la lengua, ni una participación de los padres de familia para recuperar costumbres o tradiciones originarias de la región, únicamente se centró su actividad en proveer de los insumos para la colocación de ofrendas. En el contexto áulico sólo se hizo la revisión de un vocabulario relacionado.

Una última situación que nos llamó la atención fue que durante el tiempo observado, no se suspendieron clases por acudir a las fiestas patronales, las cuales tienen un alto sentido para el pueblo mazahua, de acuerdo con la literatura revisada (Robles, 2004).

Las voces participantes

Como ya se anunció en el capítulo 1, aplicamos distintas estrategias e instrumentos durante varias etapas de la investigación. En una primera etapa buscamos identificar entre los integrantes de la comunidad educativa (a partir de las entrevistas abiertas), el uso que hacen de la lengua indígena, ya sea en su calidad de lengua materna o segunda lengua; analizar cómo la adquirieron y qué uso le dan en la actualidad, reconocer cuáles son las principales expectativas del trabajo de esta lengua originaria en el contexto escolar y los beneficios que creen se obtendrán en el contexto extraescolar con su enseñanza. En un segundo momento, la forma en que se trabaja el objeto de estudio desde el contexto escolar con relación a los documentos curriculares. En un tercer momento, los alcances, retos y dificultades del trabajo del objeto de estudio en el contexto particular, así como los asuntos pendientes por atender y posibles sugerencias para mejorar su trabajo en los próximos ciclos escolares.

A continuación presentamos una relación de los instrumentos aplicados, evidenciando las etapas, participantes y ciclos escolares en los que se aplicaron.

| CICLO ESCOLAR | PARTICIPANTES | INICIAL | INTERMEDIA | FINAL |
|-------------------|--|---|---------------------------------|--|
| 2013-2014 | Maestra "A" | Entrevista inicial | Entrevista intermedia | Entrevista final escritura de textos autobiográficos |
| | | Observación de clases y pláticas informales | | |
| | Maestro "B" | Entrevista Inicial | Entrevista intermedia | Entrevista final |
| | | Observación de clases de la asignatura de lengua indígena y pláticas informales | | |
| | Oros maestros | Entrevistas abiertas, pláticas informales y escritura de textos autobiográficos | | |
| | Autoridades educativas | Entrevistas abiertas y pláticas informales | | |
| Alumnos | Entrevista inicial grupal | Entrevista intermedia grupal | Escritura de texto por consigna | |
| Padres de familia | Entrevistas abiertas y pláticas informales | | | |

Tabla 16. Relación de instrumentos aplicados en el trabajo etnográfico. Ciclo escolar 2013-2014

| CICLO ESCOLAR | PARTICIPANTES | INICIAL | INTERMEDIA | FINAL |
|---------------|-------------------|---|---------------------|--|
| 2014-2015 | Maestra "A" | Pláticas informales | | Entrevista final |
| | | Observación de clases de la asignatura de español y pláticas informales | | |
| | Maestro "B" | Pláticas informales | | |
| | Otros maestros | Entrevistas abiertas y pláticas informales | | |
| | Alumnos | Entrevista inicial grupal Pláticas informales | Pláticas informales | Entrevista final grupal Pláticas informales |
| | Padres de familia | Entrevistas abiertas y pláticas informales | | |

Tabla 17. Relación de instrumentos aplicados en el trabajo etnográfico. Ciclo escolar 2014-2015

Durante el ciclo escolar 2013-2014 tuvimos un acercamiento estrecho con la población de estudio en las dos escuelas (los dos maestros seleccionados de primer grado), en el espacio curricular dedicado a la asignatura de lengua indígena. Identificamos las percepciones de los docentes a partir de entrevistas abiertas, pláticas informales (relatos orales) y desde los escritos por ellos mismos a manera de textos autobiográficos.

Aplicamos las entrevistas abiertas en tres momentos: la primera en octubre de 2013, la segunda en marzo de 2014, la de cierre del primer ciclo escolar observado en julio de 2014, y la de cierre del trabajo de investigación en julio de 2015.

De manera general, tanto las entrevistas como las pláticas informales, las sostuvimos al inicio, durante y al término de las clases en los salones y pasillos cercanos, en las salas de cómputo, patios y comedores escolares.

Como ya referimos, los textos autobiográficos se elaboraron con un mismo guión tanto para los maestros población de estudio como para el resto de los docentes de las dos escuelas. La propuesta para su escritura la hicimos en octubre de 2014; solicitamos que hicieran un trabajo de escritura libre a partir del cual pudieran narrar su experiencia como maestros de educación indígena en consideración de los puntos concentrados en el guión y presentados en el capítulo 1. Si bien, dimos a conocer una serie de aspectos a considerar en la escritura de su texto, al redactar, los maestros la tomaron en cuenta de manera parcial, siguieron una estructura de biografía redactada en primera persona y, en algunos casos,

detallaron ciertos pasajes que consideraron relevantes de acuerdo con su experiencia personal.

De acuerdo con la planificación inicial de la investigación, propusimos el uso de los mismos instrumentos para las dos escuelas; sin embargo, su aplicación tuvo variantes, como era de esperarse, por las características contextuales y la relación con la población de estudio de ambas comunidades. A continuación, presentamos algunas especificidades en la aplicación de los instrumentos de acuerdo con lo acontecido en cada escuela.

- La escuela A

En la escuela “A” realizamos todas las entrevistas previstas a la maestra “A” (inicial, intermedia y final del ciclo escolar 2013-2014; inicial, intermedia y final en el ciclo escolar 2014-2015).

Entrevistamos tanto a los directores, como al supervisor en dos momentos diferentes, al inicio y al cierre de la investigación. Sostuvimos solamente pláticas informales con todos los docentes de la escuela durante los dos ciclos escolares. También recuperamos dos versiones del texto elaborado por la maestra “A” y cuatro textos autobiográficos⁶⁵ del resto de los maestros que integran la planta docente de la escuela.

Realizamos una entrevista diagnóstica a los padres de familia partiendo del guión de entrevista inicial o diagnóstica. Buscamos un acercamiento con un grupo de 08 personas (6 mujeres y 2 hombres), quienes participaron durante la faena escolar (labores de jardinería y limpieza del patio escolar).

A continuación, se presentan sus rasgos generales:

| Clasificación | Sexo | Ocupación | Origen | Conocimiento de la lengua |
|---------------|-----------|------------------------|------------|---------------------------------------|
| Padre A | Masculino | El campo | Jiquipilco | No lo habla, sólo identifica palabras |
| Padre B | Masculino | Labores de albañilería | | No lo habla, sólo identifica palabras |
| Madre A | Femenino | El hogar | | No lo conoce |
| Madre B | Femenino | | | |
| Madre C | Femenino | | | |
| Madre D | Femenino | | | No lo habla, sólo identifica palabras |

⁶⁵ De los 6 maestros de los distintos grados de la escuela participante, se solicitaron solamente a 5 de ellos (incluyendo a la maestra A), pues, como se mencionó anteriormente, uno de los maestros fue director escolar y, en su momento, ya se habían recuperado sus valoraciones, las cuales se presentarán en el apartado de las percepciones de las autoridades escolares. Únicamente el maestro de recién incorporación, proveniente del Estado de Guerrero, no entregó su texto.

| | | | | |
|---------|----------|--|--|--|
| Madre E | Femenino | | | |
| Madre F | Femenino | | | |

Tabla 18. Relación de entrevistas aplicadas a padres de familia escuela A. Relación hecha para fines de la investigación

En el caso de los alumnos, con base en el guión de entrevista abierta diseñada para conocer su situación sociolingüística (incluyendo el familiar), así como sus percepciones sobre la forma en que se les enseña mazahua en el contexto escolar, aplicamos la entrevista inicial. Si bien, teníamos previsto aplicarla de manera individual, al entrar al campo, preferimos hacerla de manera grupal como una plática, con la finalidad de establecer mayor confianza con los participantes y propiciar que los alumnos explicaran ampliamente su situación lingüística, haciendo referencia a experiencias personales y familiares que no se habían conocido en las primeras pláticas informales, individuales.

Con la selección de alumnos hecha por la maestra y con consentimiento de los padres de familia⁶⁶, mantuvimos una conversación inicial con siete alumnos en la que se indagó sobre su situación sociolingüística individual y familiar, así como los usos que hacen del mazahua. A la mitad del ciclo escolar sostuvimos una segunda plática grupal con los mismos alumnos⁶⁷; mantuvimos esta dinámica de interacción colaborativa por haber tenido una mejor respuesta que desde acercamientos individuales a través de pláticas informales. Si bien, se pretendíamos identificar qué uso hacía su maestro(s) de la lengua indígena dentro de la escuela, qué habían aprendido los alumnos (hasta ese momento en mazahua) y qué materiales habían utilizado para esos fines; de igual manera, identificar cómo utilizaban esos aprendizajes en el contexto escolar y extraescolar y cuáles habían sido sus principales dificultades en su aprendizaje. Desafortunadamente, no recuperamos esta información en su totalidad, pues los alumnos, al ser muy pequeños, se confundieron, se distrajeron o hicieron comentarios que no tenían mayor relación con lo cuestionado, por lo que la conversación se orientó a conocer el uso que le daban a la lengua, por qué consideraban importante aprenderla y qué es lo que identificaron que aprenden en la escuela.

⁶⁶ Durante una junta con padres de familia, se comentó de la presencia de la investigadora dentro del salón de clases, los objetivos del trabajo de investigación y su duración, con la finalidad de contar con su consentimiento y establecer comunicación con los alumnos.

⁶⁷ En su mayoría, fueron los mismos que habían participado en el primer encuentro.

Al término del ciclo escolar 2013-2014, y con la finalidad de conocer los aprendizajes adquiridos en la asignatura de lengua indígena, buscamos recuperar experiencias sobre lo trabajado durante el ciclo escolar. Para ello, inicialmente queríamos: identificar cómo utilizaba el alumno la lengua indígena en el aula y recuperar qué había aprendido de ella en la escuela (revisar si recordaban las actividades con las que les enseñaron esos contenidos o algunas circunstancias relacionadas), identificar los textos (orales y/o escritos) revisados, producidos o utilizados durante la clase de lengua indígena, identificar cuáles fueron las prácticas sociales de uso del lenguaje en lengua indígena que más les gustó trabajar en la escuela y cuáles fueron en las que menos les gustó participar. Derivado de las experiencias obtenidas en la aplicación de entrevistas previas⁶⁸, decidimos modificar la estrategia para proponer que los alumnos produjeran ciertos textos que parcialmente, dieran cuenta de lo aprendido en la clase de lengua indígena. Ante ello, propusimos la escritura de un texto a partir de consignas específicas y la interacción entre pares a partir de sus producciones.

Aplicamos una pequeña secuencia de actividades para indagar sobre los aprendizajes más significativos para los alumnos, a partir de las siguientes consignas:

- 1) Los saludamos en mazahua (kjimi tsitrí), de la forma en que se había hecho durante todo el año. En coro respondieron al saludo de manera usual (kjimi txompute). Cuando les preguntamos cómo estaban (jabi jiatsu?), de manera grupal, contestaron (najocho) que bien; sin embargo, cuando se les planteó por tercera pregunta, ¿dónde vivían? (pfe in mezumugo?), se mostraron desconcertados y no dieron alguna respuesta.
- 2) Posteriormente, les pedimos que en una hoja escribieran de manera individual lo siguiente:
 - La palabra en mazahua que más les gustara y que hubieran aprendido en el ciclo escolar.
 - El nombre de dos animales.
 - El nombre de dos frutas o verduras.

⁶⁸ La información recuperada de la aplicación de estos instrumentos no fue considerada de mucha utilidad, por la carencia de validez y confiabilidad.

- Les dictamos el enunciado: “Ne d’oka bibi kjimi” (la papa está rica), para que la escribieran⁶⁹.

3) Por último, les solicitamos que dialogaran entre pares sobre sus respuestas e hicieran las modificaciones que consideraran necesarias.

En el siguiente ciclo escolar observado 2014-2015, se aplicó nuevamente una entrevista diagnóstica a los alumnos de primer grado⁷⁰ de manera grupal (la totalidad del grupo), partiendo del guión de entrevista abierta aplicada en el ciclo escolar anterior.

A manera de cierre, tuvimos una nueva conversación con los alumnos de primer grado para identificar los aprendizajes adquiridos a partir de una entrevista grupal.

- La escuela B

En la escuela B, por la forma en la que ingresamos al trabajo de campo y elegimos a la población de estudio, la información recuperada a través de distintos instrumentos no fue basta ni amplia para conocer a profundidad las percepciones, dudas, inconformidades, satisfacciones y expectativas de los docentes respecto a su práctica, su relación con la comunidad educativa, su formación y experiencia profesional. Si bien, también les solicitamos la escritura de un texto “biográfico” y buscamos entablar pláticas informales a partir de lo ocurrido en clase, no obtuvimos información clara ni detallada.

En el caso de la escuela “B”, aunque la planta docente es mayor a la de la escuela “A”, pues la integran 13 docentes, solamente reunimos dos textos autobiográficos y establecimos entrevistas abiertas y pláticas informales con 6 de ellos, de las cuales, por su validez y confiabilidad, consideramos únicamente 3 testimonios, además de los del maestro “B”, para el análisis correspondiente. Entrevistamos al maestro “B” (en tres ocasiones), al director de la escuela, a dos maestros y mantuvimos pláticas informales con algunos maestros, entre ellos, personal de apoyo en cuestiones administrativas y personal de la

⁶⁹ Se utilizó este ejemplo, porque en el desarrollo de las clases, los alumnos lo habían utilizado siguiendo la estructura de oraciones simples aprendida en la clase de Español.

⁷⁰ La mayoría de estos alumnos eran presilábicos en español al inicio del ciclo escolar, no contaban con dominio de otra lengua además de la mencionada y sí habían cursado el preescolar.

supervisión escolar. Durante el periodo del trabajo etnográfico; sin embargo, fue imposible establecer comunicación con el supervisor escolar, derivado de cambios del personal⁷¹.

Respecto a la escritura del texto biográfico, el maestro “B” se mostró indispuerto para escribirlo. En cuanto al resto de los maestros, también se tuvieron situaciones complicadas, pues, aunque se hizo la solicitud con suficiente antelación (más de un mes para su fecha de entrega), finalmente, después de constantes recordatorios y argumentaciones relacionadas con exceso de trabajo administrativo, solamente se reunieron dos textos: uno proveniente del maestro de quinto grado⁷² y otro, de una maestra de segundo.

Considerando lo previsto en la entrevista diagnóstica, durante los primeros días del ciclo escolar 2013-2014, establecimos comunicación con los padres de familia (únicamente del grupo seleccionado para el trabajo etnográfico) a través de una entrevista grupal para identificar a los posibles actores con mayor relación con el objeto de estudio y hacer las entrevistas individuales.

En este contexto hicimos la presentación correspondiente, destacando los objetivos, la metodología y alcances del trabajo. En un primer momento les preguntamos de manera grupal⁷³ su edad, ocupación, conocimiento y relación con el mazahua y si les parecía adecuado que desde el contexto escolar se promoviera su enseñanza.

A continuación se presentan los principales hallazgos:

| Nombre | Edad | Lugar de origen | Ocupación | Dominio o relación con el mazahua | Opinión sobre la enseñanza del mazahua |
|---------------|---------|---------------------------------------|-----------|---|---|
| Abuelo A (AB) | 65 años | Barrio de San José, San Pedro el Alto | El campo | Conoció la lengua por sus padres y habla una variante. Reconoce que la perdió derivado que la prohibieron | Le parece adecuado que se promueva en el contexto escolar |

⁷¹En su momento se mantuvieron pláticas informales con Asesores Técnico Pedagógicos quienes laboran en la supervisión escolar, no se incorporaron sus testimonios por no ser representativos para el desarrollo de este trabajo.

⁷² Como ya se mencionó en el texto, este maestro participó de manera activa en el desarrollo de la investigación, ya que además de aceptar ser entrevistado, dio oportunidad de observar su clase y entrevistar a sus alumnos.

⁷³ La entrevista se aplicó a un grupo de cinco personas que acudieron a recoger a sus hijos o nietos, esto con la finalidad de evitar sesgos en la información y partir del contexto cotidiano.

| | | | | | |
|--------|---------|----------------------|-------------------|---|---|
| | | | | en el contexto escolar. | |
| Mamá A | 32 años | Distrito Federal | El hogar | No conoce la lengua | Le parece que está bien que se enseñe |
| Mamá B | 19 años | Barrio de San Isidro | Dedicada al hogar | No conoce la lengua | Considera importante que se promueva la enseñanza |
| Mamá C | 27 años | San Pedro el Alto | El hogar | No habla la lengua, pero su suegro sí y reconoce algunas frases sencillas y formas de interacción básicas | Le parece que está bien que se enseñe |
| Mamá D | 23 años | San Pedro el Alto | El hogar | No habla la lengua | Le parece que está bien que se enseñe. |

Tabla 19. Relación de entrevistas aplicadas a padres da familia escuela B.

Con base en los resultados de la entrevista diagnóstica en grupo, posteriormente, realizamos una entrevista abierta únicamente a las personas que mencionaron tener conocimiento del mazahua partiendo del guión descrito en el capítulo 1, esto con el objeto de profundizar en la adquisición de la lengua, su relación actual con ella y las observaciones que tienen en la forma en que se trabaja en el contexto escolar.

En un segundo momento tuvimos un acercamiento con los integrantes de la Sociedad de padres de familia durante el ciclo escolar 2013-2014⁷⁴. Más adelante, entrevistamos a padres de familia en el centro de salud durante las jornadas de activación escolar de adultos mayores como parte de un programa compensatorio, así como en las festividades patronales de “Nuestro padre Jesús” en la región de San Felipe del Progreso.

Tuvimos el acercamiento inicial con los alumnos durante un tiempo dedicado al trabajo de la asignatura de lengua indígena, cuando solicitamos el apoyo del maestro “B”

⁷⁴ A partir de lo observado y de lo mencionado por las autoridades educativas, se destaca que los padres de familia (a través de la sociedad que integran) tienen una gran incidencia en el desarrollo de la gestión escolar pues, tan sólo de manera cotidiana, se encargan de dar acceso a las instalaciones (abren y cierran la puerta), administran la tienda escolar y pagan al personal de intendencia, pues no hay recurso escolar para dichos fines; además, dirigen las faenas escolares relacionadas con jardinería y la remodelación de la escuela en la que participan algunos padres de familia con la mano de obra.

para hablar con los alumnos sobre su situación sociolingüística. Más adelante, durante recreos y tiempos dedicados a reuniones académicas en las que los maestros estaban ocupados, hablamos con alumnos de diversos grados escolares respecto al uso del mazahua.

Al término del primer ciclo escolar observado (2013-2014), identificamos algunos de sus aprendizajes respecto de la asignatura de lengua indígena. Por ello, les solicitamos desde el tiempo curricular dedicado al estudio de la asignatura, lo siguiente:

Escribieran su nombre.

Escribieran el nombre de una palabra que les gustaba en mazahua.

El nombre de dos animales.

El nombre de dos frutas o verduras.

Les dictamos la oración: “Ne d’oka bibi kjimi” (la papa está rica), y les preguntamos si sabían qué significaba y si podían hacer inferencias sobre su contenido.

Durante el ejercicio, los alumnos escribieron de manera individual, aunque previamente conversaron con sus pares sobre lo solicitado. Al igual que en la escuela “A”, cuando les dijimos que escribieran la oración, solicitaron que se les repitieran en diversas ocasiones y la oralizaron de manera repetitiva; al preguntarles si sabían de qué se trataba, advirtieron su significado de manera parcial, es decir, solamente las palabras “d’oka” y “kjimi”.

De manera adicional y como parte del segundo ciclo escolar observado, 2014-2015, el maestro “B” pidió a sus alumnos de 6º grado que escribieran: 1) por qué les parecía importante aprender lenguas, 2) qué entendían por interculturalidad e 3) identificaran palabras en mazahua que conocieran o les parecieran significativas.

5.2 Voces de la comunidad educativa

... Lo que hacemos aquí es saludar en mazahua, decir cómo están, etc., pero si se diera el trabajo pedagógico en mazahua completamente, no nos entenderían.

Director escuela B.

En el capítulo 1 delimitamos las directrices que orientaron el trabajo etnográfico. Como parte de ello, en primer lugar, marcamos aspectos que contribuyeron a dar respuesta a las preguntas de la investigación y otros que resultaron importantes para verificar o ampliar el

estado de la cuestión, los cuales se definieron, entre la literatura revisada, en documentos normativos y teóricos. A partir de ello, identificamos parte de la información prevista y, como era de esperarse, otra, que aunque no se esperaba, fue muy valiosa para este trabajo.

Partiendo de estos dos referentes, organizamos la información en siete apartados en los cuales reunimos los testimonios recuperados de manera oral y escrita a través de los distintos instrumentos y reunimos referentes comunes encontrados en los dos contextos revisados (las dos escuelas). Los siete apartados los nombramos como: 1) relación y uso del mazahua, 2) formación docente para la enseñanza de lengua, 3) ingreso al servicio docente, 4) el camino andado como docente del mazahua, 5) el peso de los documentos curriculares, 6) obstáculos y dificultades para enseñar mazahua y 7) retos y oportunidades para mejorar su práctica.

A partir de la información concentrada, hicimos la triangulación considerando, según Bertaux (1999), el empleo de técnicas distintas desde la validez y confiabilidad de los datos recuperados, siempre incorporando las voces de los participantes y lo recuperado en el campo⁷⁵.

A continuación presentamos los hallazgos por cada una de las escuelas en las apartados enunciados, y finalmente hacemos una revisión de las diferencias y coincidencias entre ambas.

5.2.1 Escuela “A”

Relación y uso del mazahua

La maestra “A” es originaria de Concepción de los baños, Ixtlahuaca, localidad ubicada a 20 kilómetros aproximadamente de la escuela donde se desarrolla el trabajo de investigación. Al inicio del trabajo tenía 40 años de edad y 20 años de servicio, de los cuales, había laborado en distintas escuelas ubicadas en varias localidades de los municipios de

⁷⁵ “En la investigación biográfica el concepto de validez y confiabilidad están dados por la credibilidad y coherencia interna de las historias, la validez viene dada por el grado de saturación entre los distintos relatos. La triangulación sistemática de los datos y métodos incrementa la fortaleza y el rigor de la interpretación (Bertaux, 1999)

Jiquipilco y de Ixtlahuaca. En aquel momento llevaba más de 14 años en la misma escuela y había impartido clase en todos los grados, como lo asegura:

...no este, me ha tocado este, distintos grados. He pasado por todos los grados, me ha tocado segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto, este, este, después de venir de sexto grado, el año pasado me dieron primero y éste, otra vez me volvieron a dar primero... (A1)

Como lo refirió en distintos momentos de las entrevistas realizadas así como en su texto biográfico, su lengua materna es el español y advirtió que adquirió el mazahua en su niñez, en el entorno social, de manera que tiene un dominio de dicha lengua aproximadamente entre un setenta, ochenta por ciento.

... si, este, bueno, de hecho, la comunidad de donde yo vengo, la mayoría habla mazahua, aunque bueno, mis padres no, no tuvieron la oportunidad de estar conmigo y se fueron antes, entonces, este, yo de hecho no conviví con mis padres; crecí con mis hermanos y bueno, mis hermanos no, no este no me hablaron a lo mejor en esa lengua, este, por lo tanto, a lo mejor yo desconocía mucho de ella; sin embargo, por el entorno en el que vivo, este, mucha gente lo habla y a lo mejor uno este escucha y este y por medio de ellos este pues yo fui así como que aprendiendo... (A1)

A partir de pláticas informales destacó que su escolaridad la recibió en español y que en su educación superior no tomó ningún curso adicional para profundizar el aprendizaje del mazahua ni para enriquecer su enseñanza. La formalización del aprendizaje de la lengua lo hizo hasta su incorporación en el entorno laboral y mencionó que adquirió algunas ideas sobre la escritura en esa lengua en su niñez; sin embargo, fue hasta que tomó el curso de inducción y desde su práctica como docente que formalizó algunos aspectos.

Una parte medular para este trabajo es conocer las apreciaciones de la población de estudio sobre la enseñanza del mazahua. Al respecto, la maestra se mostró firme al mencionar lo siguiente:

La lengua materna es un, como le diré, es una cultura que no debemos de perder porque de ahí vienen las raíces de nosotros, vaya, es una pena que a lo mejor los alumnos no valoren la lengua como tal, pero si es algo que no debiera de perderse. Las comunidades que hablan en su totalidad la lengua mazahua, me parece bien que los maestros continúen sobre eso para que en el futuro tengamos a lo mejor jóvenes que hablen la lengua y nosotros aquí, en este tipo de comunidades en donde casi no se habla porque los papás se resisten un poco, no le hablan a sus niños en lengua indígena, pues nosotros debemos continuar en la lucha para preservarla y ojalá y que algún día pues hicieran conciencia que la lengua indígena debe de prevalecer porque

es una herencia cultural que tenemos. (...) A veces, cuando hacemos concursos de narraciones, uno se queda así con la boca abierta de ver cómo unos niños sí se pueden expresar en su lengua totalmente y bueno, pues nosotros aquí trabajaremos y continuaremos para que los niños logren a lo mejor entablar un diálogo, aunque pequeño, pero ojalá y que también ya dialoguen cuando estén saliendo de sexto grado... (A1).

Respecto al uso que sus alumnos dan a la lengua indígena dentro y fuera del aula, nuevamente, la maestra enfatizó que los niños de esa comunidad no son hablantes del mazahua en el contexto cotidiano que, si bien, hay algunos pequeños que entienden algún vocabulario o formas de expresión básicas, la mayoría inicia su aprendizaje en la escuela.

Los padres de familia únicamente hablan español entre ellos, con los niños, con los maestros y autoridades educativas; dice que si llegan a tener una comunicación en mazahua es con las personas mayores. Para ilustrarlo, relató cómo es el uso de la lengua mazahua en el contexto cotidiano:

Lo que pasa es que aquí como que los niños se nos quedan viendo como bichos raros cuando (los maestros) nos expresamos en mazahua este, y entonces a lo mejor pues también precisamente (por eso) lo hacemos poco (...) Decimos entre nosotros un chascarrillo o preguntamos algo (en mazahua) cuando nos reunimos en la tienda, no sé, ¿quieren una. no sé, un dulce o algo? (...) y a lo mejor así como chascarrillos entre nosotros, pero casi no lo hacemos con los niños porque los niños como que se nos quedan viendo como bichitos raros, como diciendo, “¿de qué se trata?” (...) Anteriormente estaba un maestro que en alguna ocasión quiso expresarse en lengua indígena en un día de las madres y dio la introducción en lengua indígena y todo mundo se quedó así (cara de desconcierto), como que eso lo tomaron así como que a burla, entonces como que el maestro, dice, ¡si me voy a someter a la burla, pues mejor no lo hago!, entonces este, no hay esa cultura, así como que de respeto a a nuestra labor y mucha gente aunque diga que no, se sigue avergonzando de sus raíces aún no hemos logrado concientizar, aún no lo hemos logrado. Yo creo que la meta sería esa, que valoren lo que son y que conserven lo que tienen; que valoren la enorme riqueza cultural que tienen, pero no, no lo hemos logrado, al menos en esta comunidad, yo siento que no se ha logrado. Hay personas que si ya están cambiando de percepción y unos que dicen que sí, que a lo mejor son los más allegados a lo mejor con los que podemos platicar más, con los que podemos decirles (algo), pero hay mucha gente que no lo valora (A2).

Si bien, inicialmente reconoció que la comunicación en mazahua entre maestros era prácticamente nula, a partir del cambio de director y de acuerdo con lo expresado en una

última entrevista, refirió que se empezaron a hacer los honores a la bandera semanales en esa lengua, lo que considera positivo y relevante.

...Ah, bueno ya me acordé de algo, sí, sí, se ha implementado algo, el conducir los honores a la bandera en lengua, sí es una actividad nueva que se implementó, porque por ejemplo, los himnos sí se han venido trabajando durante todos los ciclos escolares, bueno, el material, la enseñanza todos los ciclos se hace. A lo mejor la actividad que sí se implementó este año es la conducción de honores en lengua indígena (A4).

El resto de los maestros de la escuela “A” es equitativa por género. El rango de edad va entre los 25 a 45 años, predominando los que tienen más de 35 años. Su antigüedad o experiencia en el servicio es variada, el rango va de 1 a 26 años; de acuerdo con las pláticas informales, predominan los maestros con menos de 20 años de servicio.

Respecto a su lugar de procedencia, los maestros mencionaron ser originarios de municipios cercanos a Santa Cruz, lugares donde cursaron la escolaridad básica de localidades no tan alejadas, a excepción de una maestra que es de la localidad donde se encuentra la escuela.

Sobre las características sociolingüísticas de las comunidades de procedencia de los maestros, dos de ellos mencionaron que en sus comunidades de origen se hablaba el mazahua como segunda lengua, y los otros cuatro señalaron que la lengua originaria predominante era el otomí (jñahñü). En cuanto a su conocimiento de lenguas, casi todos confirmaron que el español era su lengua materna y el otomí su segunda lengua, a excepción de una de ellos quien dijo que en su comunidad eran monolingües de otomí.

...la gente habla el dialecto jñatrjo, pero esto solamente lo hacen personas de la tercera edad (...) Mi familia es pequeña consta de mamá, papá (finado) y somos cinco hermanos, de los cuales todos hablamos solamente español, excepto mi mamá que habla español y mazahua” (Maestra C).

Provengo de una comunidad rural, cuyo lenguaje predominante es el español, aunque también se practica otomí. Es nula la práctica del mazahua, factor que trasciende en gran medida en la práctica individual” (Maestra D).

... Procedo de una familia monolingüe en la lengua otomí- [jñahñü] de la comunidad de Pueblo nuevo, Barrio primero, municipio de Acambay, Estado de México” (Maestra F).

A partir de la situación sociolingüística de los maestros, llamó la atención que solamente quienes afirmaron que desde el seno familiar se les enseñó el mazahua (previo a su ingreso a la escolaridad básica), son quienes reconocieron tener un conocimiento importante de ésta. El resto dijo que su única relación con esta lengua es por la necesidad del servicio docente, y para ello, han solicitado el apoyo de colegas y de los mismos alumnos para conocer vocabulario y expresiones básicas.

La lengua jñatrjo la adquirí en un 10% a través de que entré a trabajar en el subsistema de educación indígena, pero en la primera comunidad donde empecé a dar mi servicio monolingüe pues solamente hablaban español, en la segunda comunidad, el Huarache, San Nicolás Guadalupe, San Felipe del Progreso, los niños dominaban más la lengua jñatrjo que el español, es ahí donde empiezo adquirir el aprendizaje de la lengua jñatrjo. En el contexto donde lo empleo el mazahua es solamente en la escuela donde laboro en la asignatura de Lengua Indígena” (Maestra C).

Actualmente me desempeño como docente en una primaria perteneciente a una comunidad mazahua y la enseñanza de esta lengua es esencial; sin duda, es complicada la situación cuando no se está familiarizado con el tema (...) He investigado vocabulario y me he apoyado en compañeros docentes para conocer más. Hay carencias, pero se procura una investigación y la realización de una clase dinámica... (Maestra D).

El director de la escuela “A”, quien estuvo al inicio del trabajo etnográfico durante todo el ciclo escolar 2013-2014, mencionó que tenía 47 años, es originario de Concepción de los baños, municipio de Ixtlahuaca, y residía en Ixtlahuaca. Cuando se hizo la entrevista inicial, tenía 24 años de servicio de los cuales había trabajado como docente frente a grupo y en el área administrativa en una supervisión escolar. Su trayectoria profesional la había desarrollado en distintos municipios cercanos a donde laboraba –San Felipe del Progreso e Ixtlahuaca- En Jiquipilco-, donde llevaba 5 meses con el nombramiento interino de director, pero había laborado durante 13 años, también como docente frente a grupo.

Cuando se le preguntó si él les enseñó esta lengua a sus hijos, mencionó que lo hizo de manera parcial, es decir, solamente algunas palabras, pues desde el contexto familiar ya sólo mantiene comunicación en español. Mencionó que, si bien, sus hijos han aprendido mas palabras en mazahua, ha sido solamente desde el contexto escolar, pues acuden a escuelas de modalidad indígena.

El segundo director, quien se incorporó en la escuela “A” en marzo del 2014, es originario de San Pedro Poctla, ubicado en el municipio Temascalcingo⁷⁶. Tiene una edad de 58 años, con una antigüedad de 34⁷⁷ años de servicio. De acuerdo con su testimonio, “prácticamente todos esos años [había] trabajado como director, en ocasiones con grupo y en otras, sin él (...) aproximadamente unos 22 años sin grupo”. Refirió que antes de llegar a ser director de educación primaria, fue también director de educación preescolar.

En cuanto a su situación sociolingüística, mencionó que adquirió el jñatrjo⁷⁸ como lengua materna en el contexto familiar y fue monolingüe hasta antes de entrar a la escuela básica. Destacó que derivado del proceso de castellanización que se vivió en la década de los 70, se le alfabetizó en español.

...Al ingresar a la escuela a los siete años, a esa edad yo ingresé y el profesor que me atendió, un profesor monolingüe español y yo monolingüe indígena, de repente, esa confrontación y cuando, este, él trata de enseñarme a leer y escribir yo quiero aprender pero no puedo, no entiendo y a lo que recurre él es a castigos. Yo no podía entender qué es lo que él quería que le dijera, porque no entendía y era castigo corporal; me jalaba de las patillas, me daba reglazos en la mano, a veces en la espalda, me ponía de rodillas, ahí con unas piedras, así, hincado sobre semillas de maíz, fue muy traumante (...) Los papás de mis compañeros y el mío también, todo eso, o se daban cuenta de eso, no veían el castigo. Fue como cuando nuestros papás nos lo prohibieron: ¿es que tú no tienes que hablar y no debes de aprender como nosotros!, fue como cortar de raíz, y uno recién llegado a este mundo, ¿a quién le hago caso?, ¿por qué mis papás me dicen que no?, el maestro me castiga, entonces, ¿para dónde me hago? y cuando para entonces empieza el cambio de los programas y de los libros, me imagino, porque le estoy hablando de 1968 o 1970... (D2).

Por su parte, el supervisor reconoció tener más de 30 años de servicio, ser hablante del mazahua como segunda lengua, la cual adquirió y utiliza actualmente en el contexto familiar.

Como ya lo mencionamos, la mayoría de los maestros provienen de municipios cercanos a donde trabajan y sólo una de ellas es originaria del lugar donde se ubica la

⁷⁶ Temascalcingo es uno de los municipios a nivel estatal con mayor población hablante del mazahua(CDI, 2016).

⁷⁷ Estos datos presentan modificaciones en consideración de la variación entre el periodo en que se recuperó la información y el periodo actual.

⁷⁸ En el desarrollo de la entrevista mencionó que el nombre de la lengua es jñatrjo, mientras que mazahua es el nombre que se le da al grupo étnico que la habla; sin embargo, esta información no ha sido corroborada en ninguna fuente documental.

escuela. Todos los maestros fueron alfabetizados en español y aquellos que aprendieron alguna lengua originaria como segunda lengua en su niñez sufrieron discriminación y consideran que en la actualidad aún persiste esta situación, razón por la cual no usan ni el mazahua ni otra lengua originaria para comunicarse de manera cotidiana.

De acuerdo con los testimonios, para muchos maestros, el aprendizaje del mazahua se inició hasta su ingreso al servicio docente, cuando por necesidades del servicio, comenzaron a trabajar con comunidades monolingües y no podían establecer comunicación con ellos, por lo que aprendieron vocabulario, expresiones y formas de interacción básicas con la ayuda de alumnos, compañeros o de manera autodidacta.

En cuanto al conocimiento de la escritura, todos los maestros hablantes del mazahua como lengua materna o segunda lengua, la han adquirido de manera autodidacta y a través del contacto con algunos textos escritos en mazahua.

Llamó la atención que el director 1, dijo que todos los maestros son hablantes de una lengua originaria -5 de ellos hablantes del mazahua y sólo una hablante del otomí-, mientras que el supervisor escolar mencionó que el 99% de los maestros de la zona es bilingüe de alguna lengua indígena; sin embargo y como ya se dijo, estas apreciaciones pueden ser cuestionables si se considera el grado de bilingüismo que los mismos docentes reconocen tener.

Los padres de familia destacaron ya no ser hablantes y tampoco conocer su escritura; reiteraron que sólo algunas personas mayores de esa región son usuarios de la lengua en contextos sociales privados; sin embargo, ninguno mencionó ser hablante del otomí, aun cuando en ese municipio se reconoce por tener una población de ese grupo originario. Argumentaron que los integrantes de su generación (la de los padres de familia con hijos inscritos en educación primaria) ya no son hablantes del mazahua pues en sus casas, aunque sus padres o tíos sí la conocían y dialogaban entre sí, ya no se las enseñaron; aunado a ello, en el contexto escolar no tuvieron apoyo al respecto, pues la lengua en la que se alfabetizaba era en español y en las escuelas estatales sólo se enseñaba esta última.

En el caso de los alumnos, todos reconocieron ser originarios y residentes de la región en donde se ubica la escuela, como se ilustra en el siguiente diálogo.

I. Todos viven en Santa Cruz

- A. Si, todos
- A1. Vivimos cerca de la escuela (B)
- A2. No, yo no (E)
- I. Como, ¿cuánto tiempo haces para venir a la escuela?
- A2. Como 20 (minutos)
- A3. Yo vengo desde el cerro, vengo de por allá arriba (E)
- A2. Yo, también, yo vengo por donde está la carretera (B)
- A4. Vivo bien cerquita, esperamos porque llego bien temprano (R)

Al indagar sobre la situación sociolingüística de los niños, refirieron que todos hablan español en su entorno familiar y escolar, pues sus padres no conocen la lengua o no la utilizan en su contexto cotidiano. De hecho, sólo una alumna dijo que su mamá tiene un conocimiento inicial de la lengua.

- I. ¿Alguno de sus papás sabe hablar lengua indígena?
- A. No
- A4. La mía sí, pero no lo aprende tanto (R)
- I. O sea, tú sabes que sí aprendió lengua indígena pero, ¿no lo habla con ustedes?
- A4. Sí (R)
- I. Y, ¿por qué crees que tu mamá sabe lengua indígena?
- A4. No, solamente me dice que sabe hablar lengua indígena pero que no la ha aprovechado (R)

Cuando les preguntamos en un segundo momento de la entrevista inicial si algún familiar como abuelos o tíos tenían conocimiento de la lengua, modificaron sus impresiones iniciales y reconocieron que sí tenían algún pariente que la conocía, pero no la utilizaba.

- I. Alguien de su casa sus abuelitos sus tíos saben decir los números con ustedes en mazahua
- A3. No
- I. Alguien de su casa sabe como ustedes decir los nombres de los animalitos, los números...
- A2. Mi tía (M)
- A4. Mi primo (R). Si pero ahorita no ha venido porque está en Estados Unidos.
- A2. Mi abuelita (M)
- I. Y con quién habla tu abuelita en mazahua,
- A2. Nada más a mi (M)
- I. Y, ¿qué te enseña?
- A2. Los días de la semana en lengua indígena (M)
- I. Y te dice, ¿por qué es importante aprender lengua indígena?
- A2. Porque sabemos leer... (M)

Al indagar sobre la importancia que le dan tanto ellos, como sus padres, al aprendizaje del mazahua desde el contexto escolar, respondieron de manera ambigua que les sirve para aprender, para su vida futura, pero no argumentaron de qué manera, en qué contexto la podrán utilizar y por qué es importante mantenerla o rescatarla.

Al reflexionar acerca de la relación que tienen entre la lengua y sus manifestaciones culturales, los estudiantes no recordaron o identificaron como parte de su contexto cultural alguna historia, narración oral u otra manifestación literaria en mazahua transmitida por sus padres o adquirida en su contexto cotidiano, además de lo que se les enseña en la escuela.

I. A ver, platíqueme, ¿por qué creen que es importante aprender lengua indígena?

A1. Para que aprendamos para cuando seamos grandes.

I⁷⁹. ¿Por qué creen que les va servir la lengua indígena?, ustedes hablan español y están aprendiendo a leer en español, ¿por qué creen que les va servir hablar lengua indígena?

A2. Para que aprendamos (M)

I. ¿Creen que les va servir cuando sean grandes?

A1. Sí...

I. ¿Se saben alguna historia en lengua indígena?

A3. No, solamente en español.

I. ¿Qué les han dicho sus papás de que aprendan lengua indígena en la escuela?, ¿qué les dicen?

A2. Que aprendemos para que si aprendemos, para que todos nuestros compañeros aprendan (M)

I. Y, ¿a ustedes les gusta la clase de lengua indígena?

A. Sí

I. ¿Les gusta lo que están aprendiendo de ngoñi y cuchi?

A⁸⁰. Sí

Cuando les preguntamos por qué le llaman o nombran al mazahua lengua indígena, no tuvieron una respuesta clara y tampoco advirtieron una relación entre esa lengua con ellos mismos, los pobladores de su comunidad y sus antepasados, sólo indicaron que alguno de sus abuelitos sabía hablarla. Respecto de las razones por las que quieren aprenderla, sólo mencionaron que la “quieren aprender” por “aprender”, “porque les servirá”, “para leer”, “para enseñar a sus hermanos”. Sin embargo, cuando se insistió si la consideran importante

⁷⁹ En adelante se usará la I, para indicar la voz de la investigadora dentro del diálogo y la A para identificar a los alumnos.

⁸⁰ Se utiliza esta denominación cuando de manera grupal contestan todos los alumnos.

al igual que el inglés, mencionaron que sí, aunque destacaron que la segunda es la que les ayudará para su vida futura.

Llamó la atención que cuando se les preguntó si conocían a personas que hablaran inglés, identificaron algunos familiares que “se han ido lejos para trabajar”, aunque no reconocieron claramente a dónde, por qué hablan dicha lengua y cómo lo aprendieron. Al preguntar si conocían textos (orales o escritos) en mazahua o en inglés y se les mencionaron ejemplos, solamente reconocieron canciones o juegos en los que utilizan el mazahua y que aprendieron en la escuela.

Los alumnos del ciclo escolar 2013-2014, destacaron no ser hablantes del mazahua, ni sus padres; sin embargo, reconocieron que habían escuchado algunos abuelos o personas mayores usándola. No recordaron que en el preescolar hubieran trabajado algo relacionado y se mostraron contentos que en la escuela les enseñaran otra lengua “para poder hablar”, manifestaron su interés por aprender la lengua.

Ingreso al servicio docente

De acuerdo con la información recuperada, la maestra “A” no mencionó abiertamente las razones por las cuales se incorporó al servicio docente, con qué intereses o en qué tiempo lo llevó a cabo. Tampoco explicitó todos los requisitos o condiciones solicitadas para su ingreso; sin embargo, por lo mencionado en pláticas informales, se presume que se integró con el grado de preparatoria, sin mayor conocimiento sobre la enseñanza de lenguas, además de su conocimiento de la lengua originaria.

...ajá, realmente nos hicieron un examen como primero, un examen para saber hasta dónde conocíamos lengua indígena porque creo que era un requisito, más bien, no creo, era un requisito para poder ingresar y entonces bueno me hicieron el examen de lengua, este, yo lo pasé y enseguida se viene el curso de inducción, este, ya después de que está el curso de inducción pues ya nos comentan que hay que llevar lo que conocemos al aula porque íbamos a trabajar con niños que hablaban lengua indígena y cuando a uno le dicen que va a trabajar con niños que lo hablan ¡ay! y yo me quedé así y dije y ahora, ¿qué voy a hacer? (A1)

Si bien, destacó que su escolaridad básica la recibió en español y que en su educación superior no tomó ningún curso para profundizar el aprendizaje del mazahua ni para favorecer su enseñanza, comentó que la formalización del aprendizaje de la lengua lo hizo

hasta su incorporación en el entorno laboral, cuando tuvo la necesidad de aprenderla por ser un requisito para su ingreso al servicio docente.

Entonces, al entrar, al ingresar a este trabajo se me pidió, este, como requisito, la lengua y pues tuve que, este, continuar documentándome, investigando, este, allá con la gente con la que convivo, este.... pues sí, luego nos ponían a hacer este, así narraciones en lengua indígena y yo pues muchas palabras no las conocía y a veces pues investigaba, ¿cómo se dice esto? y así, y a través de la práctica es como poco a poco como que se van quedando la lengua (sic) (A1)

Mencionó que adquirió algunas ideas acerca de la escritura en esa lengua en su niñez, pero fue hasta que tomó el curso de inducción y desde su práctica como docente que formalizó algunos aspectos, mismos que, según mencionó, dependen de las variantes entre regiones y que seguirán teniendo cambios a partir de la normalización lingüística.

Sobre el desarrollo del curso de inducción, en pláticas informales mencionó que lo tomó en el municipio de Atlacomulco y que cursó materias relacionadas con lingüística y didáctica general, más no recordó que hubieran estado completamente vinculadas con la enseñanza del mazahua; tampoco identificó contenidos específicos que hayan incidido directamente en su labor.

El resto de los maestros de la escuela “A” mencionaron que su ingreso al servicio docente se derivó de su interés por dedicarse a la docencia, por invitaciones hechas por autoridades educativas, quienes buscaban personal con conocimiento de lenguas originarias para dar clase a los alumnos de educación primaria y por tener un trabajo seguro.

La mayoría dijo que un requisito para empezar a trabajar como docentes, fue presentar un examen en el Departamento de Educación Indígena sobre el conocimiento de lengua, el cual consistió en traducir algún texto del español al mazahua y mantener un diálogo en la lengua originaria. A partir de la aprobación de dicha evaluación, varios de ellos participaron en cursos de formación docente sobre didáctica de lenguas proporcionados por el Estado de México en los centros de enseñanza. Fue interesante advertir que a excepción de las dos maestras quienes sí habían estudiado la licenciatura antes de ingresar a trabajar, el resto no había cursado educación superior y no tenían conocimiento al respecto de didáctica de lenguas antes de su ingreso al servicio docente.

Para ingresar al servicio docente me hicieron una invitación al terminar el bachillerato. (...) me presenté en las oficinas de educación indígena, me hicieron un

examen para ver si aprobaba; después de aprobar, me fui a un curso de inducción a la docencia en educación indígena donde nos prepararon pedagógicamente (Maestra C).

... asistí a Paracho Michoacán a un curso de inducción a la docencia que tuvo una duración de siete meses, que comprendió de mayo a noviembre de 1989 (...) La escuela donde comencé mi práctica docente es aquí en la escuela mencionada (Maestra F).

La situación del Director 2 es particular respecto a los otros maestros, pues su condición sociolingüística contribuyó a continuar con su escolaridad secundaria (en aquel momento superior) en una misión cultural dirigida a alumnos indígenas para, posteriormente, incorporarse al servicio docente de educación primaria en modalidad indígena.

...Por saber la lengua y precisamente cosas de la lengua fue como tuve la oportunidad de salir de mi pueblo que prácticamente no tenía opción de haberme quedado siendo un jornalero, un campesino o recluido en una fábrica, mis padres prácticamente eran lo que esperaban, incluso, me dijeron: ¡hijo, cuando termine sexto, ya te vas con tu primo a la fábrica y yo le dije, ¡no, yo quiero estudiar papá! (Director 2, escuela A).

El ingreso al servicio docente en la modalidad indígena de los maestros de esta escuela se relaciona con el conocimiento de una lengua originaria, más que por tener una formación inicial vinculada. De hecho, sólo un par entró a partir del concurso nacional y el resto lo hizo con la aprobación de un examen de conocimientos de dominio de la lengua seguido de un curso de inducción.

Formación docente para la enseñanza del mazahua

La maestra "A" tiene una formación inicial de Licenciatura en Educación Primaria, la cual cursó en el Centro de Actualización del Magisterio del Estado de México (no se definió la sede, pero se presume que es en la localizada en Toluca, Estado de México. En pláticas informales dijo que ésta fue cursada cuando ya estaba en el servicio docente, es decir, que la tomó en la modalidad mixta.

La maestra reconoció que las asignaturas cursadas en esa etapa formativa no han contribuido de manera directa a la enseñanza del mazahua ni de otra lengua originaria de

la región; sin embargo, sí consideró que las cuestiones de planeación y evaluación educativa han incidido en su aprendizaje.

Sobre este mismo tema de la formación inicial y continua, el resto de los maestros de la escuela “A” mencionaron, en su mayoría, haber cursado las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Primaria Indígena, aunque también una maestra dijo haber estudiado la Licenciatura en Comunicación.

De acuerdo con lo referido, estos estudios profesionales los cursaron principalmente en distintas unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (en los estados de México y Querétaro) y los Centros de Actualización del Magisterio del Estado de México (en distintas sedes) una vez que ya estaban insertos en el servicio docente, en modalidad presencial y semipresencial. Una más en una universidad privada y una persona en la Universidad Intercultural del Estado de México (ubicada en San Felipe del Progreso)

En cuanto a la utilidad o relación de los contenidos de las licenciaturas estudiadas y la enseñanza del mazahua, no consideraron que estuvieran orientadas hacia el conocimiento o reflexión de la lengua originaria y que no guardan mayor relación con el trabajo que realizan hoy en día, pues solamente identificaron en ese contexto a los grupos, familias lingüísticas y lenguas originarias a nivel nacional.

Mi preparación profesional la [inicié] cuando entré al servicio, ya que era un compromiso el seguir preparándose. Estudié la Licenciatura en Educación en la escuela del CAMEM (Centro de Actualización del Estado de México) (Maestra C).

Soy Licenciada en Pedagogía egresada de una universidad privada y aunque el currículo no mencionaba como tal la asignatura de ‘mazahua’, sí existe una de nombre ‘educación indígena’. No tuve una enseñanza como tal en una lengua específica, pero sí el conocimiento de la ubicación de los grupos indígenas en el Estado” (Maestra D).

Para mi preparación profesional estudié en la Universidad Pedagógica Nacional de la ciudad de Querétaro, Unidad 22 A. He asistido [a] varios cursos para seguir actualizando mis conocimientos para mejorar mi práctica docente (Maestro E).

Estudié en la Universidad Pedagógica Nacional de la ciudad de San Juan del Río, Querétaro, de la generación 1998-2003, en la carrera de Licenciatura en Educación Indígena, nivel Primaria” (Maestra F).

El Director 1 mencionó que también es egresado del Centro de Actualización del Magisterio en el Estado de México, donde estudió, ya estando en servicio, la Licenciatura en Educación Primaria. El Director 2 y el Supervisor no destacaron información sobre su formación inicial; sin embargo, el último dijo que el perfil de los maestros de la zona escolar donde está la escuela A, es variado, pues algunos de ellos son licenciados en educación primaria, en primaria indígena o en otra área del conocimiento.

Respecto a la formación continua que los maestros han recibido sobre la enseñanza de lenguas, la maestra “A” mencionó haber tenido en los últimos años ciertos cursos, entre ellos, los únicos, antes denominados talleres generales de actualización (TGA); los cursos de carrera magisterial y los implementados por la supervisión sobre reformas curriculares. Si bien, en los primeros acercamientos dijo únicamente haber tenido una formación continua desde cursos de carrera magisterial y un curso sobre el diseño de materiales didácticos en lengua indígena, fue en etapas posteriores cuando relató cómo se había involucrado en ellos y destacó la relevancia que habían tenido en su práctica docente, como se presenta en el siguiente cuadro comparativo:

| Entrevista diagnóstica | Entrevista intermedia |
|--|--|
| <p>Maestra A: sí, sí he asistido a varias (sobre opciones de formación continua) este, capacitaciones. De hecho, yo creo que la actualización ha sido así, constante en cuanto a los cursos nacionales. En cuanto a los cursos de carrera magisterial, hemos estado ahí y cuando la zona implementa a lo mejor algún curso, así. También hemos asistido a lo mejor a cursos extras sobre el manejo del material didáctico en lengua indígena en la computadora ... entonces, este, pero sí, este, dentro de carrera magisterial también se implementó un curso sobre lengua indígena y yo tuve la oportunidad de asistir, bueno me inscribí a ese curso y bueno, pues hemos estado ahí... (A1)</p> | <p>Maestra A: no he tenido la oportunidad de participar mucho en, no sé, en la elaboración de algún material, en la elaboración de algún taller; sin embargo, este, cuando se han presentado cursos de carrera magisterial, yo me he inscrito en los cursos de lengua indígena y entonces este, pues ahí hacíamos aportes en lengua indígena, ya sugeríamos lo de los avances y todo, pero como que me he dado cuenta que son cursos que se realizan, nos piden la opinión, nos piden que hagamos esto o lo otro, pero finalmente se quedan ahí porque no trasciende, no hay respuesta... (A2)</p> |
| | <p>Maestra A: ...cuando yo estuve en un curso, lo que proponíamos estuvo bien porque estuvimos elaborando algunos acrósticos en lengua indígena, invitaciones, cartas y entonces decíamos, pues hay que, como que hay que hacer un avance programático en donde lo incluyamos... entonces, como que unos estaban hasta muy, muy animados diciendo que después del curso todavía nos íbamos a reunir en las tardes aunque ya se hubiera acabado el curso y que nosotros íbamos a continuar; sin embargo, ya de acuerdo al tiempo de cada quien,</p> |

| | |
|--|---|
| | pues no, no se dio. Hubo a lo mejor dos o tres personitas que dijeron: bueno, yo sí asisto; sin embargo, pues somos dos y ¿los demás, qué? No, pues no funciona entonces este, así se quedó únicamente, pero no, no he tenido la oportunidad de participar en algo más (A2) |
|--|---|

Tabla 20. Relación de entrevistas maestra A

Durante el ciclo escolar 2013-2014, la maestra refirió también que asistió a un curso durante tres días en el Departamento de Educación Primaria para actualizarse sobre lectoescritura, y comentó que en dicho contexto se les presentó y explicó el método onomatopéyico como apoyo para la alfabetización, lo que consideró de poca utilidad, pues hace muchos años lo empleó para dar clase y lo sustituyó por el de Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES). Agregó que en esas sesiones no se hizo ninguna mención específica, sugerencia o consideración para trabajar la alfabetización en lenguas originarias como lenguas maternas o segundas lenguas.

De manera complementaria, dijo que durante ese mismo ciclo escolar, una vez al mes se reunían los maestros del mismo grado de la zona en la supervisión escolar para tener algunas sesiones de discusión, planeación y seguimiento de la implementación de los planes y programas de estudio, los cuales eran conducidos por el supervisor. Comentó que en dicho espacio no había tiempo dedicado a la asignatura de lengua indígena relacionada directamente con la enseñanza del mazahua.

Por su parte, el Director 1 coincidió con la maestra “A” cuando mencionó que en el ciclo escolar 2013-2014, los alumnos tomaron un curso sobre planes y programas de estudio como parte de la Reforma Educativa; para ello, asistieron a la supervisión escolar de manera escalonada por grados (tres veces al año). También dijo que participaron en cursos sobre la elaboración de materiales didácticos en lengua materna (español) y en inglés, con una duración de dos sesiones.

Como ya se dijo, la mayoría de los docentes realizó su licenciatura cuando ya estaba en el servicio, en instituciones de educación superior orientadas a la formación de docentes, ubicadas en los estados de México y Querétaro; sin embargo, reconocieron que ésta no había contribuido directamente a la enseñanza que ellos hacían del mazahua.

De manera general, mencionaron que la formación continua recibida se había realizado desde las supervisiones educativas, como intermediarios del Departamento de Educación Indígena de la SEP. Los cursos y talleres tomados se habían orientado hacia la difusión de reformas educativas, métodos educativos y elaboración de materiales didácticos sobre la enseñanza de español, mas no se habían dirigido hacia el mantenimiento o revitalización de lenguas originarias de la entidad.

Los maestros argumentaron que aunque los contenidos de algunos cursos son interesantes, al no haber seguimiento de lo trabajado por parte de las autoridades, no se involucran a largo plazo y, por lo tanto, no se ha generado un esfuerzo colectivo que incida en la planeación y el desempeño cotidiano. Por su relevancia, esta idea sobre la falta de continuidad y la escasa relación de la formación inicial y continua será recuperada en el análisis del sexto capítulo.

El camino andado como docente de mazahua

La maestra “A” dijo que al ingresar al servicio docente laboró en una escuela primaria ubicada en San Agustín Mextepec, donde los niños tenían el mazahua como lengua materna; sin embargo, mencionó que no tenía mucha claridad sobre cómo debía proponer la alfabetización del español como lengua meta, ni tampoco de qué manera se debía profundizar la enseñanza del mazahua y si debía propiciarse la lectoescritura en dicha lengua. Destacó que en aquel tiempo se promovía la enseñanza del español en el contexto escolar, pero sí había oportunidad de expresarse y reflexionar sobre el uso del mazahua en algunos espacios, situación que históricamente no siempre fue permitida, como se mencionó en el capítulo 3 de este trabajo.

...la primera comunidad donde llegué si lo hablaban [mazahua], lo hablaban y lo hablaban muy bien los niños. Los niños se comunicaban en su lengua, y tanto era que se comunicaban en su lengua que ellos no se podían expresar bien en español, entonces como que teníamos que enseñar bien el español (...) En ese entonces, yo no tenía mucho que enseñarle a los niños, sino que nada más como que practicar lo que ellos ya sabían, o sea, como que aquí es todo lo contrario ¿no? En ese centro de trabajo yo no les enseñaba, yo no les enseñaba, cómo se dice esto, ni vamos a cantar esto, ni nada, simplemente, a ver, ¿ustedes qué saben? vamos a este, ¿Qué saben de esto? ¿Conocen los animales? Si pues, sí ¡ah! Pues, qué animales por ejemplo el de la comunidad ¿conocen los animales de su comunidad? ... (A1)

A partir de este testimonio, destacan retos a los que se enfrentaban los docentes para proponer la alfabetización en una lengua diferente a la materna de sus alumnos y que, esta situación aún persiste en muchas comunidades del país. Ante ello, es inevitable pensar en el papel fundamental de las instancias educativas para proponer lineamientos y orientaciones para promover la enseñanza, dar seguimiento y asesoría al trabajo de los docentes y, de manera primordial, reconocer los retos y complicaciones que tienen los docentes para establecer la comunicación con sus alumnos, entre pares y con el resto de la comunidad educativa, como lo refiere la maestra:

[sobre la lengua que se empleaba para dar clase] *...eh, se daba en español, se daba en español las asignaturas... sin embargo, se abrían muchos espacios en la escuela como para comunicarse en lengua indígena. En el recreo era costumbre comunicarse en lengua indígena, uno como maestra aprovechaba para decirles cosas, le decía por ejemplo, si quería una torta el maestro... le decíamos... o sea se me escapan pero si les decíamos en mazahua ve a ver si tiene una torta la señora para mí, entonces, sí abríamos así como que espacios en lengua indígena.* (A2).

La mayoría de los maestros de la escuela “A” mencionaron que iniciaron sus labores en comunidades alejadas a su lugar de residencia y, poco a poco, han buscado su cambio de adscripción a partir de méritos o permutas para estar más cerca de sus hogares, con la intención de compartir sus experiencias y conocimientos sociolingüísticos. Uno de estos casos es el de una maestra quien aprobó la evaluación para ingresar al servicio docente y al aprobar el examen, la incorporaron en una escuela muy lejana ubicada en San José del Rincón. Después de un ciclo escolar, logró su cambio. Otra maestra inició sus prácticas profesionales en la escuela de Santa Cruz y logró mantenerse como parte de la matrícula, uno más se incorporó por necesidades del servicio en la escuela “A” después de haber participado como personal de apoyo en supervisiones escolares.

El Director 2 dijo haberse iniciado como docente de educación primaria en una población monolingüe mazahua y mencionó que en ese lugar experimentó otro tipo de prejuicios por hablar dicha lengua, pues aunque debía alfabetizar a sus alumnos en español, podía establecer comunicación con ellos mazahua, de manera que se contribuyera al bilingüismo; sin embargo, no lo hacía porque “le daba mucha pena”.

(...) Fíjese (...), si a mí me enseñaron con maltrato, no debo maltratar, en cambio el maltrato no era físico, pero yo maltrataba culturalmente, como cuando yo les decía a los niños que yo no sabía hablar mazahua: ¡Yo no sé!, ¿qué es lo que me quieres decir?, cuando yo entendía perfectamente lo que decía, ¿se da cuenta de eso? Ahora lo entiendo, era de tipo cultural [lo que hacía] y no maltrato [físico], como me maltrataron a mí... (Director 2, escuela A).

Refirió también que la influencia de sus profesores en la Normal lo ayudaron a concientizarse de su situación lingüística, de manera que empezó a leer y escribir en mazahua y promover, desde su práctica, el uso y revitalización de la lengua.

Reconoció que durante su experiencia como docente se han aplicado varias propuestas para abordar la enseñanza de lengua indígena; sin embargo, no advirtió con claridad en qué han consistido las modificaciones. Si bien, mencionó que el enfoque intercultural se dirige hacia el reconocimiento de la diversidad cultural, no dijo de qué manera lo desarrolla en clase. Identificó diferencias entre el enfoque bilingüe y el intercultural por los libros de texto que se tienen en clase, en realidad no advirtió claramente cambios conceptuales ni metodológicos entre ambas propuestas desde la información que ha recibido desde materiales curriculares y didácticos.

La maestra “A” dijo que en la actualidad, en primer y segundo grado de primaria se les enseñan palabras sueltas (entendidas como vocabulario sobre aspectos que los rodean) y oraciones sencillas; en tercero y cuarto enunciados más complejos y quinto y sexto, textos pequeños.

Primer grado se les muestra a lo mejor palabras sueltas, primero es de manera oral y luego así, como que ya vamos así como que dando por escrito. En segundo grado a lo mejor ya se le da un poquito mayor a manera de que ya estén conversando a lo mejor en tercero o cuarto (A1)

En este mismo sentido, los maestros entrevistados mencionaron como base o punto de partida de sus prácticas, el desarrollo de estrategias didácticas asimilacionistas del español a la lengua originaria a través de situaciones lúdicas, como ellos mismos lo advirtieron:

En el transcurrir de mi desempeño como docente de educación indígena para el proceso enseñanza aprendizaje de alumnos a docente y de docente a alumnos, las estrategias que he aplicado son las siguientes: se da a conocer el alfabeto mazahua, memorama de números, frutas, entre otros, lotería, adivina quién soy, aprendizaje de Himno nacional de memoria, realizar oraciones de acuerdo a su contexto (Maestra C).

Mi experiencia docente en la enseñanza de la lengua mazahua considero relevante que debe ir acompañada la palabra con la imagen porque se ha dicho que el ser humano aprende más rápido de esa forma, así mismo, utilizando el método fonético, respetando las variantes dialectales de las diferentes regiones hablantes de dicha lengua (Maestra F).

Al recuperar las impresiones de las autoridades sobre la enseñanza del mazahua, el Director 1 dijo que históricamente “se ha estado trabajando como segunda lengua, como el inglés, digamos”. En la actualidad, dijo, se promueve que los alumnos:

...hablen y que escriban. Para los niños de primero llegan aquí su nuevo conocimiento sería la primera palabra, palabra suelta y así nada más. El segundo grado puede conocer palabra suelta porque ya lo aprendieron en primer grado y empiezan a escribir pequeñas frases. Tercer grado, pues ya un poquito más amplio el conocimiento y así nos vamos a grados superiores. Se quiere que sean pequeños escritores, no es gran extensión es lo que nosotros pretendemos y hacemos el trabajo de esa manera (Director 1, escuela A).

Por su parte, el Supervisor confirmó esos testimonios y dijo que no se hacía un censo anual para saber la situación sociolingüística de los alumnos inscritos y sus familias. Por ello, su trabajo se hacía como segunda lengua, utilizando parcialmente los documentos curriculares con la finalidad que los alumnos de primero y segundo grado aprendan vocabulario del mazahua, en tercero y cuarto elaboren oraciones y en quinto y sexto escriban textos cortos, como también se rescató de las otras voces.

El Director 2 mencionó que además de lo dicho, busca que los profesores enseñen a los alumnos a cantar el Himno nacional y el del Estado de México en mazahua; que se conduzca el programa de homenaje a la bandera, las instrucciones a la escolta, así como su participación al final de la ceremonia en la misma lengua.

Por su parte, los padres de familia mencionaron que los maestros hacen un buen trabajo al enseñarles palabras de “animales”, “plantas” y “colores” [a sus hijos]; sin embargo, recordaron que a veces les enseñan los mismos contenidos durante distintos grados y que cuando se van a secundaria, se pierde lo que aprendieron, pues “ahí no se promueve la enseñanza de la lengua”.

Sobre los materiales que se emplean en los espacios curriculares para fomentar la enseñanza de lengua originaria, comentó que en la actualidad se emplean los libros de texto

escritos en la lengua, los libros sobre interculturalidad y materiales elaborados por los maestros para dichos fines.

El peso de los documentos curriculares

Respecto al uso que los maestros hacen de los documentos curriculares, la maestra “A” comentó inicialmente que conocía el documento de Parámetros curriculares y que lo tomaba en cuenta para la planificación de su trabajo, pero como era un marco muy general, seguía usando el libro amarillo [enseñanza del mazahua 1994] como insumo para su trabajo. Dijo que los parámetros no los podían utilizar como un programa de estudios derivado de la condición lingüística de sus alumnos y por ello, habían decidido continuar con las prácticas docentes implementadas con antelación. En las planeaciones, dijo que hacía un ejercicio de adaptación de los mismos; más adelante, en un segundo momento y como parte de la entrevista intermedia, amplió su testimonio y mencionó lo siguiente:

...no me apoyo de parámetros curriculares, como que viene primero de manera muy abierta, muy general y entonces a lo mejor ahí puede haber un poco de flexibilidad de que los maestros retomen lo que quieren tomar de acuerdo al contexto; sin embargo, como que sí me gustaría que hubiese un material en donde diga: primer grado, o sea, que hubiera un estándar: hasta aquí es lo que tiene que alcanzar un niño de primero, qué es lo que tiene que alcanzar un niño de segundo y qué es lo que tiene que alcanzar un niño de tercero. Que hayan estándares, que nos marquen hasta dónde debemos nosotros de llegar porque, por ejemplo, ahorita de acuerdo a nuestros parámetros curriculares damos lo que podemos mirando el contexto. Si mi grupo no domina su lengua materna, el mazahua, entonces no puedo compararme con un grupo que sí lo habla o que lo habla a medias. Sí me gustaría que hubiera estándares, estándares que me marcaran para un grupo que casi no estamos alfabetizando en lengua materna hasta dónde hemos de llegar, qué palabras deben de conocer porque yo ahorita retomé números, retomé colores, retomé este, animales de la comunidad tratando así como que de correlacionarlos con mis contenidos y algunas dinámicas, fue todo lo que pude hacer, entonces como que yo traté de retomar lo que pensé que podía, pero que haya algo que me marque, que me diga: en primer grado se tiene que ver tales palabras, los colores los números etc (A2).

En cuanto al conocimiento y valoración sobre el contenido del programa de estudios para la enseñanza del mazahua elaborado por el Departamento de Educación Indígena de SEIEM y

la Dirección General de Educación Indígena, comentó al término del ciclo escolar 2014-2015, lo siguiente:

... Uno de nuestros compañeros de la zona escolar participó en la elaboración de ese documento que tiene una encomienda a nivel de jefatura de sector. No recuerdo si en ese tiempo nos invitaron a participar en esa presentación. Yo, al inicio de este ciclo escolar, empecé a trabajar con parámetros curriculares y cuando ya avancé y conseguí el documento, pues pasé a la supervisión a preguntar y me dijeron, sí, aquí está. Me dijeron: son las bases para trabajar y ya de ahí tomé nada más lo que es el primer ciclo, no bajé todo el programa, digamos para ver la presentación, en esta vez sólo me fui en sí a lo del primer ciclo. Además, ya nos decía el maestro que ya en este año [2015-2016] sí nos van a dar el programa, bueno, eso fue lo que comentaron. Y así como yo le comento, en ese momento sólo me interesé por los contenidos del primer ciclo, para mi planeación, pero no bajé todo el documento donde viniera la introducción y todo, en este año me limité a esto (A4).

Sobre sus impresiones respecto al programa de estudios para la enseñanza del mazahua (2014) consideró que sigue siendo muy flexible y que persiste el desconcierto de los docentes sobre lo que habrán de trabajar, por lo tanto, parcialmente se cubren sus necesidades expuestas con antelación.

Bueno, así como viene en el programa, lo maneja muy abierto, o sea, da los contenidos y como que está un poquito abierto, sí nos gustaría como que, como que se puntualizara lo que se tiene que ver en primero y en segundo; inclusive las palabras, yo veo costumbres de la comunidad o animales de la comunidad o el contexto de la comunidad y yo veo animales. Y lo malo es que en el examen, cuando están las olimpiadas [del conocimiento], se preguntan cosas que yo no ví, así que está un poquito abierto (A4)

De manera parcialmente, uno de los directores dijo que aunque consideraba adecuada la iniciativa que se plantea desde el Acuerdo 592, cree que es difícil implementarla a causa de varias circunstancias, entre ellas, por el uso que se da a la lengua en el contexto cotidiano.

...Pero es cuestión de uno, si no lo practicas, se hace difícil (...) porque si no comprendo, uno se desespera (...)(Director 1, escuela A).

En cuanto a la implementación de los programas de estudio, el supervisor dijo inicialmente que los maestros de la región consideran los parámetros curriculares para su planificación y desarrollo de clases. En una segunda entrevista, cuando ya se había difundido una versión preliminar del programa de estudios sobre la enseñanza del mazahua elaborado por el equipo técnico estatal, refirió:

...por principio de cuentas, parece que éste [sobre el programa de estudios] es el primero de todas las lenguas étnicas, porque a pesar de que tuviera ciertas debilidades (...) se necesita poner en práctica, como para poder encontrarle más observaciones, pero puedo asegurarle que en un 80%, 90% está bien porque yo había tenido oportunidad de leerlo, de ver la estructura con la que está formulado y a mí me parece muy viable, lo que hace falta es trabajar más con nuestros alumnos y bueno, otra debilidad que puede tener es que hasta ahora no se han conformado las nuevas grafías y libros de texto, pero ese trabajo no nos compete hacerlo, eso lo deben hacer a nivel central, de donde se editan los libros de la SEP, pero lo que concernía a nosotros, como grupo étnico mazahua, ya se hizo, ya que tiene una diversidad dialectal, también lo aceptamos, pero definitivamente nosotros como docentes, debemos de estar adecuados a la diversidad dialectal que puede contener ese programa de estudios. Nosotros tenemos que considerar los parámetros curriculares como el plan y ya el documento del que estamos hablando es el programa, ese es el programa de estudios porque ahí si vienen por grados, por ciclos, qué se tiene que trabajar, qué contenidos curriculares se deben alcanzar, para poder desarrollar el trabajo” (Supervisor escuela A).

Desde esta conversación con el supervisor, llamaron la atención varias afirmaciones: 1) consideró a los parámetros curriculares como el plan de estudios y el programa donde se incluyen los contenidos a impartirse pues, esta conceptualización no es muy clara para algunos profesores, 2) aunque en el programa de estudios ya se integran aspectos de la normalización del mazahua, ésta aún no está culminada y 3) no hay materiales didácticos que contribuyan al trabajo docente desde el enfoque que se trabaja en el programa de estudios, 3) la concepción que tiene sobre los documentos curriculares como textos mas prescriptivos que orientadores, 5) la forma en que define como integrante de un grupo étnico, situación que no persiste en la mayoría de los docentes y 6) la aceptación de la normalización lingüística, más que identificar la riqueza de las variantes. Al respecto, dijo:

Las variantes se tienen que respetar. La normalización ya se dio afortunadamente porque se reunió la Universidad Intercultural, el INEA, el INALI, porque para poder elaborar este programa de estudios y poder haber determinado las grafías al utilizarse, participó el INALI y este, la Dirección General de Educación Indígena también estuvo participando, entonces, la normalización ya se dio, lo que falta es sacarlo a flote, a la vista, bueno, pero ya está porque INALI trabajó y utilizaba grafías de una manera, la Universidad Intercultural de otra, el INEA de otra manera, no nos poníamos de acuerdo, dicho de otra manera. Pero afortunadamente ya se hizo, ya se logró compactar para poder compaginar. Los hablantes de la lengua mazahua van a utilizar ésta por acuerdo de las instituciones que nos rigen en cierta forma, inclusive el Instituto de lenguas del Centro Cultural Mexiquense, o

sea, se unió a este equipo de trabajo. Nosotros, este, antes, por citarle un ejemplo, nosotros utilizábamos esta letra (i herida) , pero desafortunadamente para la parte de la tecnología se necesitaba elaborar una fuente y antes se tenía una fuente de la DGEI, así se denominaba, pero ya en la normalización se dio que signos convencionales. Claro, con la participación de lingüistas especializados porque tampoco podemos decir que se les ocurrió, porque hay un sustento, se hace lo que se tiene que hacer y se optó por esta letra “i”, que antes era así (señalando la grafía anterior), que en los libros de texto aparecía (Supervisor escuela A).

Al preguntarle si el programa para la enseñanza del mazahua tenía un enfoque didáctico acorde con la situación sociolingüística de los habitantes de la región, es decir, como segunda lengua, afirmó que el documento si lo consideraba porque daba oportunidad de indagar sobre la vida comunitaria y eso contribuía a identificar situaciones particulares de la vida de los alumnos.

En cuanto a que si desde el programa de estudios se promovía una reflexión lingüística de aspectos gramaticales que contribuirían a la adquisición del mazahua como segunda lengua, refirió que sí se hace, pero no explicó de qué manera.

La pronunciación, la escritura, de ahí que la lengua mazahua está sustentada como cualquier otra lengua en su enseñanza. Hoy, nosotros, por ejemplo, tenemos que partir de la pronunciación para que más adelante en segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto empiecen a usar palabras para elaborar enunciados, textos, textos cortos. Es como en la secundaria el inglés, digamos, empieza uno con que esto es chair, esto es window, esto es door; ya en tercer grado ya empiezan a elaborar textos, esa es la característica que tiene este proceso metodológico y pues bueno, lo que sí respetamos mucho es la diversidad dialectal, aquí se pronuncia de una manera, en tanto en la Concepción de los baños se pronuncia de otra, en Temascalzingo se pronuncia de otra... (Supervisor escuela A)

Consideró entre los pendientes de esta propuesta que, es necesario difundir el documento entre la comunidad educativa y esperar a que se culmine la normalización del mazahua para “que se defina la escritura”, y que “el maestro se adapte a este tipo de grafías” (a las que tengan variación).

Obstáculos y dificultades para enseñar mazahua

Como problemas relacionados con la enseñanza del mazahua, la maestra “A” advirtió principalmente los siguientes (algunos de ellos ya mencionados en apartados anteriores): 1)

prevalece la resistencia por enseñar la lengua de padres a hijos, aunado a la falta de participación de los padres de familia (aspecto que mencionó desde una primer entrevista), pues considera que son apáticos, no sólo en esa clase, sino de manera general en el apoyo y acompañamiento a los alumnos, 2) la ausencia de orientaciones y graduación de contenidos para trabajar en cada ciclo escolar, 3) la falta de materiales didácticos, entre ellos, el libro de texto acorde con los referentes curriculares actuales, 4) la enseñanza de variantes, además de la ausencia de una lengua normalizada para su enseñanza y 5) la falta de continuidad entre lo aprendido en primaria y los siguientes niveles educativos.

Con relación al primer problema, reconoció que en ciclos anteriores había tenido mejor participación de los padres de familia; sin embargo, derivado del compromiso laboral de los progenitores o por su juventud, no había compromiso ni seguimiento al desempeño de sus hijos y persiste la indiferencia. Dijo que aunque hay consentimiento para que se les enseñe mazahua en el contexto escolar a los alumnos, no “repasan, fortalecen o practican en casa lo que se les enseña en la escuela”, pues, “aunque conocen [la lengua], muchos papás no les enseñan a sus hijos, de hecho, no les enseñan, sólo lo que nosotros trabajamos aquí en el salón se queda aquí, no lo practican” (A4).

... los papás, como yo veo a los papás, como que ellos dicen: ¡usted enséñele maestra, porque yo, no sé!, pero como que se mantienen indiferentes, no muestran interés por que sus niños aprendan esa lengua, entonces, así pues, como que uno batalla un poquitito más. Finalmente, bueno esa es la línea de trabajo de nuestra escuela y nosotros lo hacemos, tratamos de rescatar lo poco que podamos rescatar, pero sí se nos hace un poco difícil, complicado en el sentido de que, pues no hay apoyo y luego tan solo en los contenidos, pues nosotros nos vamos así como que elaborando nuestras propias estrategias de cómo hacerle para vincular los contenidos que estoy viendo con la lengua mazahua (A1)

La maestra reconoció que parte de esa indiferencia se debe a la situación de contacto lingüístico del mazahua en la comunidad en la que labora y enunció como uno de los principales obstáculos para su enseñanza que los alumnos no valoran la lengua porque no la conocen o no la usan y tampoco conocen o usan otra lengua originaria a pesar de su cercanía con la región otomí.

Respecto al segundo problema, identificó a los materiales didácticos como un apoyo determinante para su trabajo porque los documentos curriculares (los parámetros

específicamente) no prevén abordar tal o cual contenido y no los encuentran ni en el orden, ni con la especificidad con la que aparece en los libros de texto, situación que se traduce en un problema.

...había unos libros anteriormente, viejitos viejitos, este, que venía este, la palabra por ejemplo venía, este, agaña, venía el dibujito este, era imagen texto, imagen texto y luego ya se iba con enunciados ... como que ese si fue un material que nos apoyó, que nos apoya porque ahorita el libro que tenemos pues no, si vienen a lo mejor algunas partes de la cara, de todo podemos retomar algunas cosas pero como que contrasta o sea, como que no va mi libro con mis parámetros con mi cuaderno entonces así como que uno se hace bolas y digo, ahora cuál tomo de ejemplo vaya ¿cuál? el cuaderno, el libro o este o otro material (refiriéndose al libro amarillo que aborda el enfoque intercultural), entonces si como que hay una cierta relación... (A2).

De igual manera, mencionó que una de las dificultades que vive con los padres de familia respecto a la enseñanza de la mazahua es la falta de uso, de conocimiento o de apropiación por la variante lingüística que se utiliza como referencia para dar clase y que a veces en las formas de expresión o el vocabulario empleado, presenta diferencias respecto al que conocen algunos padres de familia, situación que guarda relación con el cuarto problema.

El viernes que tuvimos la junta, también yo les decía, practiquen la lengua, pero la excusa de ellos es que la lengua que nosotros les enseñamos no es la de aquí, esa lengua viene de Michoacán, que porque la lengua que aquí manejan es distinta. Comentaban los papás el día viernes, o sea que yo me quedé, así, como, ¿qué?... porque así decían, todas esas palabras que vienen en los libros no es de aquí, así que nos confundimos, no sabemos. Entonces, como que sí me puso a pensar, pensar esa situación y a lo mejor, el próximo ciclo la tarea que habremos de hacer es que en una reunión preguntarle a los papás, a ver, ¿cómo dicen los animales? y para detectar sí es distinto o sólo es una excusa de estos papás (A4).

Es importante mencionar que en el ciclo escolar 2014-2015, las preocupaciones expresadas por la maestra siguieron siendo las mismas; pero en la última entrevista advirtió una situación adicional relacionada con las evaluaciones y concursos para medir el aprovechamiento de los alumnos de las distintas regiones.

En cuanto a los obstáculos señalados por el resto de los maestros, destacaron dos que ya habían sido referidos por la maestra “A”, el primero es el desconocimiento de la lengua

originaria a enseñar por parte de los maestros y que incide en su práctica docente⁸¹ y la segunda, el poco apoyo e importancia que dan los padres de familia a la lengua originaria de la región.

Una de las anécdotas más importantes es cuando un niño, en los primeros años de servicio me dice: xopute xuntr í na guee, yo no sabía qué me decía, pero al voltear, veo que un niño está llorando, y le pregunto: ¿es lo que me querías decir? Y me dice: sí... (Maestra C).

Las principales dificultades que enfrentamos los docentes es que algunos padres de familia no aceptan la enseñanza de la lengua porque manifiestan la poca importancia que tiene en el trayecto de su vida cotidiana y, lo otro, es que en esta comunidad existen pocos hablantes en esta lengua, por lo regular, son personas de la tercera edad y se están acabando; los jóvenes y los niños ya no ejercitan por lo que tenemos que enseñar la pronunciación y la escritura de las palabras para llegar a oraciones (Maestra F).

Por su parte, tanto el Director A, como el Supervisor coincidieron con las opiniones plasmadas previamente, aunque el primero destacó enfáticamente la falta de uso de la lengua en el contexto cotidiano como un gran obstáculo:

... Es cuestión de que los niños practiquen, y que los padres de familia también se involucren en el sentido de la enseñanza porque si no se da eso, pues en los niños no se da, prácticamente en los libros se queda únicamente lo que nosotros enseñamos pero, más sin embargo, sí involucramos a los padres puede que si se dé... de igual manera pasa con el chiquillo, si no lo involucramos, pues no, pero si lo involucramos, pues poco a poco sí serían de los factores que pudieran tener éxito... Constante, es como si usted tiene, vamos hacer el trabajo, practíquelo y si no lo practica, no se va a dar, no se me da, no se me da. De igual manera pasa con los niños la relación entre padres también... eso es (Director 1, escuela A).

De manera particular, el Director 2 observó un problema que refiere a su situación personal y que según dice, es un rasgo que persiste en varios maestros, pues cree que aún hay algunos que conocen la lengua, pero que siguen sin aceptar su condición lingüística por

⁸¹ Es importante considerar que esta situación fue un gran obstáculo cuando estos maestros ingresaron al servicio docente y los enviaron por necesidades del servicio a escuelas muy lejanas donde los niños sí eran hablantes en ese entonces de lenguas originarias.

laborar en el subsistema estatal, el cual, históricamente, no favorecía la enseñanza de lenguas originarias⁸².

Por su parte, los padres de familia destacaron algunos obstáculos relacionados con la falta de continuidad de lo que se enseña entre los niveles educativos, pues en preescolar no se promueve su enseñanza y en secundaria tampoco, por ello, lo que aprenden en primaria se pierde con el paso del tiempo.

Retos y oportunidades para mejorar la enseñanza del mazahua

Ahora bien, ante las dificultades mencionadas, se indagó sobre los retos y oportunidades de mejora que creen podrían desarrollarse para mejorar la enseñanza del mazahua. De acuerdo con sus testimonios, la maestra “A” sugirió: 1) que los padres de familia participen de forma más comprometida en la enseñanza de la lengua, 2) se gradúen tanto los contenidos, como los libros de texto, pues de acuerdo con lo previsto en los parámetros curriculares, piensa que los contenidos están muy elevados y hay mucha indefinición sobre lo que se debe abordar en las clases y 3) se generen materiales didácticos acordes con los planteamientos curriculares actuales y con su situación sociolingüística.

...este, qué podríamos modificar, este, en tanto no nos llegue a lo mejor digamos un, un material, como un avance programático, no sé, se me ocurre en este momento pues siento que vamos a seguir trabajando igual correlacionando contenidos este, con las asignaturas que nosotros tenemos, este, porque, qué, qué podemos modificar, o sea yo siento que lo que se tiene que modificar es desde como que desde arriba ¿no? Desde arriba o no sé, a lo mejor a ... escolar ... los conceptos ya elaborados probablemente también en la escuela si hacer esa sugerencia porque estábamos pensando en el consejo pasado elaborar precisamente lo de inglés y lo de lengua indígena que es lo que se nos dificulta, qué ver en el primer bimestre, qué ver en el segundo, qué ver en el tercero y qué ver en el cuarto. Como escuela es lo que nosotros estábamos pensando y creo que es eso lo que nosotros podríamos a hacer, mientras no venga de allá arriba a lo mejor un material que nos ponga, no sé, un lineamiento, que nos diga, esto se tiene que ver y esto se tiene que hacer, pues nosotros lo hacemos de acuerdo a nuestro contexto, sí, porque el maestro de quinto decía la vez pasada, pues vamos a reunirnos, o sea, qué vemos en inglés y qué vemos en Lengua indígena porque esas son las dos asignaturas en las que como que estamos así como que siento que divagando un

⁸² Este subsistema se caracterizó durante muchos años por promover una educación monolingüe en español (Bertely 2000; Calvo, 1982a).

poquito por la falta de material. En Inglés no tenemos este un material que nos diga qué ver, solamente nosotros introducimos el inglés, los niños ya se saben los números en inglés este, del uno al diez, se saben algunos colores y hasta ahorita es lo que llevamos en inglés, pero bueno, ya ahí ya empiezan a tener así como que conocimientos (A3).

... este, me he dado cuenta que hay que enseñarle al niño este, como le diré, como que no cosas sueltas, se le queda más, digamos, una frase, una canción, una dinámica y no se le olvida, que si vemos así como que cosas sueltas, entonces siento que lo que debemos de tener, de traer al aula son pequeños diálogos; por ejemplo, el saludo, ¡kjimi, ts'itri!, ¿jabi jiatsu? ajá, ¡buenos días, niño!, ¿cómo amaneciste? ... yo creo que ya hay que traerles así, como que pienso, ya frases hechas y es lo que yo intentaba este, meter con ellos. A ver, apréndanse la gallina papanatas, ¿cómo se canta en mazahua?, a ver, ¿cómo se dice en mazahua, gallina, coyote? Entonces son cositas que se les van quedando y entonces siento que no hay que traerles cosas sueltas. En ciclos pasados, a lo mejor era lo que hacía, decía, primer grado que aprendan palabras sueltas, ya en segundo que ya empiecen a estructurar enunciados; sin embargo, como que en este ciclo yo quise, como que salir de eso y decir, no, el niño de primero tiene tanta capacidad para aprender frases ya completas y no solo palabras sueltas, por eso empecé a meterles lo de los saludos, este, lo de las dinámicas, tratar de decir, este, ¿Cómo se dice “el barco se salva con”? O sea, ya son varias palabras pero que se las aprendan, el barco se salva, y como es una cancioncita, es una dinámica son algo que se les queda para, pienso que para siempre, ojalá y que no lo olviden (A3).

Por su parte, el Director 1 coincidió con la maestra “A” y dijo que es fundamental lograr el apoyo e interés de los padres de familia y de los alumnos a partir de la participación de los maestros.

... Es necesario que “los padres y alumnos estén conscientes de lo que se pretende, pues conocer (...) Si quieren que sus niños salgan adelante tienen que practicar, desarrollar un trabajo, ¿sí?, en cuanto a la lengua porque si no, pues... a mí no me interesa, ¿para qué? (...) De su trabajo en Inglés si se logró y, ¿cómo es posible de que los niños están cantando en inglés y que puedan pronunciar esas palabras? El año pasado si desarrollamos ese trabajo, una demostración pedagógica en inglés... En mazahua lo han desarrollado con los himnos hace tiempo, sí, también preguntan los padres de familia, ¿por qué ya no se hace eso?, sí porque desde allá arriba ya no lo permiten, hace tiempo si se daban los concursos en lengua materna del himno, de los dos himnos, pero se ha perdido eso, pero todavía hay algunos niños que sí los cantan, es cuestión de que nos enfoquemos al escrito de la lengua, del himno si se desarrolla... Aparte, el encuentro de narraciones orales de la lengua, pues, ya ve usted que también se participó, así es el trabajo de narraciones, sí hemos participado, quinto y sexto grado, no se logra un premio, pero ellos están participando como pequeños escritores. También el maestro Roque en su escuela, el

año pasado, también sacó el primer lugar y ahí está el maestro, los maestros están trabajando lengua, sí, pues solamente la lengua tiene que escribir en español y posteriormente, brindar el apoyo por parte del maestro, ubicar las palabras que no entiende y ahí, el maestro tiene que participar, así debería pasar con los padres si uno decidiera participar (Director 1, escuela A).

El Director 2 fue más enfático y manifestó que es importante que todos los maestros que trabajen con comunidad mazahua hablen la lengua, propicien su enseñanza y revitalización más allá de la clase de lengua indígena, pues en la actualidad, persisten casos de los que no la conocen o se avergüenzan de hablarla.

En cuanto a la forma en que se desarrolla la asignatura de lengua indígena, dijo que es importante tener un programa específico para la enseñanza del mazahua, diseñado *ex profeso* para las necesidades de este grupo lingüístico.

5.2.2 Escuela “B”

Como ya se dijo, se aplicaron casi los mismos instrumentos en la escuela B, los cuales arrojaron información fundamental para este estudio. Como se observará, hay varios elementos en los que se coincidió con la escuela “A”, pero, como era de esperarse, hay algunas, aunque muy pocas diferencias en la escuela “B”, que tienen que ver con las trayectorias de los docentes y la situación sociocultural de la comunidad educativa.

Relación y uso del mazahua

A inicio del trabajo etnográfico, el maestro tenía 40 años de edad y 21 años de servicio. Dijo ser originario de la localidad de Concepción de los baños, Ixtlahuaca y en la actualidad reside en el municipio de San Felipe del Progreso. Comentó que adquirió el mazahua como lengua materna desde el contexto familiar. En la actualidad la tiene como segunda lengua y no la emplea permanentemente en el contexto profesional, ni social, salvo con algunos compañeros del trabajo con quienes entabla conversaciones cortas e informales durante algunos eventos escolares como son los honores a la bandera. Mencionó que esta lengua ya no la emplea con su familia nuclear y parcialmente promueve su enseñanza con sus hijos a través de expresiones y formas de interacción básicas.

Al recordar su educación básica, señaló que en el contexto escolar no fue alfabetizado en mazahua, pues en aquel tiempo se promovía el español como lengua meta y vehicular (inicio de la década de los ochenta). De hecho, refirió que fue a partir del contacto con materiales didácticos en su experiencia laboral, cuando aprendió rasgos de la escritura mazahua, los cuales, está consciente, pueden tener modificaciones a partir de la normalización lingüística en la que se está trabajando.

Dijo que la enseñanza del mazahua es importante pues es una lengua propia de la región que, aunque se ha discriminado y se continúa discriminando a quienes la hablan, sobretodo en contextos laborales (como para quienes han migrado al Distrito Federal), es importante continuar con su trabajo en la escuela.

Los maestros de la escuela “B” – hasta el ciclo escolar 2014-2015- 10 mujeres y 3 hombres, cuyas edades van de los 30 a los 65 años aproximadamente y tienen una experiencia laboral que se encuentra en un rango de los 06 años a los 27 años de servicio, y han laborado en distintos municipios del Estado de México. Su antigüedad es muy variada porque hay maestros que tienen más de 20 años, mientras que otros apenas tienen 1 año.

De acuerdo con sus testimonios, son originarios de localidades y municipios con población mazahua⁸³, a excepción de una maestra que proviene de un municipio (San Bartolo Morelos) que, aunque no es muy lejano, se caracteriza por tener población otomí.

La situación sociolingüística de los maestros es variada pues, mientras uno de ellos aprendió el mazahua como lengua materna, con sus abuelos y padres (Maestro G), otras la adquirieron en el contexto familiar y laboral como segunda lengua (maestras “J” y “P”).

La maestra “P” es originaria de Ixtlahuaca y dijo que, aunque sus padres hablaban mazahua, solamente sus hermanos mayores la aprendieron porque no era una práctica generalizada para todos los integrantes de la casa, así que solamente conoció palabras aisladas y por la necesidad del servicio docente, ha profundizado su aprendizaje.

La maestra “H”, por ejemplo, reconoció que el mazahua, prácticamente, la tiene como lengua extranjera porque la adquirió únicamente en el servicio docente. Refirió que en el lugar de donde proviene, consideran al otomí como lengua materna, pero ella ya no

⁸³ Localidades diferentes a donde actualmente trabajan.

adquirió dicha lengua en el contexto familiar, ni en el escolar porque asistió a escuelas estatales; sin embargo, sí identifica que en esa localidad prevalecen prácticas propias de este grupo originario que le dan identidad a la población.

Nací el 5 de enero de 1981, en Barrio Tercero en San Bartolo Morelos, Estado de México en un seno de familia de condición media dedicada a la elaboración de tapetes mexicanos. Abuelos maternos de origen otomí, quienes solamente se hablaban entre sí, ya que a sus hijos y nietos no les transmitieron su lengua indígena. El abuelo en ocasiones compartía cuentos y nombraba algunas cosas en otomí; con sus amigos y conocidos se comunicaba completamente en esta lengua. La abuela casi nunca lo habla, por lo tanto, la familia hoy en día no lo sabe hablar (...) San Bartolo es un pequeño pueblo perteneciente al municipio de Morelos en el cual la lengua indígena que se habla es el otomí (...) Hay algunas tradiciones religiosas donde los grupos de concheros o danzantes son los encargados de ambientar la fiesta. En mayo, la fiesta del monte o de Pentecostés es celebrada en grande por los grupos indígenas de San Gregorio (...) los cuales se reúnen en la capilla del cerro de San Bartolo. Aún se pueden observar las prácticas indígenas en el comercio, vestimenta, lengua, costumbres, etc. San Bartolo Morelos es un pueblo donde la mayoría de sus habitantes se dedican a la elaboración de tapetes, cerámica, obreros, etcétera (Maestra H).

El director de la escuela “B”, quien tenía 34 años de servicio y 20 como director de la escuela primaria, ha laborado en distintas comunidades de los municipios de San Felipe del Progreso e Ixtlahuaca como docente frente a grupo y director. Es originario de Cabecera en el municipio de San Felipe del Progreso y adquirió el mazahua por parte de sus padres, pero ya no la utiliza como lengua materna en la actualidad. De hecho, relata que en la época en que nació su papá -1913-, si se utilizaba únicamente esta lengua originaria, pero después de la Revolución, poco a poco se ha perdido, de manera que en estos días, es raro que se utilice en la periferia de San Felipe, pues “se domina más lejecitos, en el Carmen Ocotepéc que está más allá del calvario Buena Vista”, pues ahí aún se encuentran personas monolingües mazahuas.

Destacó que la pérdida de la lengua se debe a varias situaciones, entre ellas, los padres de familia preferían inscribir a sus hijos en escuelas donde solamente les enseñaban español, aunado a que muchos de ellos, al trasladarse a las ciudades para trabajar, perdieron la lengua por discriminación o porque no les fue útil en contextos diferentes al familiar.

La gente se va a trabajar a México, se va un mes, medio año, un año, entonces, pues allá no se practica. Entonces, aquí, la gente mayor, sí [hablan], pero los

jóvenes, las muchachas, las chamacas si se van a trabajar antes de casarse para México (...) pero influye (...) Cuando estaba yo en México, influye mucho la metrópoli. Aquí lo que pasa es la cercanía del municipio, la apertura de la castellanización, ahí sí fue fuerte, pues influyó bastante. Yo me acuerdo mis papás que decían, los profes acá decían, ¡cuidadito con que hables mazahua porque te vamos a castigar!, lógico, se fue perdiendo y con la situación de que habitan algunas otras personas que no son de San Felipe... todo el mundo de las comunidades cercanas que dicen... pues como que reniegas de tu origen, de tu pueblo, y eso es lo que a veces pasa, el miedo, el temor a las consecuencias; por ejemplo, el trato que se le da a la gente que hable mazahua. Nada más, que usted lo viera en San Felipe, que a veces hasta nosotros decimos, ¿cuál es el enemigo del indígena?, pues el propio indígena. Vamos a decir, llegan dos personas a San Felipe en la presidencia uno hablando mazahua y el otro vestido de traje hablando español, se acuerdan del primero pues el que está hablando español así de fácil, sencillo, pero le repito, así pasa... (Director, escuela B).

Respecto a sus experiencias como hablante y usuario de la lengua refirió que es importante y muy positivo continuar con la enseñanza del mazahua desde el contexto escolar pues, en ocasiones, si no es que la mayoría, derivado de la migración de los habitantes de la región hacia el Distrito Federal por cuestiones laborales, se pierde el vínculo comunicativo en la lengua originaria desde el seno familiar.

Tengo dos muchachos, desde chiquillos, porque yo no estaba aquí, yo estaba en México, ellos no saben nada del mazahua, atienden unas cuantas palabras, pero no hablan, es lo que nos dicen: nos hubieran enseñado antes, pues sí, pero como dice el dicho: no es tarde, pueden aprender... (AB)

Aunque le parece importante que se continúe el trabajo, considera que hay intereses económicos que inciden en que una lengua se use y se revitalice; por ejemplo, para la población donde está ubicada la escuela, según él, es prioritario que se les enseñe inglés, pues el dinero llega de Estados Unidos por la migración que se tiene en la región y menciona que así como “todas las culturas que estaban antes, predominaba el que tenía poder, el que tenía el dinero, hasta ahorita se da lo mismo”. A partir de ello, plantea una pregunta de gran relevancia, ¿cómo lograríamos recuperar lo que se ha perdido? (en cuanto a la revitalización lingüística), y mencionó lo siguiente:

...pues es como soñar, nos damos cuenta que los libros, todos los apoyos que debemos tener como mazahuas no llegan a nosotros, nos llegan como segunda mano, vamos a decir, primero a los federales, luego al Estado y por último (refiriéndose a la modalidad indígena), nosotros. En todo lo que pedimos, planes y nos dicen, pues a ver si sobra... (Director escuela B).

Los padres de familia entrevistados mencionaron que aunque son originarios de San Pedro el Alto, ya no son hablantes del mazahua y que sí bien, entienden algunas palabras y expresiones, ya tampoco las emplean en el contexto cotidiano.

De manera coincidente con los otros testimonios, recordaron que sus antecesores fueron discriminados y relegados. Si bien, dijeron que los abuelos o personas mayores aún hablan entre ellos en dicha lengua, derivado de la migración por cuestión laboral, por la discriminación lingüística y por la castellanización, tampoco ya no la enseñaron a sus descendientes, de manera que en la actualidad sólo se enseña a las últimas generaciones desde el contexto escolar.

Coincidentemente con los testimonios de otros actores del contexto educativo, dijeron que es importante fomentar su enseñanza desde las escuelas porque el mazahua es una lengua propia que no debería desaparecer y es importante que los pequeños que cursan la primaria tengan conocimiento de ella para mantenerla viva, aún cuando casi no se emplee de manera cotidiana en la región y que tampoco se tengan textos auténticos de circulación cotidiana en esa lengua.

Al respecto del trabajo que realizan los docentes para favorecer esta enseñanza, definieron que era valioso, pero no identificaron situaciones de conflicto o negativas; de hecho, reconocieron el papel de algunos maestros quienes, además, son especialistas (como el maestro “G”).

Entre los alumnos entrevistados no se identificó alguno como hablante del mazahua. Los estudiantes reconocieron a algunos de sus padres o familiares como conocedores de la lengua, pero sólo uno de ellos dijo que sus familiares les daban instrucciones o recomendaciones en mazahua.

Los alumnos de primer grado afirmaron que les parece útil y pertinente que se les enseñe esta lengua en la escuela y les gusta cómo se trabaja por parte de su maestro. Reconocieron el vocabulario que se les enseña en el contexto escolar; sin embargo, no

identificaron claramente la utilidad de esta lengua para su vida futura, aunque la consideraron importante al igual que el inglés o bien, como las matemáticas.

Los alumnos de otros grados identificaron a un maestro de la comunidad educativa (un maestro de quinto grado) como el que “hablaba mejor” y advirtieron como aprendizajes logrados, vocabulario relacionado con: nombres de animales, nombres de plantas y frutas, días de la semana.

Como se puede ver, a manera de conclusión, la mayoría de los maestros son originarios de localidades vecinas y aprendieron el mazahua como lengua materna o segunda lengua desde el contexto familiar; así como a partir de su contacto con niños monolingües mazahuas en sus primeros años de servicio.

De manera coincidente con la escuela “A”, la totalidad de maestros fue alfabetizada en español, a pesar que algunos la tenían como lengua materna, pues comentan que durante un periodo estuvo prohibido su uso en el contexto escolar y hablarla fuera de la escuela era sinónimo de retraso.

De acuerdo con lo presentado, los maestros comentaron que el mazahua tampoco se utiliza en la vida cotidiana para comunicarse, salvo en conversaciones cortas y en diálogos entablados por las personas mayores o en localidades lejanas a donde se encuentra ubicada la escuela “B”.

Ingreso al servicio docente

El maestro “B” destacó que se integró a la modalidad indígena por una invitación hecha por un supervisor, la cual se derivó de su conocimiento de la lengua mazahua. Contando con educación media superior, presentó el examen correspondiente para el ingreso al servicio docente y tomó el curso de inducción para el maestro indígena en Atlacomulco, Estado de México. Posteriormente, se incorporó como maestro en escuelas ubicadas en los municipios de Ixtlahuaca y San Felipe del Progreso donde había niños hablantes del mazahua, pero restringían el uso de esta lengua originaria por la situación de discriminación vivida en esa época.

Al igual que el maestro “B”, los otros docentes de esta escuela indicaron que su incorporación al servicio docente responde a sus historias de vida y a su relación con las lenguas originarias, pues, varios de ellos, sin tener una formación profesional relacionada, entraron y, posteriormente, formalizaron su escolaridad. Su ingreso responde a su vocación a la docencia y la búsqueda de una situación laboral estable dentro de la región de donde son originarios.

Al terminar la secundaria estudié el primer año de Bachillerato Tecnológico en la comunidad de El Fresno Nichi de San Felipe de Progreso, pero no culminé por cuestiones de salud (...) Me fui a la Ciudad de México para trabajar en el comercio. Una tarde mi hermano Pedro llegó en donde nos hospedábamos y en su mano llevaba un periódico y, por cierto, era “El Sol de Toluca”, y me dijo: -mira hermano, aquí viene una noticia que te va a interesar, léelo y tú decides-, agarró y se fue a su cuarto, me puse a leer y apareció la convocatoria para maestros bilingües que solicitaba el Departamento de Educación Indígena en el Valle de Toluca. Pues no lo pensé dos veces, junté mis documentos y me fuí el día lunes al Departameno. Me recibió un profesor y me preguntó que si yo hablaba y escribía en mazahua, yo le respondí que sí, entonces me dijo: traduce el siguiente enunciado, El Licenciado Miguel de la Madrid Hurtado es el Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, me puse un poco nervioso y contesté: Nu s tr’abo’ta ni chuu Miguel de la Madrid, ngeje nu i tata texe yo Meb’onro i mama jarga nagaraji i yo bepji añeba a Tr’a Bondo”. Me contestó: muy bien, desde hoy, tú ya eres maestro bilingüe, pero tienes que ir a un curso a Paracho, Michoacán. Allí estuve 6 meses con varios compañeros mazahuas. De esa forma es como me integré a las filas del magisterio bilingüe” (...) Soy Licenciado en educación primaria indígena en la UPN una vez que ya trabajaba (Maestro G).

En el caso de los maestros que presentaron un examen, al igual que los de la escuela “A” y acorde con lo referido por Calvo Pontón (1982b), tomaron cursos de inducción relacionados con la enseñanza de lenguas de manera general; sin embargo, no contaron con un tratamiento específico para reflexionar sobre rasgos estructurales del mazahua, el uso de sus variantes y formas de adquisición. De acuerdo con sus testimonios, estos aspectos los adquirieron en cursos posteriores, con la experiencia docente, ayuda de otros maestros y su autodidactismo, como fue en el caso de las maestras “P” y “J”.

La situación fue diferente para los maestros quienes se incorporaron a partir del concurso nacional para el ingreso al servicio docente ya que además de cumplir con un perfil específico en el que se consideran la licenciatura culminada, debían aprobar un

examen relacionado con el conocimiento de lengua; sin embargo, aunque refirieron haber ingresado a partir de esta iniciativa, también dijeron tener un conocimiento inicial de lenguas originarias, por lo que surgen dudas acerca de lo certero y adecuado de ese mecanismo de ingreso.

Al culminar la preparatoria me fui a la ciudad de Toluca de Lerdo a cursar la licenciatura en antropología social en la UAEM; sin embargo, por cuestiones económicas, tuve que salirme. Para trabajar en el H. Ayuntamiento de Morelos en el año 2000, lo que me sirvió para conocer todo el municipio. Decidida a seguir estudiando, me incorporé en el año 2001 al INEA. Estuve dando clases a los adultos varios años con el fin de poder ingresar y sostenerme en la licenciatura de UPN, a la cual ingresé en el año 2003 en la subsede Ixtlahuaca. La licenciatura que se da es para el medio indígena, por lo tanto, se tiene que estar inscrito a un taller de lengua indígena, yo cursé mis cuatro años el taller de otomí en el cual aprendí solamente palabras sueltas. Al culminar mis estudios en 2008 comencé a dar clase en una escuela particular en la comunidad de Santiago (...) estuve trabajando con religiosas por dos años para posteriormente, dedicarme a cubrir interinatos en el nivel estatal. Recuerdo que mi primer interinato fue en la comunidad de San Marcos en la cual ya había trabajado cuando pertenecía al INEA, ahora dando clases en cuarto grado de primaria con niños indígenas que hablaban perfectamente el otomí; sin embargo, la escuela era estatal, no llevaban asignatura en lengua indígena, pero era maravilloso escucharlos y que me enseñaron a decir palabras en su lengua. Cuando yo les pedía que me enseñaran se apenaban, no querían, pero al pasar los días y con la confianza que les brindaba, comenzaron a decirme saludos y palabras sueltas (...) gracias a la modificación en cuanto al trabajo docente y la creación del examen de oposición, pude ingresar al servicio docente en la modalidad indígena por recordarme en cierta manera que no terminé la licenciatura en antropología (Maestra J).

El ingreso al servicio docente se hizo por su relación con alguna lengua originaria y no por su formación inicial, pues la mayoría la realizó en las instituciones formadoras de docentes estatales (CAMEM y UPN), cuando ya estaban trabajando.

Formación docente para la enseñanza del mazahua

El maestro B es egresado de la Licenciatura en Educación Primaria del CAMEM⁸⁴, misma que se presume porque no lo mencionó abiertamente, fue adquirida una vez que ya estaba en el servicio docente. Sobre la relevancia de lo estudiado en esta etapa, reconoció que sí ha

84 Centro de Actualización del Magisterio del Estado de México.

tenido utilidad en su práctica en la enseñanza del mazahua, aunque no pudo explicar cómo ni de qué manera, pues tampoco reconoció haber cursado alguna asignatura específica que abordara la enseñanza de lenguas originarias, además de la correspondiente a educación indígena.

Sobre su formación continua, mencionó haber tomado en los últimos años los cursos de carrera magisterial y los talleres generales de actualización; también comentó que de manera relacionada a la enseñanza de lenguas, sólo había recibido el Diplomado de la Reforma Integral de Educación Básica, cursos para trabajar a partir del Acuerdo 592 y algunas pláticas sobre el contenido de los parámetros curriculares, estas últimas organizadas e impartidas por la supervisión escolar. Además, un taller sobre el método onomatopéyico impartido por el Departamento de Educación Indígena, el cual no le había parecido claro ni innovador porque era un método que ya habían empleado años atrás y no entendía la necesidad de recuperarlo en su práctica actual.

De manera no relacionada con la enseñanza de lenguas originarias dijo haber tomado un diplomado sobre enseñanza de las matemáticas y formación cívica y ética como parte de las acciones del programa compensatorio de abatimiento al rezago educativo en el que participó la escuela en el ciclo escolar 2013-2014.

La formación inicial de los docentes de la escuela “B” no tiene, en la mayoría de los casos, una relación directa con la modalidad en la que trabajan, pues es de Licenciatura en educación primaria, cursada en unidades de la UPN, como lo hicieron los maestros “G”, “H” y “J” o en normales en provincia, tal es el caso de la maestra “P”.

Si bien, la totalidad de maestros cuenta con una formación inicial de licenciatura, consideran que ésta no ha contribuido de manera directa a la enseñanza del mazahua, pues los contenidos abordados en las licenciaturas era muy general, sus objetos del conocimiento eran diferentes (se abocaban a la educación primaria o educación primaria indígena) y no consideraban aspectos puntuales sobre la enseñanza del mazahua desde aspectos de didáctica o de sociolingüística. Sin embargo, sí mencionaron que fueron útiles los cursos de inducción que tomaron al ingresar al servicio, aunque tampoco estaban muy relacionados a la enseñanza del mazahua.

En cuanto a la formación continua de los otros docentes, solamente la maestra “J” refirió haber cursado la Maestría en Educación Básica en la UPN 151, Subsede Ixtlahuaca, con un tema de investigación relacionado con la libertad de comunicación que experimentan los alumnos en un contexto intercultural. El resto de los docentes ha tenido una formación continua variada, pues mientras la maestra “P” mencionó haber tomado algunos cursos relacionados con la enseñanza del mazahua en la década de los 70, los cuales, aunque interesantes, no consideraban todas las variantes que tiene la lengua en las distintas comunidades. En la actualidad, dijo, no recuerda ninguna capacitación sobre los documentos curriculares en vigor, situación que coincide con lo expuesto por la maestra “J” y la maestra “H”, quienes dijeron que el apoyo para resolver dudas sobre el uso de vocabulario o metodológicas, lo recibieron de otros maestros quienes tienen mayor conocimiento de la lengua.

Gracias al compañerismo que existe en este lugar, he podido apoyarme de algunos profesores para sacar adelante mi clase de lengua indígena, aunque se me complica, Por ello, casi siempre pido grados pequeños en los que puede ejercer sin temor equivocaciones garrafales (Maestra H).

Por su parte, el Director coincidió que en la década de los 70, se hacía un mayor trabajo de formación continua respecto del que se hace hoy en día, pues en aquel entonces había preocupación por hacer los libros de texto en la lengua, pero una vez que se hicieron, ya solamente se propone que los maestros se apeguen a lo dispuesto en los planes y programas del Estado o de la Federación para favorecer la enseñanza.

Al igual que en la escuela “A”, la formación continua se ha desarrollado con las mismas opciones, sólo dos maestros dijeron haber tenido una formación continua especializada, una de ellas, maestría en educación básica y otro profesor, quien es identificado por su dominio de la lengua en la región, una capacitación como técnico lingüista y elaboración de materiales.

El camino andado como docente del mazahua

El maestro “B” comentó que llevaba más de diez años como docente frente a grupo en la escuela donde se realizó el estudio y había impartido clases en los distintos grados. Recordó

que en su experiencia había trabajado con niños bilingües español-inglés, quienes habían regresado de Estados Unidos. También con alumnos con conocimientos parciales del mazahua, más no como hablantes de lengua materna.

La situación del maestro “G” es particular del resto de los maestros entrevistados, pues definió su dominio de la lengua como avanzado; dijo haber participado en algunos eventos religiosos, en los que leyó la Biblia en mazahua e inclusive, según comentó, la ha traducido. Ha participado en concursos estatales de narraciones orales en los que resultó ganador.

Sobre su formación como maestro bilingüe, recuerda que el supervisor lo envió a capacitarse como técnico lingüista en mazahua del 2000 al 2005.

En aquel entonces, vino un este, lingüista de la dirección general de educación indígena a capacitarnos pero a mí no me capacitó... porque reafirmé nada más los conocimientos que ya tenía, o sea, yo ya tenía todo... de hecho venía a capacitar en lengua indígena mazahua pero luego, conmigo, no me vino a capacitar porque yo tenía todos los elementos, únicamente ubicarlos, que son estos, que son aquellos, nada más, por ejemplo, la estructura ... fonética bucal, que este, las palabras labiales, las palabras guturales, las palabras dentales que tienen otro nombre, no me acuerdo exactamente, ya se me olvidó, el aparato... entonces yo hablaba o hablo pero no sabía ubicar en dónde, en qué palabra estaba, no sabía... (Maestro G)

Ha participado en la elaboración del libro de texto gratuito de cuarto grado de educación primaria indígena y recientemente colaboró en la elaboración del *Jeb'i xiskuama xori jñatrjo*. Su condición lingüística es reconocida entre la comunidad educativa y por esta situación ha participado en la elaboración de programas de estudios, libros de texto, capacitación de docentes y otros materiales didácticos.

El maestro “G” recordó cómo su condición lingüística le ha traído beneficios para obtener becas, apoyos económicos e inclusive, tener oportunidades laborales, pero también le ha representado dificultades relacionadas con discriminación y segregación, que ha podido superar gracias a la intervención y apoyo de docentes, quienes le han inculcado el amor por la lengua y, por consiguiente, lo han alentado a continuar con su enseñanza.

...mire, en el año de 1984 yo terminé la secundaria, pero antes de terminar la secundaria en 1982, en 1983 el INI, Instituto Nacional Indigenista, en ese tiempo, a través de las becas que otorgaban a los estudiantes, llegó la convocatoria a mi escuela (...) en la convocatoria había un apartado, un requisito que al que hablara mazahua se le iba a dar una beca y dije yo –pues yo sé hablar mazahua, yo me inscribo-. Me inscribí, a los tres meses me citan en Atlacomulco y me dan mi primera beca, no recuerdo si eran 25 pesos o 45 pesos, no, pues me interesó, me interesó, cada que iba yo al INI o a una oficina que veía yo libros de mazahua pedía, pedía (...) Recuerdo una ocasión ahí en la escuela secundaria cuando el maestro que daba agropecuarias, en ese tiempo que era una asignatura, pidió que de ciertas plantas investigáramos sus nombres científicos, bueno con mis compañeros que hicimos el trabajo nos interesó buscarlo e investigar, pero yo también sé cómo se dice su nombre común en español, pero para mí era en mazahua. A ver, por ejemplo la papa, recuerdo mucho que la papa, no recuerdo su nombre científico pero el nombre común para mi dy'oka y cuando yo menciono la palabra dy'oka, todos mis compañeros se echaron a reír porque ya en mazahua la palabra papa dy'oka tiene doble sentido, tiene doble sentido lo picaresco, entonces se echaron a reír. ¡Hijole, qué pena!, ¡qué vergüenza!, salí apenadísimo, pero ya el maestro, me dijo: –no te preocupes. Esto así es, ánimo échale ganas me apapachó... (Maestro G).

En el caso de los maestros que no tenían mayor conocimiento de lenguas originarias, derivado del contacto con comunidades monolingües del mazahua, dificultades de comunicación, así como choques culturales, les permitió sensibilizarse y tomar conciencia sobre su labor y las necesidades de aprendizaje para contribuir al mantenimiento de las lenguas originarias.

En la actualidad, dijeron que a partir de su formación, conocimientos previos y experiencia docente, realizan la enseñanza del mazahua implementando algunas de las siguientes estrategias didácticas:

El maestro “G” dijo que las actividades que emplea para la enseñanza del mazahua, están relacionadas con: 1) escribir el nombre del vocabulario acorde con la imagen y 2) leer enunciados y seleccionar el que está escrito de manera correcta.

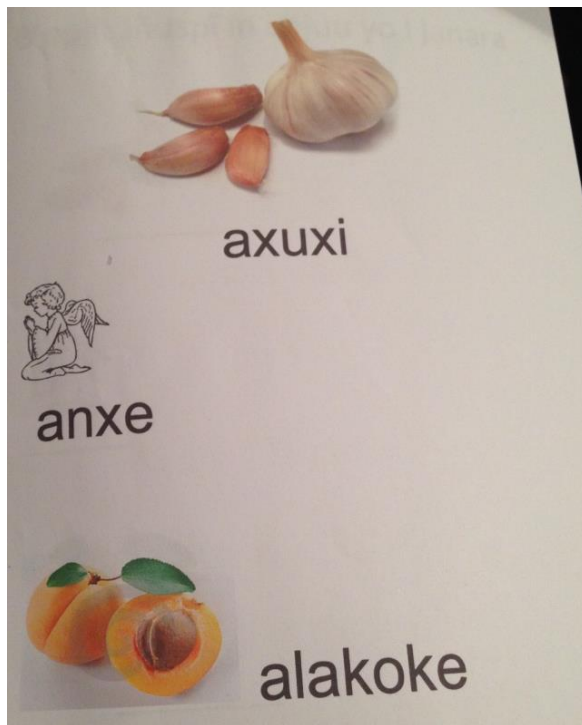


Imagen 2. Material didáctico utilizado para la enseñanza del mazahua propuesta por el maestro “G”, ejemplo 1.

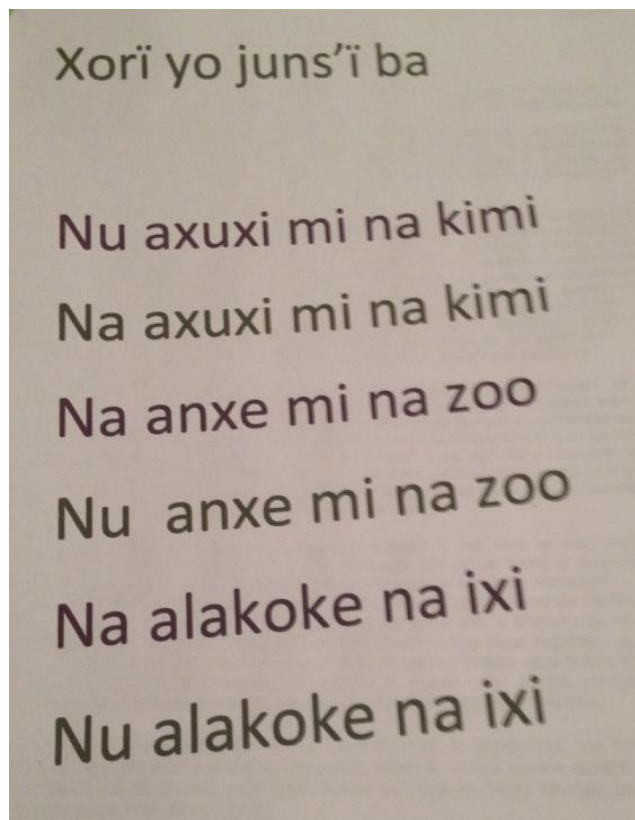


Imagen 3. Material didáctico utilizado para la enseñanza del mazahua propuesta por el maestro “G”, ejemplo 2.

La maestra “H” mencionó que: *“generalmente, para trabajar con mis alumnos les voy dando de acuerdo con campos semánticos (...) animales domésticos, frutas, flores, artículos de casa, de la escuela, etcétera. Trabajo mucho con dibujos, rompecabezas, memoramas, loterías, etcétera”*. Por su parte, la maestra “P” dijo: “Todos hablan español (...), entonces, con los alumnos trabajo la lengua indígena a través de dibujos, palabras sueltas y pues enunciados...”.

Los padres destacaron que en raras ocasiones han escuchado que los maestros utilicen la lengua además de lo trabajado en clase y durante ceremonias conmemorativas; recordaron que en esa escuela se han tenido eventos en los que “los niños dicen cuentos en mazahua”, mismos que les parecen interesantes y adecuados para aprender la lengua.

... aprenden bien porque dicen español y dicen en mazahua, primero mazahua y luego español, y eso es bueno para que no se pierda el idioma (...) que se vaya pronunciando, practicando todos los días, porque ya después ya no estamos nosotros y si no hablan ellos hoy en día, ya no van a saber qué es (AB).

El peso de los documentos curriculares

Los principales cambios que se han tenido en la forma de enseñar lengua indígena, el maestro B dijo que cuando era joven se prohibía la enseñanza del mazahua en la escuela y, desde que él está frente a grupo, lo ha realizado con ayuda del libro en mazahua, también se ha apoyado del libro amarillo (sobre interculturalidad) y en la actualidad, toma en cuenta parcialmente el documento de parámetros curriculares, los cuales adapta conforme al uso y necesidades de los integrantes de la comunidad a la que pertenece la escuela.

En sí, no tomamos los parámetros que se trabajan en lengua indígena, hay que tomarse otras cosas... (B2).

Mencionó que ha tenido algunas sesiones informativas y talleres para conocer el documento de parámetros curriculares y se le han sugerido orientaciones para su trabajo desde el 2009, pero considera que estos documentos no son explícitos ni claros para trabajarse en el aula; además que no se cuenta con los materiales didácticos que contribuyen a su abordaje; por ello, al igual que el Acuerdo 592, sólo los toma como una referencia para hacer la planeación correspondiente.

Tuvimos que integrar otras cosas porque (incluso) en los programas, incluso metimos algunas actividades que ahora sí que tenemos[que] hacer para poder apoyarlos. En sí, no tomamos los parámetros que se trabajan en lengua indígena, hay que tomarse otras cosas (B3).

Al respecto de la implementación de políticas educativas relacionadas con educación intercultural, dijo que han trabajado desde hace ya algunos años la lengua indígena como segunda lengua, pero, aunque se busca enseñarla conforme a las necesidades de la población, se tienen ciertas dificultades porque no hay una comunicación extraescolar con ella y los padres de familia.

Para el resto de los docentes, los documentos curriculares tienen distintos significados, mientras el maestro “G”, los considera oportunos y necesarios para el diseño del programa de estudios para la enseñanza del mazahua, las otras maestras dijeron que: 1) no los conocen porque no se los han distribuido físicamente y tampoco han recibido

capacitación al respecto o 2) no los utilizan porque les parecen muy ambiciosos para trabajar en un contexto como el que tienen.

En cuanto al uso de los parámetros curriculares, el Director mencionó que no se había tenido una capacitación específica, pues no había presupuestado para ello. Al respecto de la implementación de políticas educativas relacionadas con educación intercultural, dijo que han trabajado desde hace ya algunos años la lengua indígena como segunda lengua.

De acuerdo con las apreciaciones de la comunidad educativa, la enseñanza del mazahua se realiza a partir de secuencias didácticas en las que se promueve el conocimiento y escritura de vocabulario de plantas, animales y utensilios propios de su comunidad a través de la relación con imágenes, trabajo por campos semánticos y uso de memoramas y loterías, con la finalidad que los alumnos de primer grado conozcan palabras sueltas. Para ello, emplean los libros de texto de educación intercultural y materiales elaborados por los maestros.

Obstáculos y dificultades para enseñar mazahua

El maestro “B” reconoció que desafortunadamente no se cuenta con mucho apoyo de los padres de familia para promover la enseñanza del mazahua y reforzar lo visto en la escuela, situación que dificulta el aprendizaje. Mencionó que si bien, durante los eventos culturales hay interés de los padres de familia por lo que se presenta, en el contexto cotidiano no hay un trabajo adicional a lo realizado en la escuela.

En cuanto a su participación con la comunidad, advierte que la relación se da únicamente desde el contexto escolar, pues no es originario de esa localidad y no radica en la misma, situación que restringe su labor en distintos ámbitos: desde lo desarrollado en el trabajo áulico, en lo previsto desde el Consejo de participación social y en lo realizado en los programas compensatorios.

Dijo que el uso que sus alumnos le dan a la lengua indígena dentro y fuera del aula es mínimo pues, muy pocos conocen vocabulario o expresiones que les han enseñado sus abuelos o familiares mayores. El uso que le dan a la lengua dentro de la escuela es solamente para referir lo aprendido en clase, fuera de la escuela es prácticamente nulo.

De acuerdo con lo referido en pláticas informales, mencionó que el horario en el que se da la clase es determinante para tener un mejor aprovechamiento por parte de los alumnos, pues los niños están muy inquietos casi al salir al recreo o al finalizar la jornada escolar.

Reiteró que los principales problemas para fomentar la enseñanza del mazahua eran la poca participación de los padres de familia para apoyar el trabajo escolar, aunado a que las prioridades escolares previstas en los proyectos del Consejo escolar eran diferentes a la enseñanza de lenguas originarias como: evitar la deserción, mejorar el rendimiento, disminuir la violencia escolar y garantizar que la totalidad de la población de primer grado estuviera alfabetizada en español.

De acuerdo con los testimonios de los maestros de la escuela B, se reiteran los ya señalados: 1) la ubicación de maestros en comunidades lejanas de sus lugares de origen y con lenguas maternas diferentes, 2) desconocimiento de las lenguas, 3) indiferencia de los padres de familia para que se les enseñe mazahua, pues consideran más útil el inglés, 4) falta de apoyo de los padres de familia para reafirmar o consolidar los aprendizajes escolares, por su desconocimiento o falta de uso de la lengua, 5) ausencia de materiales didácticos que contribuyan al aprendizaje acorde con la situación sociolingüística de la región, aunado a que consideran que los documentos curriculares son muy ambiciosos y 6) la presencia de diferentes variantes del mazahua y la ausencia de una normalización del mazahua.

Mire, a estas alturas, bueno conmigo, ya no me he encontrado con personas que se opongan, ya lo aceptaron porque antes era :yo no quiero que le enseñen a mi hijo mazahua porque luego nos vamos a otros lugares y nos hacen de menos y no, no, no, mazahua no queremos, pero a estas alturas me corresponde a mí porque es una lengua que no hay que aprenderla pues desde nuestros antepasados que igual sería como el inglés y se les explica que así como el inglés, debe aprenderse Y así, poco a poco ya lo aceptan, e incluso, se les deja trabajo que investigar, si se les dificulta buscar alguna persona mayor para la respuesta, se apoyan pero, ya se acepta. (Maestra P).

Pues un obstáculo específicamente para la enseñanza de la lengua materna es que los alumnos no pueden escribir lo que algunas personas dicen. Si es que yo lo sé

hablar, pero no escribir, entonces, si los padres tuvieran ese conocimiento, creo que se les facilitaría mas trabajar (Maestra P).

(Desde su experiencia en la elaboración del programa de estudios para la enseñanza del mazahua y la elaboración de materiales) ... éramos 15 (los capacitaron) del departamento y ellos como que tenían el plan para hacer los materiales didácticos (sobre los materiales didácticos que aparecen una unidad en español y otra en mazahua), entonces lógico que varía el pensamiento, varía la ubicación geográfica siente uno que... su lengua su lugar de origen de residencia de donde es uno se posiciona por lógica no va a ser igual. La gran discusión que tenemos los maestros bilingües mazahuas del Estado de México es que cada quien defiende lo suyo, no nos podemos ubicar para... una sola gramática...” (Maestra P).

Retos y acciones de mejora.

A manera de sugerencias, la comunidad educativa de la escuela “B” considera que la enseñanza del mazahua tendría mejorías, a partir de las siguientes acciones:

- En los programas de estudios se considere la enseñanza del mazahua en atención a la situación sociolingüística que experimentan en su comunidad.
- Se ubiquen a los maestros en comunidades de donde provienen y donde compartan la misma lengua originaria. Cuando no se puedan reubicar, se les enseñe la lengua antes de trabajar frente a grupo.
- Se busque una mayor participación de personas mayores que hablen mazahua en actividades escolares.
- Los maestros utilicen y promuevan la revitalización lingüística más allá de la clase de lengua indígena, es decir, durante toda la jornada diaria.
- Se promueva el uso y enseñanza del mazahua desde el entorno familiar.

5.2.3 Algunas conclusiones preliminares

A partir de los hallazgos, se reconoce que mucho de lo identificado en investigaciones como las de Celote (2006), Mina (2002) y Vargas (2010), corresponde con lo encontrado en los testimonios de los distintos actores de la comunidad educativa estudiada. Por un lado, la situación sociolingüística de los maestros, quienes refieren ser integrantes de una segunda, tercera generación en la que ya no son hablantes del mazahua como lengua materna pues, en el mejor de los casos, aprendieron parcialmente la lengua en su niñez y la de sus alumnos, quienes forman parte de una cuarta generación y ya no tienen mayor relación ni conocimiento del mazahua.

Así como lo han dicho en otras investigaciones, en las dos comunidades, población de estudio de este trabajo, la lengua ya no se habla en contextos cotidianos, sino privados. No hay textos auténticos en mazahua que circulen en la comunidad y solamente se utilizan los materiales didácticos bilingües en el contexto escolar.

Por su parte, los maestros, quienes tienen conocimiento de la lengua, no se sienten cómodos de hablarla o propiciar una comunicación permanente entre sus pares o con sus alumnos dentro del contexto escolar y tampoco lo ven como una necesidad actual que favorezca su interacción cotidiana. Aunado a ello, reconocen entre la población sentimientos de discriminación o de indiferencia frente al uso de la lengua.

Llama la atención esta situación paradójica entre los discursos u opiniones tanto de los maestros como de autoridades educativas, porque, por un lado identifican la importancia de favorecer la lengua y consideran que se debe continuar y propiciar su enseñanza, pues es algo propio de la región, de su origen; sin embargo, algunos de ellos también dicen no haber favorecido la enseñanza y uso del mazahua en su contexto familiar, con sus descendientes.

Algunos docentes advirtieron con claridad la forma en que se han generado o modificado las políticas lingüísticas y reconocieron que la iniciativa de propiciar la enseñanza de lenguas originarias como lengua materna o segunda lengua en la educación básica es un acierto, pero sólo una parte de los entrevistados identifican las propuestas para la enseñanza de la lengua en los últimos diez años.

La mayoría de los docentes están conscientes que su práctica deberá modificarse, entre muchas razones, porque las necesidades comunicativas son diferentes a cuando ellos estudiaron, ya que se ve con mayor utilidad para las generaciones más jóvenes el aprendizaje del inglés y las políticas lingüísticas han cambiado en los últimos años.

Una situación particular que resulta difícil de entender es que, en el caso de la escuela A, se supone que hay mayor presencia de población otomí de acuerdo con el municipio al que pertenece; sin embargo, los integrantes de la comunidad educativa no observaron o cuestionaron abiertamente la necesidad que se enseñe esa lengua en lugar del mazahua, presumiblemente por tres situaciones, la primera es que no hay un uso social cotidiano de la lengua, en segundo, porque los maestros de esa escuela provienen de otras comunidades y en tercero, porque algunos de los padres de familia ya son foráneos o integrantes de una tercera generación que ya no hablan la lengua y difícilmente advierten las diferencias entre una y otra, sobre todo, porque ambas están en proceso de normalización y provienen de la misma familia lingüística.

Por su parte, los padres de familia depositan la tarea de enseñanza a los maestros, aún cuando tienen reservas y observaciones respecto a lo que se hace, y no se involucran demasiado en ese trabajo, como se mencionó en investigaciones como las de Bertely y Robles.

De acuerdo con los testimonios de los maestros, los progenitores son pasivos frente a lo que se genera en el aula. Mucho de ello, guarda relación con las investigaciones formuladas por Bertely y Paradise quienes en su momento, refirieron que este rasgo de pasividad activa identifica a los mazahuas.

En el caso de la escuela “A”, algunas de las personas mayores de la comunidad que aún son hablantes del mazahua, no quieren ser reconocidos y quieren pasar desapercibidos; por ello, es difícil pensar que ellos puedan contribuir a la enseñanza de los niños. Por el contrario, los abuelos entrevistados en la escuela “B”, se mostraron dispuestos a participar, pero advirtieron que tenían que organizarlos e indicarles de qué manera intervenir, pues ellos no tenían claridad de cómo hacerlo.

El ingreso al servicio docente de la población de estudio es coincidente con lo presentado en las investigaciones de Calvo Pontón y Durán, las cuales mencionan que hasta

antes de la Alianza por la calidad de la educación, no había un perfil muy especializado más que el conocimiento de la lengua. Estos hallazgos también tienen relación con los escasos elementos historiográficos que se han rescatado sobre los inicios de la educación básica con modalidad indígena en el Estado de México.

Así como se ha referido en las investigaciones citadas, los perfiles de los docentes que ingresaron al servicio docente en las décadas de los setenta y ochenta fue un tanto elemental y poco relacionado con el conocimiento de didáctica del mazahua, ya que se basaba principalmente en el conocimiento de la lengua y disposición para integrarse al servicio. Estas situaciones se identificaron claramente en los testimonios de los docentes quienes reconocieron no tener una formación inicial relacionada con conocimientos pedagógicos ni lingüísticos; de hecho, desde su práctica, se han formado al respecto.

Ahora bien, sobre su formación en los cursos de inducción, las percepciones son diferentes pues, para unos esta experiencia, como el maestro de quinto grado de la escuela B y el Director 2 de la escuela A, fue un detonante para continuar con su labor y favorecer la enseñanza del mazahua; para otros, esta experiencia fue poco significativa y relevante para su práctica.

Respecto a la formación inicial, hay coincidencias con lo expresado en el estado del conocimiento del COMIE (2013), relacionado con la presencia de docentes sin una formación adecuada, pues la mayoría de los que ingresaron antes de la implementación de la Alianza por la calidad de la educación estudiaron su licenciatura una vez que estaban en el servicio y ésta no estaba orientada para trabajar con población indígena. Según sus testimonios, adquirieron pocos elementos enriquecedores para la enseñanza del mazahua y no cursaron de manera particular seminarios o asignaturas que orientaran estrechamente su práctica. De hecho, quienes identificaron algún contenido o acercamiento vinculado, dijeron que era únicamente un panorama general sobre la existencia de lenguas originarias y su ubicación geográfica.

Si bien, testimonios como los del Supervisor con mayor antigüedad en el servicio y pionero de la modalidad indígena refieren que desde el curso de inducción, hubo un mayor acercamiento a los aspectos lingüísticos del mazahua desde la propuesta del Instituto Lingüístico de Verano en la década de los 70, en realidad, esa no fue una constante entre la

población de estudio de este trabajo, por lo que hay duda e incertidumbre respecto a los referentes teóricos y metodológicos que adquirieron en su periodo de estudiantes.

Ahora bien, respecto a la formación continua, mientras las dependencias educativas oficiales dicen que se ha realizado un arduo trabajo de formación continua de docentes para dotarlos de las herramientas teórico y conceptuales para favorecer la enseñanza de la lengua, diseñar materiales didácticos y actualizarse en torno a las propuestas curriculares, los maestros han dicho que ésta no ha sido significativa para su trabajo porque en ocasiones les han dado diplomados o cursos que no tienen relación con sus necesidades, con su contexto o hasta se contraponen con los enfoques teórico metodológicos que se trabajan en los documentos curriculares, como lo fue el taller en que se promovió la lectoescritura desde de un enfoque onomatopéyico. Dijeron además, que muchos de estos cursos requieren de una gran inversión para traslados, que no se reditúa con el apoyo que ellos reciben para asistir.

Al respecto de mejorar su práctica docente, les parece más significativo el trabajo entre pares y las colaboraciones en colectivo, con las autoridades, que lo recuperado en estos cursos.

Llama la atención que de acuerdo con lo mencionado en el estado del conocimiento sobre multiculturalismo elaborado por el COMIE, así como de lo comunicado desde el Departamento de Educación Indígena, son escasas las opciones de formación continua relacionadas con educación intercultural en el Estado de México. La mayoría dependen del compromiso y disposición de los maestros para participar, que se inscriban de manera individual o bien, que sean seleccionados como grupos piloto para participar en el marco de alguna iniciativa. Sin embargo, no hay propuestas que abarquen a toda la población.

Aquellas que consideran a universos completos de la modalidad indígena tienen relación con la actualización de los diseños curriculares, y en éstas no hay un enfoque orientado a los maestros que no tienen conocimiento o con un nivel inicial de las lenguas originarias para enseñar.

Ahora bien, de acuerdo con los testimonios, en la actualidad, hay correspondencia entre lo que mencionan los maestros tanto de la escuela “A” como de la escuela “B”, la enseñanza del mazahua la realizan a partir del método fonético, que en realidad recupera

aspectos del método audiolingual, pues diseñan estrategias para vincular los contenidos entre asignaturas, realizan prácticas asimilacionistas del español al mazahua, actividades lúdicas, escritura de palabras sueltas y enunciados, actividades de revitalización como eventos de narración oral para involucrar a los padres de familia y propiciar la conservación de costumbres. Estas prácticas que suenan tradicionalistas, no son exclusivas de este grupo originario, como se ha mencionado en investigaciones como las de Naranjo y Tiburcio (2015). Es decir, son prácticas que prevalecen en grupos originarios donde la situación de reemplazo lingüístico se ha presentado con mayor fuerza.

A decir del uso y riqueza de los documentos curriculares, los maestros advierten que es difícil trabajar la enseñanza de lengua indígena como se plantea en el Acuerdo 592, pues el mazahua ya no se usa en el contexto cotidiano y, por ello, los parámetros curriculares no les sirven como orientaciones y lineamientos porque son muy generales y abiertos, y tienen que adaptarlos, es decir, tomar únicamente lo que les sirve en consideración de su contexto sociolingüístico.

Con relación a los materiales didácticos, emplean de manera general los libros de texto de enseñanza del mazahua y con enfoque intercultural que les han entregado con antelación; sin embargo, como generalidad, diseñan la mayoría de los materiales que apoyan su práctica docente. Llama la atención que aunque la SEP ha referido que hay algunos de nueva generación que se pueden usar en distintos contextos, en realidad, no son conocidos para la población educativa y, por consiguiente, según lo dicen, no los emplean en su práctica, aún cuando estén en algún acervo de la institución.

De manera general refirieron que desafortunadamente no se hacen censos anuales para conocer la situación sociolingüística de los alumnos y sus familias; de hecho, comentaron que la prioridad para el maestro de primer grado es que los niños sepan leer y escribir en español al término del ciclo escolar, mientras que para el resto de los docentes es fundamental evitar la deserción escolar y mejorar el aprovechamiento escolar; participar de manera satisfactoria en las evaluaciones y mantener un nivel académico acorde con lo esperado por las autoridades educativas, más que generar un aprendizaje significativo para sus alumnos.

En la actualidad, la comunidad educativa de las dos escuelas coincidió en que las dificultades para fomentar la enseñanza del mazahua son las siguientes:

- Algunos maestros no tienen conocimiento de la lengua, no son expertos o no son originarios de la comunidad donde dan clase.
- Los alumnos sólo entienden algún vocabulario o formas de expresión y no usan la lengua originaria, por lo que prácticamente inician el aprendizaje en la escuela.
- Persiste la resistencia o indiferencia de los padres de familia para promover la enseñanza de manera extraescolar porque consideran que hablar mazahua es sinónimo de retraso.
- Los maestros no usan la lengua en el contexto escolar, además del espacio dedicado a la asignatura de lengua indígena o en ceremonias de honores a la bandera.
- El trabajo que se inicia en la educación primaria queda inconcluso porque no se le da seguimiento en la secundaria y al no ponerlo en práctica, los alumnos terminan por olvidarlo.
- Ausencia de textos auténticos en los que se use el mazahua.
- No se cuenta con materiales didácticos que contribuyan a la enseñanza del mazahua o que sean acordes con la situación sociolingüística de la región.
- Los maestros consideran que hay falta de lineamientos y especificaciones didácticas que definan la enseñanza del mazahua.
- Consideran que la ausencia de la normalización lingüística es un obstáculo para identificar la variante del mazahua a enseñar, así como las grafías aceptadas para tales fines.
- No hay mayor interacción de los maestros con la comunidad porque no radican en la misma comunidad, aunado a que algunos de ellos no tienen un amplio dominio de la lengua.
- Las prioridades de los consejos escolares no se abocan hacia la enseñanza de lenguas originarias y su revitalización, sino a eliminar la violencia escolar, lograr la alfabetización en español y mejorar el rendimiento académico en asignaturas como español y matemáticas.

A partir de los obstáculos señalados, la población de estudio considera que la enseñanza del mazahua podría beneficiarse: 1) si se involucra a los alumnos para que se interesen sobre su situación sociolingüística, valoren lo que son y conserven lo que tienen, 2) si se involucra a los padres de familia de lo que se quiere lograr, 3) si participan los docentes en el aprendizaje de sus alumnos, trabajan frases, canciones y no palabras sueltas; correlacionan contenidos y enseñan a cantar el Himno nacional y se conduzcan en ceremonias usando la lengua. Aunado a ello, consideran que es fundamental que 4) la SEP envíe un avance programático, un material con lineamientos que les indique qué trabajar en cada grado, en qué orden y cómo hacerlo; 5) les entreguen libros de texto que consideren la realidad de sus localidades, pues consideran que la plasmada en los documentos es diferente y los contenidos están muy elevados.

Ante lo señalado, es importante identificar que aunque en la literatura revisada se observa la necesidad de favorecer la revitalización de una lengua originaria a partir de la incorporación de las generaciones conocedoras y usuarias de la misma (abuelos, bisabuelos), la población identificó parcialmente esta situación (sobre todo en la escuela B) y encontraron mayor necesidad que los padres de familia sean copartícipes de lo que se hace en la escuela. Ante ello, se observan dos situaciones, la primera es que los padres ya no son usuarios y en una segunda parte, el que los padres de familia no se involucren tiene que ver con características propias del grupo originario, situación que se supondría debería ser entendida y contemplada por los maestros al tener relación cultural con ese mismo grupo originario desde hace varios años.

Respecto a la necesidad que tienen los maestros para tener elementos curriculares que les definan qué y cómo desarrollar la enseñanza del mazahua, es importante identificar que en los parámetros curriculares se plantean directrices y orientaciones para los programas de estudios, por lo que no son prescriptivos, situación que no ha sido muy clara para los docentes. Ahora bien, una vez que se tienen los programas de estudio para la enseñanza del mazahua (SEP, 2014) en los que se definen los contenidos a trabajar, será interesante e importante observar cómo los abordan y qué manera modifican sus prácticas.

Los maestros no observan necesario continuar con una formación continua especializada que los motive a buscar alternativas para mejorar su trabajo; por lo que

mucho de lo que se realice en materia de formación y actualización docente recaerá en el buen desempeño de las autoridades educativas para incentivar este trabajo, retroalimentarlo, proponerles estrategias de mejora y hacer un acompañamiento permanente. De igual manera, contemplar las redes de colaboración entre pares para motivar no sólo a conocer vocabulario, sino para difundir textos orales, comprender los vínculos comunitarios y culturales.

En el capítulo 6 se analizarán estos hallazgos frente a lo identificado en la práctica docente, con la finalidad de reconocer si varía la práctica entre lo que dicen y lo que hacen en el contexto áulico y con ello, dar respuesta a las preguntas de investigación.

6 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: LO QUE OCURRE EN EL AULA

En este capítulo se presentan las categorías y rasgos que definen el análisis en consideración de los hallazgos del trabajo etnográfico, de los referentes teóricos y metodológicos previamente revisados y anunciados en el capítulo 1.

En el primer apartado se definen los aspectos y las categorías. Posteriormente, se presenta el análisis de los datos recuperados desde el trabajo etnográfico, destacando tanto lo acontecido en el aula como las voces de los participantes frente a su práctica docente, presentados en el capítulo 5 de esta investigación.

6.1 Aspectos y categorías de análisis

Partiendo de los referentes teóricos de la educación intercultural, así como de los planteamientos de la perspectiva de prácticas sociales del lenguaje en contextos de tradición indígena, se ha considerado como punto de partida identificar cómo son las prácticas docentes en la asignatura de lengua indígena y de qué manera guardan relación con el trabajo previsto en la asignatura de Lengua indígena, de manera puntual, si se contribuye a que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa desde la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje orales y escritas en los diversos ámbitos de la vida social (Corona y Quinteros, 2013; Lerner, 2001: 89; SEPC, 2006, 18, SEP, 2008: 54) y si a través de su trabajo en el contexto áulico se fomenta la revitalización, enriquecimiento y actualización de [la] capacidad expresiva (de las lenguas originarias) (Corona y Quinteros, 2013).

- Planos del análisis

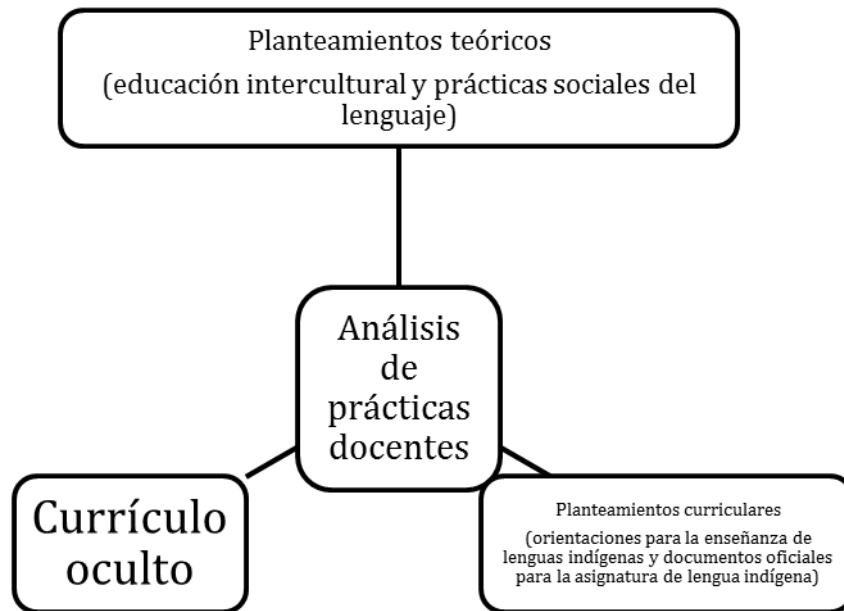
Al hacer el análisis desde esta postura, se observa el rol del docente en consideración de las orientaciones y expectativas previstas en los siguientes planos⁸⁵: 1) los planteamientos teóricos revisados sobre educación intercultural y perspectivas de prácticas sociales del

⁸⁵ En este sentido, los planos se entenderán como referentes ordenadores “que dan sentido y pertinencia al campo de problemas propuesto juegan el papel de dimensiones de realidad que orientan la investigación a partir del estudio de situaciones concretas” (Corenstein et al. 2013: 48)

lenguaje, 2) lo sugerido desde la asignatura de lengua indígena y de manera fundamental, 3) lo que se genera en el aula como currículum oculto en consideración de la formación inicial, la formación continua y la relación con el objeto de estudio de los maestros desde su experiencia profesional, pues como refiere Rockwell (1995:15):

El currículum académico oficial no tiene otra manera de existir, de materializarse, que como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela. Se integra a otro currículum, que si bien es oculto desde cierta posición, es el más real desde la perspectiva de quienes participan en el proceso educativo.

A continuación se presenta un esquema, destacando los planos del análisis:



Esquema 2. Planos del análisis

Al pensar en las prácticas docentes, partiendo de los planos definidos, resultó fundamental reconocer en los hallazgos del trabajo etnográfico cómo se organizó el tiempo escolar de la asignatura de lengua indígena, identificar qué textos se leyeron y se produjeron en el espacio curricular de la asignatura de lengua indígena, con qué finalidades se elaboraron, a quiénes se dirigieron, cómo se socializaron, qué situaciones culturales y comunicativas se relacionaron con su comprensión y producción, cuál fue la relación entre lo previsto en los documentos curriculares respecto a lo que aconteció en el aula. Identificar cuál es el rol

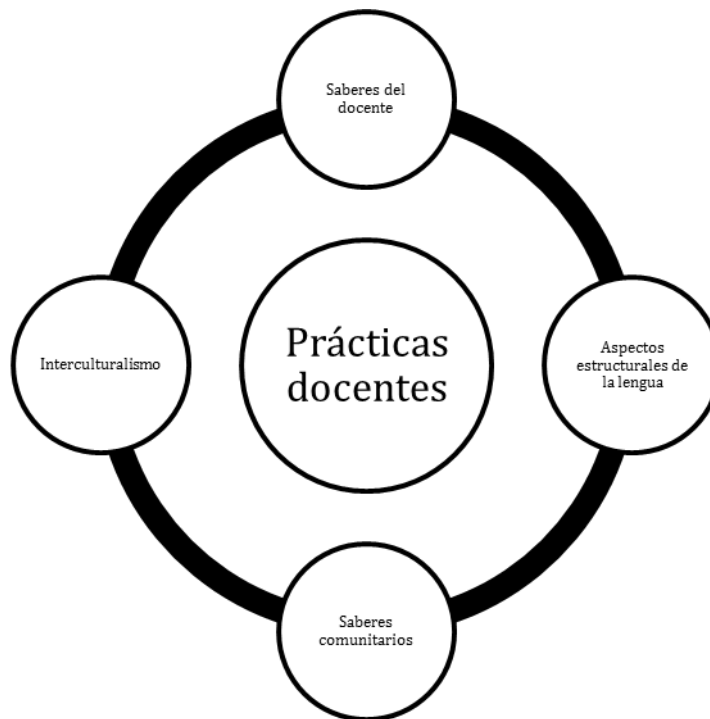
del docente en los procesos de autorregulación de lectura y escritura desde una situación de bialfabetización⁸⁶, qué estrategias propusieron para propiciar la interacción entre alumnos y la recuperación de conocimientos previos para involucrarlos en las actividades escolares, así como el uso que se les dio a algunos materiales didácticos.

- Las categorías intermedias o ejes ordenadores

Este trabajo se sustentó por los tres planos mencionados y tomó como punto de partida cómo son las prácticas de los docentes respecto a cuatro categorías intermedias que funcionaron como ejes para “ordenar y analizar aspectos precisos en experiencias situadas”⁸⁷: 1) saberes del docente, 2) interculturalismo, 3) aspectos estructurales de la lengua y 4) saberes comunitarios. Éstas categorías se definieron en función de las categorías analíticas y sociales previstas en otras etapas (Rockwell, 1995).

⁸⁶En los documentos curriculares correspondientes al estudio de lengua indígena se propone que la alfabetización se realice en ambas lenguas (tanto en la materna como la segunda lengua) porque los conocimientos que los niños adquieren en el trabajo con su lengua son transferibles a los requerimientos para alfabetizarse en la segunda lengua y viceversa; ya que tanto español como las lenguas indígenas utilizan un sistema de escritura alfabético (Corona, Quinteros: 2009: 676, SEP, 2011).

⁸⁷ Esta concepción ha sido definida por distintos especialistas. Para esta investigación se parte de las reflexiones hechas en Corenstein (2013: 53).



Esquema 3. Categorías del análisis.

Como contenido de este apartado, se presenta el análisis correspondiente partiendo de estas categorías, no sin antes dar inicio con un análisis general del trabajo docente respecto a lo previsto en los documentos curriculares.

6.1.1 La organización del tiempo escolar

Como ya se ha mencionado en otros apartados de este documento, el objeto de estudio de la asignatura de lengua indígena son las prácticas sociales del lenguaje organizadas en cuatro ámbitos. Se busca, “preservar el sentido de los quehaceres del lector y del escritor en situaciones comunicativas reales en las que los alumnos son, serán o podrán ser partícipes” (Lerner, 2001: 100). De manera que reflexionen sobre la lengua y se apropien de los recursos lingüísticos desde la comprensión o producción de textos”. Aunado a ello y como particularidad de la enseñanza de lenguas originarias, que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa en los diversos ámbitos de la vida social (Corona y

Quinteros, 2013; Lerner, 2001: 89; SEPC, 2006, 18, SEP, 2008: 54), para favorecer: la revitalización, enriquecimiento y actualización de (la) capacidad expresiva (de las lenguas originarias) (Corona y Quinteros, 2013).

Dentro de los documentos curriculares, la organización del tiempo escolar se propone a través de los proyectos didácticos y las actividades recurrentes como formas de trabajo.

A partir de lo observado en las dos escuelas, se ha identificado que en el espacio curricular de la asignatura de lengua indígena no se trabajan las prácticas sociales del lenguaje como objeto de estudio, sino que se prioriza la enseñanza de “palabras sueltas” que aunque guardan relación con situaciones del entorno o están ligadas con alguna situación cultural particular, no están orientadas por una finalidad comunicativa (SEPC, 2006:11).

La participación en actos de lectura y escritura se hace únicamente desde la identificación y reconocimiento de vocabulario a través de lectura en voz alta, repeticiones para su memorización, relación de imágenes con el vocabulario oral o escrito, de manera que se pierde el sentido social del lenguaje (SEPC, 2006: 16).

Los contenidos temáticos trabajados por la maestra “A” y el maestro “B” son similares; sin embargo, en el primer caso, priorizó el vocabulario relacionado con el nombre de los animales, números del 1 al 20, estados de ánimo y de colores. En el caso del maestro “B”, también planteó la revisión del vocabulario mencionado pero, al trabajarlo, sí busca establecer una relación con el entorno de los alumnos y plantearlo desde situaciones comunicativas particulares (anexo 18).

En cuanto al estudio o abordaje de aspectos gramaticales propios del mazahua, en el caso de la maestra “A”, desde el trabajo del vocabulario y su aplicación en oraciones simples, revisión de los artículos determinados en singular y plural, y nexos. En el caso del maestro “B”, la aproximación fue diferente, pues una vez que los alumnos eran presilábicos o alfabéticos, promovió la identificación y el aprendizaje de vocabulario con predominio de ciertas grafías.

Si bien, como ya se refirió, los maestros no consideraron los documentos curriculares como eje de su práctica docente, sí los utilizaron como insumos para su práctica docente. En ambos casos se guiaron parcialmente por ciertas prácticas sociales del lenguaje, pero no

las trabajaron a partir de proyectos didácticos y parcialmente como actividades recurrentes propuestas para la organización del tiempo escolar, como se verá a continuación.

| ÁMBITO | PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE | ESCUELA A | ESCUELA B |
|---|--|-----------|-----------|
| PRÁCTICAS DEL LENGUAJE VINCULADAS CON LA VIDA FAMILIAR Y COMUNITARIA | Compartir experiencias de la vida familiar | X | X |
| PRÁCTICAS DEL LENGUAJE VINCULADAS CON LA TRADICIÓN ORAL, LA LITERATURA Y LOS TESTIMONIOS HISTÓRICOS | Comentar y registrar las narraciones de sus mayores, así como los valores y las enseñanzas que encierran | X | |
| PRÁCTICAS DEL LENGUAJE VINCULADAS CON EL ESTUDIO Y LA DIFUSIÓN DEL CONOCIMIENTO | Hablar y escribir para participar en la vida escolar | X | |
| | Leer y escribir en el sistema de escritura de la lengua | X | X |

Tabla 21. Relación de prácticas sociales del lenguaje trabajadas

Ahora bien, para analizar la relación entre lo propuesto en los documentos curriculares respecto a lo realizado en la práctica docente, a continuación se presentan algunos rasgos característicos del trabajo realizado por la población de estudio.

- **Las prácticas de la maestra “A”**

La maestra “A” consideró elementos de las Prácticas del lenguaje vinculadas con la vida familiar y comunitaria, así como el de Prácticas del lenguaje vinculadas con el estudio y la difusión del conocimiento de manera prioritaria, seguidas por las Prácticas del lenguaje vinculadas con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos. Por último,

prácticas del lenguaje vinculadas con la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos.

Realizó una planificación semanal del trabajo⁸⁸; sin embargo, en ésta no hizo partícipe a los alumnos de ello, ni la modificó a partir de sus intereses o situación sociolingüística. Los cambios que se hicieron respecto a lo planificado guardaron relación con la disponibilidad de espacios, materiales o con algunas incongruencias que identificó desde el trabajo.

Las actividades desarrolladas en el aula fueron muy generales y aunque guardaron relación entre sí, no estuvieron orientadas por propósitos comunicativos y no se plantearon desde situaciones comunicativas reales, como ya se dijo. Su hilo conductor fue el abordaje de un contenido temático (los animales de la comunidad, los números, los colores, partes de la cara, etc.) que, en la mayoría de las ocasiones, trabajaron en otra asignatura y que fueron recuperados través de actividades recurrentes como canciones o juegos y, posteriormente, se hizo transferencia, adaptación o referencia al trabajo con el mazahua.

La organización del tiempo escolar dentro de la asignatura de lengua indígena mantuvo una secuencia similar en la mayoría de las sesiones observadas, misma que se describe a continuación:

- Se partió de algún contenido trabajado en otra asignatura (principalmente matemáticas o español) y estableció relación con el mismo a partir de una canción o juego.
- Se hizo la traducción o transferencia lingüística del contenido del texto al mazahua. Cuando no hubo conocimiento del contenido a trabajar que, en general eran palabras sueltas o vocabulario perteneciente a un mismo campo semántico, la maestra lo presentó de manera oral, pidió que lo repitieran y se los mostró por escrito a partir de materiales de apoyo (generados en la mayoría de ocasiones por ella o en el libro de texto).
- Se promovió la lectura individual o grupal del vocabulario para que atendieran a la pronunciación definida por ella misma.

⁸⁸ Esta planificación es solicitada por las autoridades educativas para su revisión.

- Se corrigió la pronunciación y lo aplicaron en la producción de un texto oral o escrito. En la mayoría de las ocasiones fue un juego o canción o la escritura de palabras sueltas, enunciados inconexos o los títulos de algún trabajo.

Otras actividades recurrentes en las clases observadas, fueron las siguientes:

- Lectura individual y grupal.
- Dictado dirigido por la maestra.
- Dictado hecho por los alumnos.
- Investigación de vocabulario entre la comunidad educativa y escritura del mismo.
- Repetición y memorización de vocabulario a partir de canciones y juegos.
- Deletreo de palabras sueltas.
- Inferencia ocasional de los alumnos para hacer traducciones de oraciones simples de español al mazahua en las que se integra vocabulario investigado o aprendido previamente.

Conforme a lo observado en las sesiones, la maestra propuso el trabajo, dotó de los materiales necesarios, guió el desarrollo de las actividades, revisó y evaluó. En el desarrollo de las actividades promovió el trabajo a partir de distintas modalidades, de manera individual, por pares y en equipos, y en la mayoría de las sesiones, buscó recuperar conocimientos previos de los alumnos a partir de lo trabajado con antelación. Esto lo realizó a partir de preguntas dirigidas, juegos y canciones a manera de actividades recurrentes.

Llamó la atención que ni en la planeación ni en el desarrollo de las sesiones hubo claridad sobre los productos a elaborarse ni de la forma de evaluación del trabajo. Con relación a lo primero, la mayoría de los productos generados en el aula fueron con fines didácticos y no comunicativos, y aunque en ocasiones fueron orales y en otras, escritos, estos no se presentaron como el resultado de actividades de comprensión y producción de textos con finalidades comunicativas claras. Todos se realizaron por consigna de la maestra y no partieron de afinidades, experiencias o intereses de los alumnos. Ejemplos de ellos son: la copia de enunciados y palabras sueltas (anexo 21). Sin embargo, es importante reconocer que cuando el producto a desarrollarse en las sesiones es la participación en

juegos, se mantiene el sentido lúdico independientemente de la lengua en la que se comuniquen, hubo interés de los alumnos por participar e integración del grupo al respecto de lo propuesto.

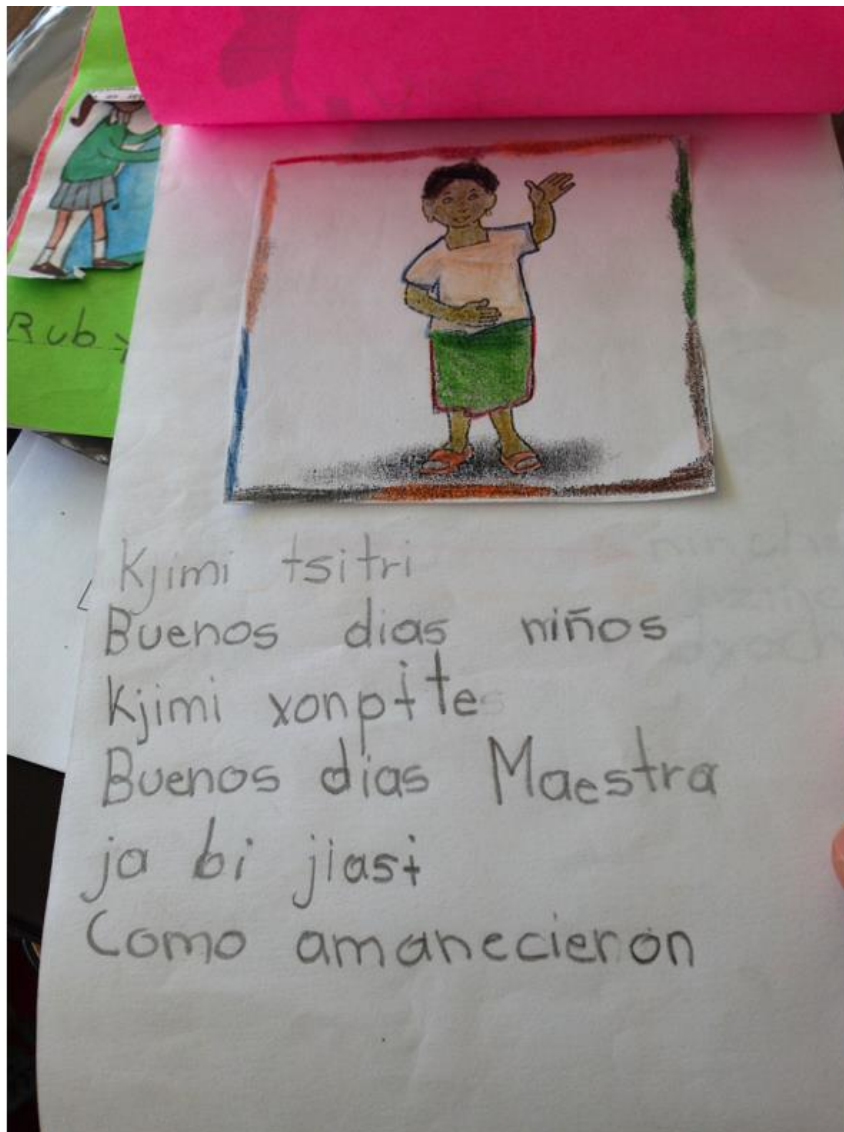


Ilustración 4. Producto elaborado en escuela "A"

En cuanto a la evaluación, desde el desarrollo de las actividades, la maestra revisó cada una de las actividades y escribió la palabra "revisado". Una vez que se culminaron los productos, se guardaron en un sobre como portafolios de evidencias, el cual se entregó al final del ciclo escolar a los padres de familia; aunado a ello, se generó un álbum creado ex

profeso para integrar vocabulario trabajado dentro del ciclo escolar (de manera bilingüe e ilustrada) y textos cortos, éstos últimos hechos como trabajo final (realizados con la misma consigna). Como punto medular de la evaluación, en todos los bimestres se aplicaron exámenes de preguntas cerradas para identificar el aprendizaje del vocabulario trabajado.

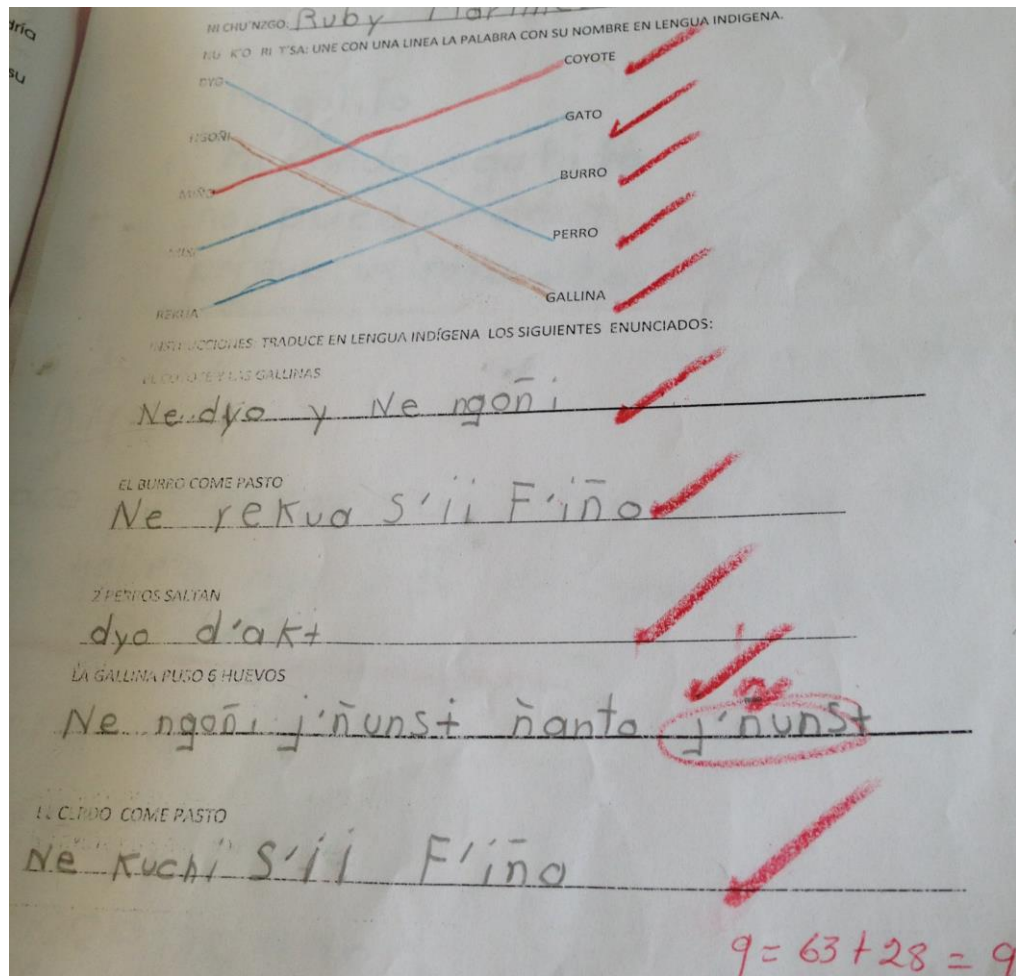


Ilustración 5. Ejemplo de evaluación escuela “A”

Los materiales empleados fueron generados en su mayoría por la maestra o proporcionados por ella. El uso de los libros de texto de la asignatura únicamente fue como material de apoyo para realizar algún ejercicio a manera de refuerzo o cotejar alguna información vista en clase⁸⁹ (anexo 21).

⁸⁹ Los libros de texto que se ocuparon fueron tanto los de Lengua mazahua (1994), como los de La educación intercultural bilingüe (2000). Estos estuvieron resguardados en el libro de la escuela y se utilizaron como material de consulta.

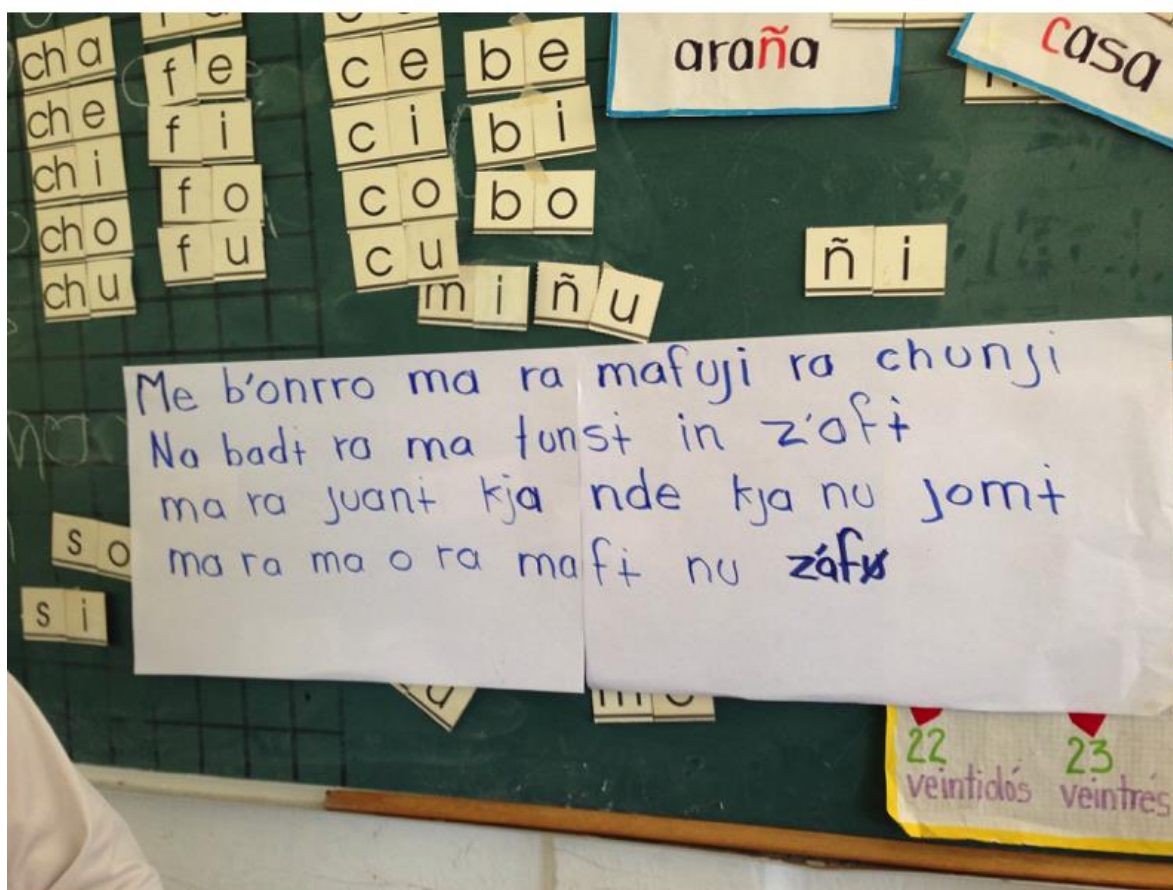


Ilustración 6. Ejemplo de materiales utilizados en escuela “A”

- **Las prácticas del maestro “B”**

El maestro “B” integró elementos de las Prácticas del lenguaje vinculadas con el estudio y la difusión del conocimiento, así como de las Prácticas del lenguaje vinculadas con el estudio y la difusión del conocimiento en las clases de Lengua indígena; sin embargo, casi no consideró lo propuesto en las Prácticas del lenguaje vinculadas con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos, así como las Prácticas del lenguaje vinculadas con el ámbito de la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos.

Al igual que la maestra “A” realizó una planificación semanal que atendía a especificaciones de los diseños curriculares de las distintas asignaturas: En el caso de lengua indígena no fue posible conocer ningún ejemplo de dicha organización, pero en las asignaturas de Español e Inglés integró los siguientes rasgos: el nombre del proyecto, el

ámbito a trabajar, el o los propósitos, la o las competencias, los aprendizajes esperados, las actividades a desarrollar y la evaluación.

En la asignatura de Lengua indígena, se presume que el maestro “B” hizo una planificación previa al desarrollo de la sesión, pues presentó en todas las clases, materiales elaborados ex profeso para las actividades y éstas presentaron relación entre sí y contribuyeron para el desarrollo de productos (anexo 21). Sin embargo, no se hizo partícipe a los alumnos del trabajo que se llevaría a cabo, de la continuidad entre sesiones y la posibilidad de modificarlo en función de su situación sociolingüística o de sus intereses, como lo estiman Lerner (2001), Galaburri (2000) y SEP (2006a, 2008, 2011).

En las clases se utilizó el español como lengua vehicular, aún cuando en las primeras sesiones intentó emplear el mazahua como lengua de uso en instrucciones básicas para mantener el orden y propiciar la interacción en el contexto áulico.

Como ya se mencionó, la organización del tiempo escolar no se hizo por proyectos didácticos ni se promovió el desarrollo de prácticas sociales del lenguaje como han sido definidas teóricamente y en documentos curriculares. Las sesiones se organizaron en actividades que tuvieron como hilo conductor contenidos específicos, principalmente relacionados con el aprendizaje de vocabulario o la aplicación de éste en oraciones simples, y no desde situaciones comunicativas particulares.



Ilustración 7. Ejemplo de materiales utilizados en escuela “B”

Al proponer la enseñanza del vocabulario, consideró parcialmente la relación entre los objetos nombrados con los conocimientos previos de los alumnos y su situación sociocultural. El vocabulario se trabajó a partir de listados de palabras, con la ayuda de materiales didácticos generados por el maestro, el libro de texto, fragmentos de textos narrativos, canciones y juegos (anexo 20). Únicamente en una sesión se percibió la incorporación de un texto auténtico, un calendario; sin embargo, éste fue aplicado con fines escolares, más que comunicativos.

De manera general se identificaron prácticas docentes similares en las sesiones observadas: indicó las actividades a realizarse, explicó el trabajo, dotó de los materiales o insumos, resolvió dudas, en la mayoría de las ocasiones, ante la solicitud de los alumnos, propició su interacción de manera grupal o entre pares y revisó el trabajo. A manera de

organización del trabajo áulico, promovió y dio seguimiento a reglas de interacción básicas en el aula.

Como parte de las prácticas docentes, la organización del tiempo escolar también se realizó de manera muy similar durante las sesiones.

El maestro:

- Escribió el título del contenido a trabajarse en el pizarrón.
- Incorporó materiales de apoyo, principalmente imágenes correspondientes al vocabulario para trabajar en el aula (organizado en campos semánticos o eventos específicos: animales de la comunidad, colores, plantas de la comunidad).
- Propició la interacción de los alumnos para hacer inferencias sobre el contenido a trabajar en la sesión (el vocabulario a abordar).
- Estableció relación de vocabulario con los conocimientos previos de los alumnos o con su relación comunitaria.
- Presentó la traducción al mazahua del vocabulario de manera oral.
- Indicó la pronunciación y pidió que los alumnos repitieran.
- Presentó el vocabulario de manera escrita para que los alumnos establecieran la relación entre imagen y la palabra escrita.
- Propuso la lectura individual y grupal de los alumnos.
- A manera de producción, pidió que los alumnos copiaran el vocabulario aprendido o que realizaran alguna actividad adicional no dirigida hacia la producción de textos, sino a la elaboración de trabajos relacionados con representación gráfica de celebraciones, ilustración de vocabulario, entre otras⁹⁰.

⁹⁰ Es importante destacar que esta secuencia tiene una pequeña variación conforme avanzó el ciclo escolar, pues una vez que la mayoría de los alumnos ya están alfabetizados, en lugar de presentar imágenes, incorpora las palabras escritas en mazahua, intenta que los alumnos recuerden, conforme a lo trabajado con antelación, qué es lo que significa cada palabra y reflexionan nuevamente sobre su pronunciación. Posteriormente, pide que los alumnos infieran la relación o rasgo común entre el vocabulario propuesto (la mayoría de las ocasiones tienen un rasgo gráfico en común, más que pertenecer a un mismo campo semántico). Incorpora oraciones simples escritas en español o en mazahua donde incorpora el vocabulario y busca que los alumnos, en primer lugar, hagan una lectura grupal, reflexionen sobre la pronunciación de las palabras, los elementos de cada oración, las funciones de las palabras al interior de las oraciones y el uso de algunos elementos gramaticales en mazahua. Por último, pide que los alumnos escriban los enunciados en su cuaderno y, en ocasiones, los ilustren.

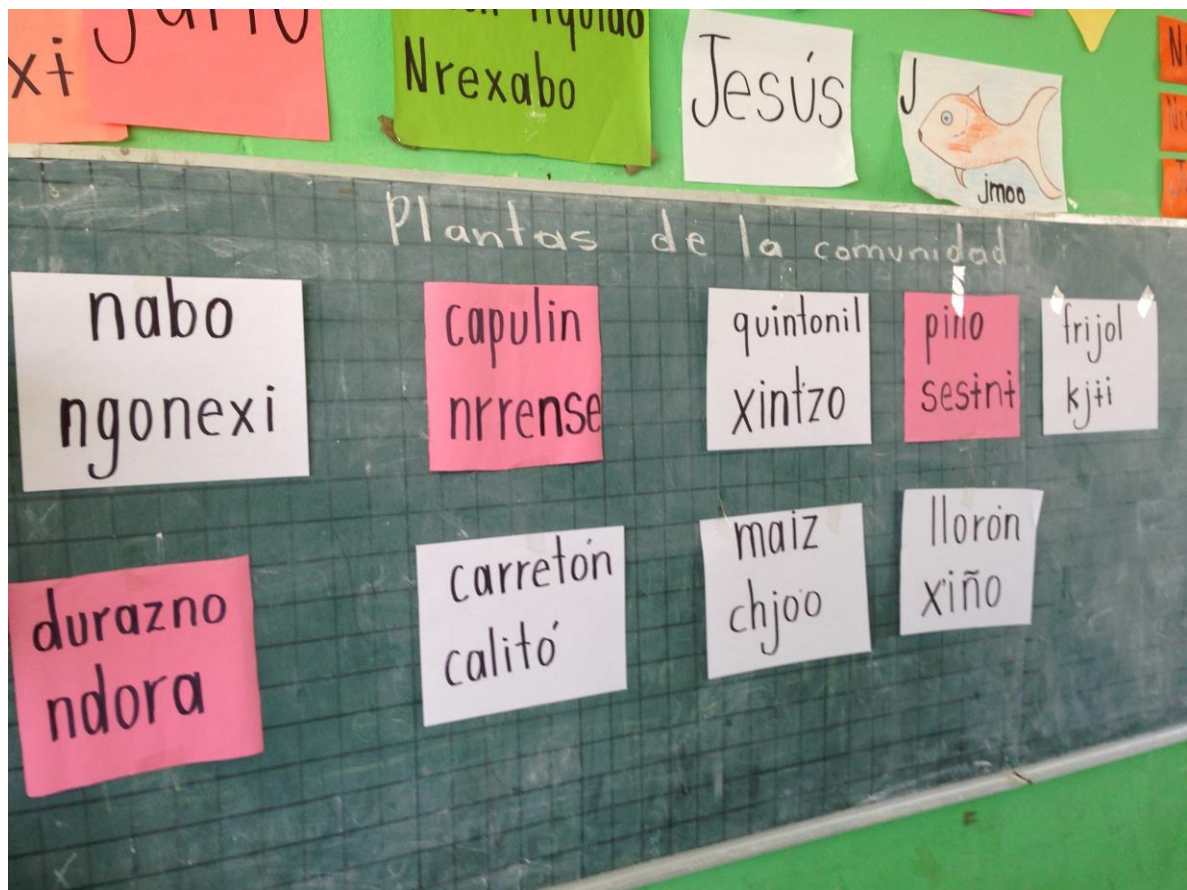


Ilustración 8. Ejemplo de contenidos trabajados en escuela “B”

En cuanto a la definición de productos, en su mayoría tampoco tuvieron fines comunicativos, pues se presentaron como listados de palabras o enunciados que se copiaron en el cuaderno o que culminaron con algunas actividades en la que se empleó el vocabulario utilizado, pero que no dieron cuenta del proceso de composición escrita.

- **Análisis de los hallazgos**

De acuerdo con la literatura revisada, los proyectos didácticos “son estrategias que integran los contenidos de manera articulada y dan sentido al aprendizaje; favorecen el intercambio entre iguales y brindan la oportunidad de encarar ciertas responsabilidades en su realización” (SEP, 2008: 18). Algunas de las implicaciones de su trabajo son: la definición de una serie de actividades relacionadas entre sí y dirigidas hacia la resolución de un

problema o producto tangible que es el resultado del desarrollo de las actividades previstas como un proceso de producción, 2) la definición de propósitos del docente con los de los alumnos orientados a preservar el sentido social de la lectura y la escritura y dotarla de un sentido actual para los niños (Galaburri, 2000).

En este sentido se confirma, de acuerdo con el trabajo observado, que las actividades propuestas por los maestros guardan relación entre sí y contribuyen a la elaboración de productos parciales que se derivan de actividades de comprensión y producción de textos; sin embargo, éstas no están organizadas como un proyecto didáctico, no parten de situaciones comunicativas reales y no persiguen propósitos comunicativos, sino didácticos desde su particular forma de concebir el objeto de estudio como se prevé en los documentos curriculares.

En la elaboración de textos, los alumnos participan en un proceso de producción que es guiado por los maestros, pero no son conscientes de la importancia de involucrarse en un proceso recursivo de planificación del texto, escritura y revisión del mismo, que en ocasiones requiere de un trabajo individual y en otros, grupal (Cassany, 1998: 125).

Partiendo que todos los alumnos realizan el mismo trabajo, atendiendo a las instrucciones hechas por los maestros, los productos no siempre están orientados hacia la resolución de un problema o producto tangible, de manera que sean, 1) significativos para los alumnos y 2) den cuenta del proceso de producción que se siguió, como se esperaría desde la propuesta de prácticas sociales del lenguaje (Lerner, 2000; SEP, 2006; 2008).

Un aspecto que contribuye al desarrollo de la propuesta de prácticas sociales del lenguaje es el uso de materiales diversos que enriquezcan el trabajo escolar y “permitan ampliar la perspectiva cultural de los alumnos” (SEP, 2006: 31; 2008: 20). Al respecto, ambos maestros generan, en su mayoría, los materiales a emplearse, situación que implica un acierto, pues da cuenta de su compromiso y los incorporan en sus salones para favorecer un ambiente letrado; sin embargo, no echan mano de textos auténticos ni en español ni en mazahua situación que incide en el conocimiento de la valoración de una educación bilingüe.

El uso de los libros de BA y BE de la colección del Rincón de lecturas es una práctica muy esporádica en el caso de la maestra “A”, mientras que en el caso del maestro “B”, es

nula pues, de acuerdo con testimonios, su consulta se prioriza para alumnos de los últimos grados escolares.

Como se advirtió al inicio de este apartado, la segunda modalidad prevista desde los documentos curriculares para la organización del tiempo escolar, son las actividades recurrentes, entendidas como:

Espacios para que los alumnos y maestros dispongan de un tiempo para realizar actividades que son recurrentes en múltiples sentidos: porque se refieren a prácticas sociales que requieren su reiteración; porque complementan el trabajo con los proyectos dentro de una misma práctica social y pueden realizarse dentro del mismo bimestre; porque se relacionan con rutinas escolares que se llevan a cabo de manera periódica durante todo el ciclo escolar (SEP, 2008: 20).

Al respecto, tanto la maestra “A”, como el maestro “B”, las incorporan en el trabajo áulico; sin embargo, al igual que los proyectos didácticos, éstas no son desarrolladas desde situaciones y con propósitos comunicativos claros que orienten el trabajo de la clase. Es decir, se emplean como actividades presentes en las sesiones que constituyen el eje de la sesión o bien, se integran como parte de las rutinas escolares para establecer reglas de interacción y dar continuidad al trabajo que se realiza en clase.

Tal es el caso de las prácticas de la maestra “A”, en las que incorpora las siguientes:

- Adoptar rimas o pequeñas canciones como parte del saludo al ingresar al salón o para mantener el orden.
- Registrar vocabulario o formas de expresión nuevas en el fichero de palabras de cada alumno.
- Ampliar el fichero de palabras de uso personal.
- Dramatizar o representar escenas relacionadas con historias conocidas o anécdotas.
- Participar en juegos tradicionales.
- Memorizar las letras de las canciones y rondas.
- Escribir, copiar o dictar al maestro los estribillos.
- Explorar las diferentes letras en una y otra lengua.
- Iniciarse en la escritura alfabética y en el conocimiento de las letras de su lengua escrita (SEP, 2008).

En el caso de la maestra “A”, estas actividades recurrentes tienen un peso significativo, pues su práctica docente se configura a partir de ellas y dan cuenta de sus saberes, como se ahondará en el siguiente apartado de este capítulo.

El maestro “B”, aunque también favorece el desarrollo de estas actividades, no las emplea con gran frecuencia, además que las propuestas desde los documentos curriculares, se abordan con distintos fines didácticos a la forma en que se trabajan en el aula. A continuación, se presentan las relacionadas:

- Memorizar las letras de las canciones y rondas.
- Elaborar un calendario para el salón que sirva como planificador.
- Elaborar un cuadernillo temático sobre cultivos.
- Proyectos vinculados con las demás prácticas sociales del lenguaje.

Por último, como parte de los documentos curriculares, se presentan algunos aprendizajes esperados por ciclo escolar y por práctica social del lenguaje. A partir de lo previamente analizado, ya no es una suposición mencionar que el trabajo realizado no contribuye en la totalidad con lo previsto curricularmente; sin embargo, hay acercamientos o aprendizajes parciales respecto a lo propuesto.

Respecto a las consideraciones previstas en documentos curriculares (SEP, 2008, 2011), ambos maestros son quienes deciden desde los propósitos didácticos de las sesiones, aunque no sean en proyectos didácticos y no sean divulgados entre sus alumnos; prevén los materiales para su trabajo, propician la interacción entre alumnos y establecen momentos en los cuales detenerse para explicar, reforzar o algún contenido con secuencias didácticas, aún cuando no se trabaje con las modalidades de trabajo sugeridas.

6.1.2 Saberes docentes

Los saberes que sustentan la labor docente generalmente se encuentran implícitos en las prácticas específicas.

En la enseñanza cotidiana, y desde la propia historia e intereses de quienes la realizan, se combinan los saberes provenientes de distintos momentos históricos y ámbitos sociales
Mercado (1991).

Partiendo de los planteamientos hechos por Mercado y Rockwell (1986), así como de Díaz Barriga y Hernández (2010), en la práctica docente cotidiana se evidencian los saberes que cada maestro ha adquirido, adaptado o transformado durante su vida profesional en

consideración de su relación con su formación profesional, sus experiencias profesionales su propia historia de vida. Todas estas relaciones inciden en la forma en que enfrentan y resuelven las situaciones de enseñanza que se les presentan de manera diaria, con distintos grupos y generaciones, en la elaboración de materiales, en la gestión escolar y en otro tipo de implicaciones educativas.

En atención a ello y considerando que el eje de esta investigación son las prácticas docentes, en el desarrollo de este apartado se analizan rasgos del trabajo cotidiano de la población de estudio relacionados con el saber hacer y el saber ser (Brumm, 2010), identificados desde el trabajo etnográfico.

- **El saber hacer de los maestros**

El saber hacer se configura, según Brumm (2010), por la forma en que se facilita el aprendizaje, se explica, se establecen los objetivos y planes; se planifica el contenido, se desarrolla, se evalúa y se aplican métodos conforme a documentos curriculares (Consejo Europa, 2005, cit. en Brumm, 2010: 69-71). A continuación se identifican algunos rasgos de este saber hacer desde el trabajo de la asignatura de lengua indígena.

- El saber hacer de la maestra “A”: las canciones y los juegos como recursos de enseñanza.

La maestra “A” participa con el rol de guía, más que de aprendiz (Lerner, (2001; SEP, 2008, 2011) pues, como ya se mencionó en el apartado anterior, es quien propone el trabajo, da las instrucciones, resuelve dudas y propicia, de manera ocasional, que los alumnos hagan inferencias acerca de la relación entre el vocabulario y formas de expresión trabajadas desde el mazahua frente al español y viceversa. Como también ya se dijo, el hilo conductor de las actividades propuestas por la maestra “A” son contenidos temáticos (los animales de la comunidad, los números, los colores, partes de la cara, etc.).

Para dar inicio al trabajo y mantener continuidad en el desarrollo de la jornada de clases, la maestra parte de algún contenido trabajado en otra asignatura (normalmente Matemáticas o Español) y de canciones o juegos y hace una transferencia, adaptación o referencia al trabajo con el mazahua. Emplea actividades recurrentes como canciones y

juegos tradicionales para: 1) propiciar la recuperación de los contenidos previamente trabajados, 2) introducir a los alumnos en el desarrollo de una nueva tarea, 3) proponer una nueva forma de organización del trabajo (entre pares, por equipos o individual), así como para, 4) reiterar las reglas de interacción dentro del aula. Estas estrategias tienen relación, según Mercado (1991), con prácticas características de los primeros grados de la educación básica.

De manera general, plantea preguntas de reflexión sobre el vocabulario adquirido y cuando hay confusiones, busca que rectifiquen utilizando materiales de apoyo, como recursos visuales que genera para fines didácticos o los libros de texto.

En la mayoría de las actividades integra a los alumnos y los hace partícipes a partir de juegos, lectura en voz alta y dictados de vocabulario. Como constante en la enseñanza del mazahua, promueve la traducción aislada de vocabulario y la repetición del mismo para su memorización y posterior uso en el contexto áulico.

Como estrategia para promover el desarrollo de inferencias y motivar a la reflexión de los contenidos trabajados, plantea preguntas o frases inconclusas para que los alumnos participen.

Maestra: copien todos, el barco lleva cuatro personas, bonita la letra, a mí no me gusta la letra fea ¿sale? el barco lleva cuatro personas, vamos a esperar. Después de que terminen de copiar “el barco lleva cuatro personas” escriban abajo en lengua indígena.

Maestra: “el” ¿cómo se dice “el” mija?, ahí está, Paco ¿cómo se dice? ¡Ahí está! /señalando el pizarrón/ volteen tantito a ver las palabras, fijate como está. Pero debe de ser entre las dos, trabaja con Rosi, trabajen las dos, Gabriela trabaja con Marbella, Erick trabaja con Cristian, Gabriel trabaja con Alberto, Soledad con Carmen entre las dos, entre los dos, ya dijeron para que ustedes se ganen el puntito. Aidé.

Maestra: Ahora transcribanlo en lengua indígena. Transcribanlo, ¿Como dirían “el”? ¿Cómo escribirían “el”? Ponle. Ahora voy a escribir bien la palabra.

Como ya se mencionó con antelación, en el desarrollo de las clases se generan distintos textos o productos que no siempre están relacionados entre sí o su elaboración no conlleva directamente a la elaboración de otro. Las prácticas de revisión normalmente las realiza la maestra durante el desarrollo de la actividad, cuando se propicia el trabajo individual o grupal de los alumnos. Los rasgos de revisión que emplea se plantean en consideración de

los siguientes criterios: el cumplimiento del trabajo conforme a las instrucciones (copias textuales de vocabulario, principalmente), aspectos de forma o tipográficos (estructura, orden), de caligrafía y que den cuenta del avance en su proceso de alfabetización (uso de mayúsculas, segmentación de palabras).

El trabajo colaborativo de revisión se hace desde las siguientes situaciones: cuando trabajan en equipos y les pide que de manera grupal revisen si se atienden a las instrucciones, cuando se propicia la participación individual frente al grupo y la maestra pide que reflexionen sobre el trabajo que llevan a cabo los alumnos, cuando tienen dudas o incertidumbre sobre lo realizado y les pide que hagan una revisión personal del trabajo y que consulten los materiales didácticos de apoyo. Al hacer la revisión grupal, incentiva a los alumnos para que identifiquen las aportaciones y argumenten su postura.

Un aspecto que resulta fundamental es la especial preocupación que tiene porque los alumnos, al finalizar el primer grado, logren un nivel alfabético en su lengua materna y realicen operaciones aritméticas básicas, de manera que las prácticas que desarrolla de manera transversal tiene gran relación con ello, situaciones que, como refiere Mercado (1991), son parte de los saberes docentes, para que los niños “no se retrasen” respecto de otros. Para ello, pasa tiempo con los niños durante los recreos y utiliza diversas estrategias para lograr la nivelación esperada, que pasen de un nivel presilábico a silábico o que sepan sumar o restar, como lo refirió en sus testimonios. Esta preocupación no es exclusiva de la maestra “A”, pues como se ha referido en otras investigaciones, como la de Guzic (1986: 197-103)

Como ya se dijo, las prácticas propuestas por la maestra no tienen una relación directa con las prácticas sociales del lenguaje, entre muchas razones, porque el mazahua no es la lengua materna de los alumnos y no la emplean en el contexto extraescolar; porque no se recuperan, independientemente que sea en español o mazahua, aspectos que contribuyan a establecer un diálogo intercultural partiendo de las experiencias y percepciones de sus alumnos, así como de ella misma como usuaria de la lengua.

De acuerdo con lo observado, sí se identifican manifestaciones claras respecto a la influencia de otros enfoques y métodos relacionados con la enseñanza de segundas lenguas. Por ejemplo, cuando se prioriza la enseñanza de lengua a partir de listados de palabras

sueltas y se propicia su traducción literal independientemente de situaciones comunicativas particulares, se identifican aspectos del método de gramática y traducción.

Al enseñar una oración en L2, toma como referente una oración en lengua materna, busca los componentes gramaticales y encuentra sus equivalentes para la L2; cuando establece conexión directa entre la palabra de la L2 y la realidad a la que ésta denomina, toma en cuenta elementos del método directo (relación de imágenes y palabras).

Parcialmente parte de principios del método Audiolingual para favorecer la corrección lingüística de la L2 a partir de la repetición y, finalmente, incorpora elementos de la perspectiva de prácticas sociales del lenguaje cuando propicia la interacción grupal y entre pares como forma de organizar el trabajo.

- **El saber hacer del maestro B: el aprendizaje de vocabulario como eje de las clases**

Como ya se dijo, de manera general también se identifica un rol de guía en el desarrollo de la clase. Entre las prácticas docentes que caracterizan el trabajo del maestro B están las siguientes: indica las actividades a realizarse, explica el trabajo, dota de los materiales o insumos, resuelve dudas, en la mayoría de las ocasiones, ante la solicitud de los alumnos; propicia su interacción de manera grupal o entre pares, revisa y evalúa el trabajo.

De manera específica, intenta que los alumnos recuerden, conforme a lo trabajado con antelación, los significados y pronunciación de las palabras; para ello, pide que se apoyen de los materiales didácticos presentados. También incorpora oraciones simples escritas en español o en mazahua donde presenta el vocabulario y busca que los alumnos, en primer lugar, hagan una lectura grupal, reflexionen sobre la pronunciación de las palabras, los elementos de cada oración, las funciones de las palabras al interior de las oraciones y el uso de algunos elementos gramaticales en mazahua.

En cuanto a la revisión, el maestro hace un seguimiento permanente del trabajo áulico y propicia que los alumnos den cumplimiento conforme a las indicaciones. Cuando la actividad parte de la relación entre imagen y palabra, busca que los alumnos infieran la relación, argumenten sus decisiones y corrijan de ser necesario; propicia la corrección

grupal. Cuando se trata de una producción escrita, solamente se da seguimiento para que se cumplimente el trabajo.

De acuerdo con lo observado, las prácticas docentes del maestro “B” también tienen relación con distintos métodos y enfoques de enseñanza de segundas lenguas. De acuerdo con las prácticas analizadas, emplea ciertos planteamientos del método de respuesta física total (TPR). Sin embargo, al trabajar el vocabulario y establecer una conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad a la que ésta denomina, se identifican elementos del método directo.

A partir de lo revisado, se observa un trabajo más cercano a la fundamentación teórica prevista en los documentos curriculares relacionados con una visión comunicativa y funcionalista, que el realizado por la maestra “A”.

- El saber ser de los maestros

El saber docente se expresa, de acuerdo con Mercado (1991), en los tratamientos específicos de los diferentes contenidos curriculares; se encuentra en la jerarquización de los contenidos de acuerdo con las ideas y creencias de los maestros, así como en el ajuste que hacen de esos contenidos según las demandas y características de cada grupo.

Los saberes docentes de los maestros incluyen información relativa a la enseñanza que les ha sido significativa durante su formación académica. Esos saberes se conforman tanto por referencias de compañeros o familiares maestros, cuya influencia les resultó importante, como por las prácticas que han observado realizar por otros maestros en las escuelas, por las que han pasado, como alumnos y como docentes (Lortie, 1975 cit. en Mercado, 1991).

- El uso de la lengua

De acuerdo con los testimonios, tanto la maestra “A” como el maestro “B” adquirieron el mazahua en el contexto familiar, como una segunda lengua, pero no formalizaron su aprendizaje en el contexto escolar, de hecho, los conocimientos del sistema gráfico del mazahua, los han adquirido de manera autodidacta. Ambos tienen una edad y antigüedad similar.

Como ya se ha referido, los maestros no emplean el mazahua en el contexto social como lengua vehicular o de uso cotidiano, salvo en algunas situaciones de su entorno familiar en las que participan personas mayores; en el espacio curricular de la asignatura (en el que utilizan cierto vocabulario de manera aislada y sin relación con situaciones comunicativas reales), así como en algunos eventos en los que se dan algunos saludos, instrucciones básicas y mensajes cortos. De manera cotidiana, en el contexto escolar, los maestros refieren no utilizar la lengua por distintas situaciones. En el caso de la maestra “A”, porque hay desconcierto por parte de sus alumnos al escucharlos y prefieren no utilizarla, en el caso del maestro B, porque no observan la necesidad de emplearla, ya que la lengua vehicular en la comunidad ya es el español.

Ahora bien, en el contexto áulico, tanto la maestra A como el maestro “B” son usuarios y conocedores del mazahua frente a sus alumnos; sin embargo, no hacen referencia acerca de su origen, cómo adquirieron la lengua, de qué manera la utilizan en el contexto extraescolar y de qué manera los identifica como parte de un grupo. Inclusive, dentro del contexto áulico no se hace alusión a su participación como lectores y escritores de textos, ni de cómo interactúan en producciones orales o escritas desde su L1 o L2, aspecto que de acuerdo con las perspectivas teóricas de este trabajo, resulta fundamental.

- Su origen y primeros años de formación

A manera de coincidencia, ambos son originarios de municipios o localidades cercanas a donde trabajan y que se caracterizan por tener población de origen mazahua. Los dos refieren haber cursado su escolaridad básica, media superior y superior en las cercanías y en español como producto de la castellanización.

Ambos dijeron haberse incorporado al servicio docente sin haber cursado la formación inicial básica para ser maestros de primaria; sin embargo, presentaron un examen y tomaron el curso de inducción como requisitos para ingresar. Este último, mencionan, les resultó benéfico para su práctica docente, pero no recuerdan contenidos o aspectos específicos relacionados con la enseñanza del mazahua que hayan incidido directamente en su práctica. Llama la atención que de acuerdo con Durán (1983), en aquellos cursos, se tomaban como referencia las materias del Plan 75 para normales

primarias reestructurado en las que se incluían asignaturas obligatorias y algunas de contenido bilingüe y bicultural que únicamente eran cursadas por los maestros indígenas, como: Procuración legal, Lingüística, Antropología e Integración Social, cuando desde el centro de capacitación lo consideraban necesario, por lo que se desconoce si los tomaron.

- El aprendizaje guiado

Como parte de su formación inicial, los dos refieren haber cursado la Licenciatura en Educación Primaria en un Centro de Actualización del Magisterio del Estado de México, en una modalidad semipresencial, una vez que ya estaban en el servicio. Al respecto de su formación en esa etapa, tampoco identificaron asignaturas relacionadas con la enseñanza de lenguas originarias que contribuyera a su trabajo; sin embargo, al revisar los programas de estudios de dicha licenciatura (SEP, 1997), se observa que como parte del mapa curricular, se propone el trabajo de dos asignaturas relacionadas con la enseñanza de lengua indígena: Asignatura regional I y II, la primera prevista en el cuarto semestre y la segunda hasta el sexto semestre. Supuestamente, ambas asignaturas regionales podían ser cursadas por acuerdo de la autoridad educativa estatal, con la finalidad de atender entre varios temas, los factores lingüísticos y culturales de la enseñanza en zonas indígenas. Aunado a esto, se proponía cursar las asignaturas de Español I y II. Sin embargo, tampoco hay claridad si éstas fueron tomadas por la población de estudio.

Es importante destacar que durante el tiempo de ingreso al servicio docente, así como cuando cursaron la licenciatura, los enfoques de enseñanza de lenguas que eran andamiaje de esas propuestas curriculares, tenían una perspectiva estructuralista en las que la enseñanza de lengua partía de su descripción en varios niveles: “el nivel fonológico llevaba al morfológico, y éstos a niveles de análisis más elevados a frases, cláusulas y oraciones” (SEPC, 2006: 14), así como el enfoque comunicativo. A partir de lo revisado, puede observarse que ambos han sido determinantes en la definición de sus prácticas.

Como parte de su formación continua, refirieron haber tomado cursos, diplomados y talleres promovidos por la SEP a través del Departamento de Educación Indígena, los talleres generales de actualización y los de Carrera magisterial. Entre los más significativos respecto a la enseñanza de lenguas originarias, la maestra “A” destacó el PRONALEES,

uno para la elaboración de materiales didácticos en lengua indígena y la actualización realizada por el supervisor y con otros compañeros. Mientras que el maestro “B” no hizo alusión al respecto de algún curso específico, solamente destacó que los cursos de Carrera magisterial le parecían adecuados.

- Influencias y aprendizajes

El saber docente expresado en los recursos organizativos que el maestro pone en juego en los primeros días de clase, remite a su experiencia con otros grados en la primaria, a su proceso de apropiación de los usos que al respecto se han construido en la escuela
Mercado (1991).

En sus primeros años de servicio, los dos mencionaron experiencias como docentes en escuelas multigrado en distintos municipios del Estado de México, en las cuales los estudiantes eran monolingües en mazahua, pero debían ser alfabetizados en español. Estas situaciones fueron retos para su trabajo pues, entre varias dificultades, no tenían claridad acerca de lo que debían enseñar y cómo lo debían propiciar.

Con una trayectoria de más de veinte años de servicio y habiendo transitado como docentes en los distintos grados de educación primaria, ambos reconocieron aprendizajes adquiridos desde el trabajo colegiado y el intercambio tanto con los compañeros docentes, como con las autoridades educativas. Sobre la enseñanza del mazahua, el maestro “B”, reconoció que un apoyo elemental para su trabajo es la asesoría del compañero docente que ha participado en la elaboración de libros de texto y el programa de estudio. En este sentido, se coincide con Rockwell (1995: 14), cuando dice que la experiencia en las escuelas también es formativa para los maestros. En el caso de la maestra “A”, le parece que el autodidactismo y las conversaciones con otros maestros también han sido influencias importantes en su trabajo.

- El peso de los documentos curriculares

De acuerdo con Rockwell (1995:15), el currículo académico oficial no tiene otra manera de existir, de materializarse, que como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela. Se integra a otro currículum, que si bien es oculto desde cierta posición, es el más

real desde la perspectiva de quienes participan en el proceso educativo (Rockwell, 1995:15).

En este sentido, los maestros refirieron que los documentos curriculares en vigor, de manera puntual, los parámetros y marcos curriculares, no son significativos para su práctica docente porque no están previstos para trabajar en contextos como en los que dan clase. No se identifican con ellos y han tenido que adaptarlos para hacer las planeaciones correspondientes. En la práctica, sólo los toman como referencia pues no les indican qué hacer. Les parecen más significativos los acuerdos a los que se llegan de manera colegiada respecto a lo que trabajarán para cada ciclo escolar, los materiales que deberán elaborar y las decisiones sobre los aprendizajes esperados para alcanzar. En este sentido y coincidiendo con Rockwell (1995: 22), respecto a que cada maestro se apropia de tradiciones pedagógicas diversas que le permiten sobrevivir en la escuela, no es una novedad que independientemente de las reformas educativas y planteamientos curriculares, utilicen las estrategias que ellos consideran que les dan mejores resultados respecto a los aprendizajes que han acordado de manera institucional o a nivel inspección y que quieren lograr.

6.1.3 Interculturalismo

Dominar una lengua no significa necesariamente dominar otra cultura. La identidad étnica no implica ni requiere del dominio de una lengua o cultura particular, sino la autoadscripción o autoidentificación con una tradición histórica o cultural independientemente de su singularidad
Díaz Couder (1990:31).

En este apartado se identifican las prácticas docentes como elementos constitutivos para favorecer la educación intercultural, específicamente en la participación para construir un diálogo en el que se conozcan y valoren diferentes posiciones relacionadas con la atención a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos y, por supuesto, esta reflexión contribuya a la definición de su identidad (Aguado, 2003: 166).

Como ya se refirió, tanto la maestra “A”, como el maestro “B” son conocedores de la lengua y usuarios en contextos particulares; sin embargo, como ya también se dijo, no se explicitan sus experiencias como usuarios fuera del contexto áulico ni evidencian frente a sus alumnos un posicionamiento claro entre la relación de la lengua mazahua como vínculo

con su origen, con sus antepasados y como parte constitutiva para definir su propia identidad.

Desde la práctica de los dos docentes se priorizó el reconocimiento de las diferencias fonéticas entre el español y el mazahua como parte de las consignas escolares, siempre estableciendo como punto de referencia la L1(español) para trabajar la L2 (el mazahua), más que reflexionar sobre la naturaleza de ambas lenguas y la forma en que se concibe el mundo y se participa en él a partir de ellas.

De acuerdo con los testimonios de los participantes, hay una clara idea acerca de la importancia de aprender lenguas para comunicarse para fines escolares y laborales; sin embargo, las decisiones respecto a la importancia de promover la enseñanza tanto del mazahua como el inglés como segunda y lengua extranjera, es una elección que se toma por parte de las autoridades educativas federales sin considerar a la comunidad educativa. En el caso de la escuela “A”, llama la atención que aunque en el municipio hay mayor uso del otomí, se decidió que en el espacio dedicado a la asignatura de lengua indígena se trabajara el mazahua. La participación de los docentes se hizo únicamente respecto a la carga horaria que le dedicarían para cada asignatura, aún cuando en los documentos curriculares tenían previsto un tiempo determinado para su trabajo.

En el contexto escolar de las poblaciones estudiadas, durante el periodo observado, no se hicieron diagnósticos sociolingüísticos para conocer el grado de bilingüismo de los niños o de sus padres o inclusive, de los abuelos, que orientara la planificación de la asignatura de lengua indígena o la modificación de sus prácticas docentes. Los exámenes diagnósticos y los formatos que se cumplimentan al inicio del ciclo escolar de manera institucional o áulica no recuperaron información sobre el grado de monolingüismo o bilingüismo de los alumnos.

Esta situación es importante pues, de acuerdo con Bertely (2000a: 30), la relevancia de los procesos de interacción no verbal en la socialización temprana de los niños exige considerarlos al diseñar propuestas educativas no sólo bilingües donde la dimensión lingüística ocupa un lugar central, sino interculturales”.

Las prácticas que se desarrollaron, estuvieron poco orientadas para conocer la situación en la que se abordan elementos estructurales y sociolingüísticos que proporcionen

herramientas para reflexionar sobre la situación de bilingüismo de los alumnos y permitan contrastarla con otros usos diferentes de otros hablantes, de otras culturas nacionales y del resto del mundo (Santos, 2013: 162; SEPC, 2006: 23). De hecho, las reflexiones al respecto, se presentaron de manera espontánea y poco prevista que se resolvió con la opinión o punto de vista de los maestros sin motivar a una mayor reflexión que contribuyera a entablar un diálogo sobre su vida comunitaria.

Por su parte, la maestra “A” advirtió en qué momento se trabajaría la enseñanza del mazahua y a partir de ello, anunció que emplearían el vocabulario aprendido previamente. Un aspecto que llamó la atención fue que dentro del contexto escolar, se refirió al mazahua como lengua indígena y en ocasiones sí la nombró como tal; sin embargo, no explicitó alguna relación de identidad o pertenencia al grupo mazahua.

Respecto a la búsqueda, indagación y reconocimiento sobre la forma en que los integrantes de la comunidad educativa se relacionan con el mazahua, solamente propuso que los alumnos investigaran vocabulario específico entre los maestros y algunos de sus familiares respecto a lo que estuvieron trabajando en clase; sin embargo, como parte del trabajo escolar, no se priorizó la reflexión sobre el uso actual que se da a la lengua, cómo se ha transformado y qué fenómenos lingüísticos ha experimentado y aún mantiene.

En el desarrollo de las clases, a partir de ejemplos que se presentaron de forma esporádica, advirtió sobre las variantes del mazahua; sin embargo, al hacerlo, las planteó como afirmaciones y no dio oportunidad que los alumnos reconocieran la diferencia e identificaran si conocían o si tienen algún vínculo con ellas.

Maestra. A ver, algunas personas le dicen “ye” y otras personas le dicen “yeje”, es lo mismo, podemos decir “ye” o “yeje”, es lo mismo, ¿sale? Entonces, otra vez, empezamos: uno.

Como otra práctica docente, se promovió la traducción palabra por palabra, pero no se explicó que no es posible tener una completa transferencia entre lenguas. Los alumnos identificaron la diferencia de lenguas a partir de su estructura y pronunciación, pero su uso lo hicieron de manera memorística, más que por comprensión y solamente en el espacio dedicado para dichos fines.

Maestra. Y luego... ay, pues, ¿qué creen’, esos números que están diciendo, aquí están... aquí están los números, ¿sí? /Señalándoles unas figuras en forma de globos

de colores donde aparecen distintas cantidades de objetos y el nombre del número en mazahua/ Ayer dijimos que podíamos contar los números en español.

Alumno.5. O en mazahua.

Maestra. En mazahua, pero también sabemos contar los números en inglés, a ver, ¿cómo diríamos uno en inglés?

Alumnos Naja...

Maestra. No, en inglés.

Alumno 5.Nine...

Maestra. No, eso es mazahua.

Maestra. Inglés, ¿cómo? Les dijimos que el uno era "one"

Alumnos. /En coro/ One, two, four, fie [five], six, seven, ey [eight]

Maestra. Eight...

Alumnos. Nine, ten...

Maestra A ver, después vamos a hablar de eso, pero ahorita vamos a ver lo del mazahua, ¿sale?

Maestra. A ver, me dijeron que el número uno, ¿se dice?

Alumnos. One.

Maestra. No, no, no, en mazahua, ¿cómo se dice en mazahua?

Alumno 5. Nine.

Alumnos. Nine.

Maestra. ¿Todos?

Alumnos. Nine.

Maestra. No, nada de nine, se dice naja.

Alumnos. Naja, yeje.

Maestra. Otra vez.

Alumnos. Yeje [ieje].

Maestra. Yeje, ¿verdad?, entonces vamos a ponerlo aquí /señalando donde lo pegará/... entonces ¿qué número está ahí?

Alumnos. Yeje.

Maestra. ¿Cuántas caritas están ahí? [Señalando la lámina] Nada más que uno se quedó ciego.

Alumnos. Dos.

Maestra. A ver, vamos a seguir con el número tres... cómo se dice el número tres?

/Silencio, hasta que un alumno contesta/

Alumno 6. Yeje.

Maestra. ¿Cómo?

Alumnos [En coro responden] Yeje

Maestra. El número dos se dice yeje.... El número tres

Alumno 7. Yeje

Maestra. No, se dice así [señalando la lámina con el nombre]... ¿alguien puede leer?

Alumnos. Naja.

Maestra. ¿Cómo dice?

Alumnos. Ñaja

Alumnos. Ñiji.

Maestra. No.
Alumno 8. ¿Ñeje?
Maestra. No, el número tres dice jñii
Alumno 8. ¿Qué?
Maestra. Jñii, como si no pronunciáramos la letra “j” antes y dijéramos “ñi”, a ver primero yo y luego, ustedes...
Alumnos. Jñii [ñii].
Maestra. Otra vez ustedes
Alumnos. Jñii.
Maestra. No es ni, es jñii. Ponemos una “j” antes de la pronunciación y dice jñii, ¿sale? El número cuatro, alguien sabe cómo se dice?

En el caso del maestro “B”, al igual que la maestra “A”, promovió la búsqueda, indagación y reconocimiento de vocabulario específico entre los maestros y algunos de sus familiares; sin embargo, como parte del trabajo escolar, no se priorizó la reflexión sobre el uso actual que se da a la lengua, cómo se ha transformado y que fenómenos lingüísticos ha experimentado y aún mantiene.

A diferencia de la maestra “A”, en las primeras sesiones hizo un uso más recurrente del mazahua como lengua vehicular dando algunas instrucciones para desarrollar las actividades y haciendo las traducciones correspondientes en los siguientes casos: 1) para ampliar el vocabulario y abordar contenidos temáticos, y 2) cuando observó que sus alumnos no comprendían lo que se les mencionaba.

Maestro: texe, texe, cuando digo texe, es todo
Alumno: ya acabé
Maestro: ¿listo? No te pares ahí quédate, permanezcan en su lugar, levanten la mano y yo voy a sus lugares si ya terminaron. Cuando digo, cuando digo texe... es que es todo, todo, todo.
Alumno 1: yo ya acabé
Alumno 2: maestro
Maestro: ya después reviso yo, voy a revisar después quién sí lo hizo bien y quién no pero ahorita no ahorita no reviso nada. El que ya terminó que levante la mano... ¿para qué sirve la silla?
Alumno: para sentarse
Maestro: para sentarse y no, usted está parado ahí... /algunos alumnos levantan su mano/
Maestro: mimi, mimi

Al igual que su colega, identificó la posibilidad de nombrar algún objeto desde la enseñanza del vocabulario. Al hacerlo, simplemente presentó la información, pero no

contribuyó a una reflexión mayor para advertir si los alumnos lo conocían, si habían escuchado que se nombrara de esa manera o si les era significativo.

(A partir de las láminas que están pegadas en el pizarrón con los días de la semana, escritos en español y mazahua, el maestro les pide que lo lean por segunda ocasión, en voz alta)

Maestro. Lunes... nonixi (nonishi)

(Los alumnos repiten)

Alumnos. Nonixi (nonishi)

Maestro. otra vez

Alumnos. Nonixi (nonishi)

Maestro. Martes... martixi

Alumnos. Martixi

Maestro. A ver... voy a aclarar algo (señalando la lámina donde aparece el nombre de martixi), aquí puedo decir martixi o dyenpaa

A. Dyenpaa

(Maestro señalando la lámina con el nombre de mercoxi)

Maestro. Aquí puedo decir mercoxi, pero también puedo decir ñiinpaa

Alumnos. Jñiinpa

Maestro. Jueves... xuexipodemos decir o podría decir.. este, tsiyapaa, pero en vez de eso, es este (señalando xuexi), así nada más.

(señalando nuevamente las láminas de martes y miércoles)

Maestro. Aquí en estas dos: dyenpaa y jñiinpa

Maestro. Viernes.. vernaxi, aquí no hay cambio

Alumnos. Vernaxi

Maestro. En sábado.. xabaro (shabaro) y domingo, ndongo (endongo)

Alumnos. Ndongo (endongo)

Maestro. Estos, ¿qué son?

Alumnos. Los días de la semana

Maestro. Los días de la semana, bien, y ¿cuántos días trabajamos?, ¿cuántos días trabajamos aquí en la escuela?

Alumno 1. Siete

Maestro. No, no... ¿cuántos?... cinco, ¿cuatro?

Alumno 2. Cuatro

Maestro. A ver, mencionenmelos...

(Los enuncian de manera grupal y los señalan con su mano)

Alumnos. lunes, martes, miércoles, jueves, viernes...

Alumno 2. Cinco

Maestro. A ver... lo vamos a leer, recuerden que ya vimos los números en...

Alumno 3. Mazahua

Maestro. Recuerden...

(Empieza a enunciar el maestro)

Maestro. Naja

Alumno. Naja, yeje, jñii (ñi)
Maestro. Y, ¿cuatro?
Alumnos. Nziyo (siyo)
Maestro. ¿Cinco?
Alumnos. Ts'ich'a [sicha]
Maestro. ¿El seis?
Alumnos. Ñanto
Maestro. Y Jñincho [ñincho] y ya.

A diferencia de la maestra “A”, al enseñar el vocabulario, trató de recuperar situaciones personales y familiares respecto al uso que dan a objetos en situaciones específicas, condiciones que propiciaron la reflexión sobre las vivencias de los alumnos y que contribuyeron a establecer un diálogo cotidiano que, aunque planteado sin mayor expectativa didáctica, fue importante para establecer un vínculo entre lo enseñado y las experiencias. Esto contribuyó a captar el interés, propiciar la interacción entre pares y entre alumnos y maestro, así como para entender formas de vida de los alumnos.

En las sesiones observadas se identificó que los estudiantes sabían que en la escuela trabajarían la enseñanza del mazahua porque es una lengua que se tiene en la región, pero no manifestaron un vínculo significativo con ella, además de reconocer que algunos de sus familiares la hablaban entre ellos o que conocían algunas palabras. De inicio, no son conscientes del por qué se emplean distintas lenguas en distintos contextos y por qué se enseñan las lenguas “además del sentido de aprender”. Para los alumnos es más significativo y observan como más cercano el que sus familiares han migrado a otros lugares y por ello, deben aprender el inglés, el cual se ocupa para trabajar.

En el contexto escolar fueron pocas las ocasiones en las que se propició, desde las prácticas docentes, la valoración de costumbres y manifestaciones culturales que identifican al grupo mazahua. Como coincidencia, en ambas escuelas se reconoció la festividad del Día de muertos como oportunidad para colocar altares; sin embargo, se omitió una reflexión cultural al respecto, salvo la revisión de vocabulario en mazahua propio de los objetos que se incorporen tales altares y que contribuyó a una reflexión sobre sus elementos.

De acuerdo con Robles (1996:13), el diálogo debería tratarse de “un encuentro voluntario entre personas de distintas culturas con una relación de influencia recíproca generada en un contexto determinado, más no, un fenómeno unidireccional, donde un

sujeto se encarga de depositar ideas en otro”. En este sentido y de acuerdo con lo observado, prevalece la figura del docente como quien propone el trabajo más que como mediador y aprendiz de lo se presenta en el aula, pues no considera las experiencias de sus alumnos como insumos para modificar su práctica, aprender y reconocer esas diferencias.

Habría que pensar que parte del reconocimiento no es sobre lo originario, sino lo que se entiende y se considera por mazahua en la actualidad, a partir de las modificaciones.

6.1.4 Aspectos estructurales

Un aspecto que es, además de interesante, necesario analizar en la enseñanza de lenguas originarias, es la forma como desde las prácticas docentes se promueve la reflexión de los aspectos estructurales, sobre todo, si una de las características de la perspectiva de prácticas sociales del lenguaje es “que los alumnos puedan apropiarse progresivamente de los recursos lingüísticos que contribuyen a resolver los problemas presentes en la comprensión o producción de textos”, que se desarrollan en situaciones comunicativas específicas (SEPC, 2006).

Ante ello, el rol del docente tiene un sentido particular pues, al estar imbricada la reflexión del lenguaje en la comprensión y producción de textos, se espera que el maestro propicie situaciones que favorezcan el descubrimiento de rasgos comunes en los aspectos estructurales para saber utilizarlos en situaciones diversas (Buenos Aires, 2003: 591; SEPC, 2006).

Desde el contexto de investigación de este trabajo, es importante recordar que: 1) el mazahua se aborda como segunda lengua en el contexto escolar, 2) los alumnos están en un proceso de alfabetización de su lengua materna que para la mayoría, es el español, 3) la educación primaria es el primer momento en el trayecto formativo de los alumnos para aprender el mazahua como segunda lengua y ser alfabetizados en ella, también, 4) el mazahua está en proceso de normalización lingüística y 5) un gran número de maestros son usuarios del mazahua de manera oral y su adquisición escrita la han realizado desde su experiencia como docentes.

En el caso de la maestra A, la reflexión de la L2 se hace desde aspectos fonológicos principalmente y ésta se plantea a través de prácticas de repetición en las que se reflexiona sobre los fonemas del mazahua que aparecen en el vocabulario estudiado. Como ya se dijo, hace una lectura en voz alta del vocabulario o simplemente al presentarlo a través de imágenes, pronuncia las palabras y pide que los alumnos repitan la misma hasta llegar a una imitación de la pronunciación y, supuestamente, una memorización posterior.

La mayoría de las prácticas parten del uso de vocabulario empleado en canciones y secuencias numéricas, de forma que los alumnos memorizan también la pronunciación más que hacer la reflexión sobre el sentido que adquiere un fonema en el sistema lingüístico del mazahua.

Conforme avanzó el ciclo escolar y los alumnos se encontraban en un nivel silábico o alfabético en su lengua materna, la maestra propuso la escritura de oraciones simples que presentó como ejemplos y buscó que fueran traducidas al mazahua o bien, pidió que los alumnos produjeran oraciones simples en mazahua utilizando el vocabulario estudiado y con la lógica de oraciones en español.

Tanto en las producciones personales como en las traducciones, los alumnos partieron del vocabulario que la maestra incorporó en láminas de apoyo. Los instruyó para que cotejaran los materiales de apoyo en los que escribe verbos, sustantivos, adjetivos y nexos en el pizarrón o láminas de apoyo y pidió que los alumnos infieran cómo hacer la traducción correspondiente, al hacerlo, no consideraron modos ni tiempos verbales, sin mencionar los propósitos comunicativos.

A lo largo de las sesiones reflexionaron sobre algunas grafías que son exclusivas del mazahua y que aún están en proceso de normalización, tal es el caso de la *ï* herida. Desde los ejemplos de enunciados advirtieron sobre el uso de plurales, nexos y artículos determinados; sin embargo, los docentes no hicieron la sistematización para su uso posterior en otro tipo de ejemplos.

Al trabajar la reflexión en mazahua, toma como referente, el español para explicarles situaciones fonéticas, pues plantea asimilaciones entre la L1 y L2 de los alumnos.

Maestra. Miren (señalándoles la lámina donde aparece el número con letra) acá está, léanlo, ¿cómo dice?

Alumnos. Ñaja.

Maestra. No, no es ñaja, es naja, aquí como dice... naja como naranja, como cuando escribimos naranja, está la “n”, con la “a” y dice: naja.

Se observó que los alumnos al leer o repetir las palabras en mazahua parten de una pronunciación en español y no advirtieron aún las especificidades de cada lengua. De hecho, la maestra es quien les mostró esas variaciones, pero no les explicó el por qué del sonido de las letras es diferente en mazahua con relación al español.

Maestra. No, el número tres dice jñii

Alumno 8. ¿Qué?

Maestra. Jñii, como si no pronunciáramos la letra “j” antes y dijéramos “ñi”, a ver primero yo y luego, ustedes...

Alumnos. Jñii [ñii].

Maestra. Otra vez, ustedes

Alumnos. Jñii. [ñii]

Maestra. No es ni, es jñii. Ponemos una “j” antes de la pronunciación y dice jñii, ¿sale? El número cuatro, alguien sabe cómo se dice?

Alumnos. No.

Maestra. ¿Nadie sabe?

Alumnos. Naja.

Alumno 8. No sabemos.

Maestra. En lengua indígena se dice nziyo se lee “sillo”, pronuncien...

Alumnos. Nziyo. [siyo]

M. ¿Quiénes salieron a investigar las palabras: ladrar, comer y pan?

M. ¿pueden leer lo que les dijeron los maestros?

(Maestra escribe en el pizarrón las tres palabras)

(Alumnos intentan, pero dudan al leer la primera palabra)

M. A ver, hija, ¿cómo te dijeron?

A1. Pegue

M. ¿Peje?

A1. Peje

M. Vamos a intentar leer lo que dice aquí (señalando la palabra pjaga (a herida))

M. ¿Aquí dirá peje?

A. Sí

M. Miren, aquí creo que hay, hay una “j”

M. Traten de leer lo que dice aquí (pjaga)

A. Peje

M. Como que hay una p antes de la “j”, se dice “pjegue” (fJegue), pero vamos a pronunciarlo como “pjaga” (fogu)

M. ¿cómo?

A. Fogu
M. Fogu (u cerrada), cómo
A. Fogu (u cerrada)
M. Yo lo pronuncio y luego traten ustedes de imitarlo, ¿sale?
M. Decimos, la palabra ladrar dice pjaga (fogu), cómo?
A. Fogu
M. fogu
M. otra vez
(hacen el ejercicio de repetición en cinco ocasiones)
M. y creo que lleva una rayita para que suene como jugu (la señala en el pizarrón)
M. A ver... todos, ¿cómo?
A. Jugu
M. Otra vez...
(repiten el ejercicio 3 veces)
M. Para decir come, cómo se dice?
A1. Ñonu
A2. Ñoni
M. ¿Cómo?
A. Ñoni
M. Aquí, le vamos a poner una crucecita (la dibuja en la letra i), para que diga ñoni (con la ï). ¿Cómo dice?
A. Ñonu
M. ¿Cómo dice?
A. Ñonu
M. Acuérdense que esta letra (la ï), ni es “a” ni es “e”, ni es u, está en el intermedio está como a la mitad y se pronuncia u /u cerrada/ ¿Cómo se pronuncia?
A. u /u cerrada/
M. Por eso dice aquí ñonu, ¿cómo dice?
A. Ñonu
M. Pasto, cómo se dice?
A. Piño
M. Su compañera dice: piño, piño es pasto. Corre, cómo se dice?
A. Bugu
M. Cómo dice aquí?
A. Bugu
M. Es B´ugu (Buugu), a ver, repitan
A. Bugu
M. A ver, vamos a ponerle como que un acentito aquí para que diga b´ugu y vamos a ponerle esta rayita (u) para que diga bugu. Estamos de acuerdo, a ver, cómo dice?
A. Bugu.

En el caso del maestro “B”, la reflexión sobre la lengua se hizo a partir de asimilaciones fonéticas entre el mazahua y el español, priorizando el uso de la lengua materna.

Maestro: ¿Cómo dice?

Alumno: muru.

Maestro: muru, entonces a ver, recuerden que les dije que cuando la erre ya va aquí en medio de la, de la palabra de la mitad, necesito dos re para que diga “r” para que se pronuncie, pronuncie fuerte “r”, pero si nada más tiene una se pronuncia suave: ra, re, ri, o ro, ru ¿si? Bien, entonces aquí está muru y el muru ¿si es un vaso de agua? ¿O el agua? (nrre’je)

Las reflexiones lingüísticas que se hacen sobre el mazahua se generan en el marco de una lógica occidental, con el modelo del español como lengua franca y no desde las características morfológicas y fonológicas del mazahua.

6.1.5 Saberes comunitarios

Las comunidades indígenas viven su cotidianidad de manera colectiva; es decir, desde la comunalidad, la cual se presenta, según Gallardo (2013), de dos maneras: 1) como forma de vida, pues “se nace, se crece, se vive, se muere, se enseña y se aprende en la comunidad” a través de “las fiestas, los juegos, las asambleas, los cargos comunitarios, los rituales, auxilio a la población, seguridad, educación, entre otras actividades” y 2) está manifiesta en diversos actos relacionados de manera directa con la cosmovisión⁹¹ indígena (Gallardo et al., 2013: 74-78)⁹². De la misma manera, Rendón (2003: 15, cit. en SEP, 2014: 78) reitera que la comunalidad permite entender la colectividad de los pueblos indígenas, es decir, comprender el funcionamiento de la estructura y articulación de la vida social y sus relaciones con la naturaleza.

De acuerdo con Rockwell (1995: 46), en la escuela se observan prácticas locales que responden a conocimientos y hábitos de la comunidad educativa pero, en ocasiones, pueden presentarse como “formas sociales de resistencia” frente a las expectativas de las

⁹¹ Al hablar de cosmovisión se partirá de la definición hecha por la SEP (2014: 48), al referirse a la visión, interpretación y comprensión del mundo para los pueblos indígenas que está ligado al territorio, espacio donde converge el entramado cultural. Esta visión considera “la unidad del cosmos, la naturaleza y las deidades en comunión con hombres y mujeres, dando sentido a las relaciones comunitarias”. (SEP, 2014: 78).

⁹² Gallardo (2013) identifica que la comunalidad es “hacer comunidad”, cuando los pobladores participan en las actividades y dan sentido a ciertas prácticas de interacción.

instituciones educativas o de los mismos maestros quienes, ajenos a ese contexto en las tareas diarias, las desconocen, las ignoran o simplemente, no consideran en su práctica docente.

Uno de los grandes retos de la educación intercultural bilingüe es reconocer esa comunalidad como elemento para la construcción de saberes y definición de la identidad de los alumnos, sobre todo, cuando la población que se atiende son alumnos de educación primaria con modalidad indígena⁹³. En este sentido y partiendo que el objeto de estudio de este trabajo está guiado por prácticas socioculturales del lenguaje (Gallardo et al., 2013: 79), es importante advertir la forma en que estos saberes están presentes en el contexto áulico, inciden en la variación y modificación de las prácticas docentes y, por consiguiente, en el abordaje de los contenidos curriculares⁹⁴.

- Los saberes comunitarios en la escuela A

Como ya se dijo en capítulos anteriores, la participación de los padres de familia en la escuela “A” se ciñe a la solicitud de los maestros para que se realicen faenas escolares o atiendan a peticiones respecto a la entrega de materiales o documentación de sus alumnos. Si bien, en un primer ciclo escolar se identificó que siempre había padres de familia al interior de la escuela –hombres y mujeres, pero mayoritariamente, mujeres-, éstos no se involucraron en el trabajo escolar, sino que participaron como testigos de manera pasiva, como ya lo prevían Bertely (2000) y Paradise (1985, 1987) en investigaciones anteriores.

Cuando se buscó interactuar con ellos desde las entrevistas, llamó la atención que inicialmente tomaban la palabra los papás y luego se daba oportunidad a las mamás. En el comedor escolar, cuando no había maestros, las madres de familia hablaron sobre sus percepciones.

⁹³ De acuerdo con su origen, la educación primaria con modalidad indígena atiende a una población originaria con rasgos y prácticas socioculturales específicos que son determinantes en el desempeño de los alumnos. En la actualidad, como parte de las expectativas de la educación básica se espera no sólo identificar estas prácticas, sino reconocerlas y respetarlas para favorecer una educación intercultural.

⁹⁴ Si bien, la reflexión de saberes comunitarios trae consigo el análisis sobre la construcción de la identidad de los alumnos, en este trabajo no se revisará a profundidad, pues se desconocen los referentes e indicadores para hacer el trabajo correspondiente.

Durante el periodo observado, se hizo partícipe a la comunidad sobre las conmemoraciones de fechas importantes en eventos escolares, que normalmente están identificadas en el calendario escolar; sin embargo, no hubo suspensión de actividades escolares por participar en eventos culturales propios del grupo mazahua o propios de la comunidad, como sucede en otras comunidades y lo refieren Bertely (2000) y Robles (1996) en sus investigaciones.

En las clases dedicadas a lengua indígena, la maestra involucró a los padres de familia desde tareas escolares relacionadas con la investigación de vocabulario en mazahua, así como cuando buscó dar seguimiento al aprovechamiento académico o evitar la deserción o retraso académico de los alumnos. En ambas situaciones reiteró como un obstáculo el que los padres de familia no acudían a las entrevistas o no se involucraban significativamente en el seguimiento al trabajo de los alumnos.

En cuanto a las prácticas escolares observadas en la clase de lengua indígena, los niños y niñas se sientan en clase a partir de la disposición que hace la maestra, la cual responde al desempeño académico. Como parte de la organización del tiempo escolar, se propicia la integración de los alumnos en grupos de trabajo o por pares de manera mixta sin importar el género, situación que no altera la dinámica escolar. Sin embargo, cuando la maestra dio oportunidad para que se organizaran por equipos de manera libre, los alumnos se ubicaron por grupos de hombres o de mujeres, casi no lo hicieron de manera mixta, esta situación prevaleció en los recreos o tiempos libres. Sin embargo, sí hubo interacción de hombres y mujeres y no se identificó discriminación entre géneros.

Desde la propuesta de la maestra no se percibió interés por recuperar aspectos propios de la comunidad, tanto que en eventos culturales, como el de fin de ciclo escolar, se enseñaron bailables de otras entidades, pero no se contextualizó a los alumnos al respecto y los padres de familia no tuvieron objeción alguna.

Respecto a la forma como se vive la comunalidad en la asignatura de lengua indígena, se utilizaron textos orales para favorecer la enseñanza de esta lengua son los que guardan relación con fines didácticos y que se utilizan solamente en la escuela: “La gallina papanatas, El candadito, Yo tenía diez perritos, El barco que lleva, entre otros”. Si bien, estos textos se vuelven significativos para los alumnos por los propósitos didácticos que

tienen y porque forman parte de su cotidianidad escolar no consideran o recuperan parte de su situación cultural específica.

En el caso de textos orales que, presumiblemente, tendrían un significado cultural y de identidad particular para los alumnos, como es el Himno Nacional Mexicano, éste se emplea únicamente con fines didácticos; es decir, se busca que los alumnos memoricen su traducción al mazahua, sin entender su sentido histórico ni su valor étnico, pues no se reflexiona sobre el sentido del Himno para el grupo mazahua e inclusive, de los alumnos en la actualidad, así como de las implicaciones de hacer transferencias lingüísticas.

- Los saberes comunitarios en la escuela B

Los padres de familia intervinieron de dos maneras: a partir de la sociedad de padres de familia y de manera personal cuando acudieron a petición del maestro para dar seguimiento al trabajo de sus hijos. Los roles por género fueron más marcados que en la escuela “A”, pues las encargadas de la venta de dulces y refrigerios fueron las mujeres y los hombres participan en labores de albañilería o intendencia. Llama la atención que aunque siempre están las mujeres en la puerta, sólo el hombre puede abrirla.

Durante el periodo observado, se hizo partícipe a la comunidad sobre las conmemoraciones de fechas importantes a partir de eventos escolares que normalmente están identificadas en el calendario escolar; sin embargo, no hubo suspensión de actividades por participar en eventos culturales propios del grupo mazahua o propios de la comunidad, situación que llamó la atención, pues en investigaciones como las de Robles (1996), se tuvieron otros hallazgos en población similar a la estudiada.

A partir de las observaciones realizadas, se identificó que los niños casi no conviven o no hay interacción con las niñas, pues se sientan separados. Desde las actividades propuestas por el docente, la participación de los niños es mayor que la de las niñas; sin embargo, el maestro como parte de su rol, sí promueve que todos intervengan. Durante los recreos conviven niños y niñas, pero prevalecen los grupos de uno u otro género.

Si bien, al igual que en la escuela “A”, prevalece la visión occidental al presentar ejemplos y explicar los contenidos, sí hay recuperación de percepciones personales de los

alumnos y se da oportunidad que los alumnos identifiquen aspectos de su cotidianidad, reflexionen sobre rasgos comunes y variables sobre la realidad de sus compañeros, siempre partiendo del vocabulario estudiado.

Como ya se había mencionado, al trabajar el vocabulario se destacan variaciones lingüísticas, pero simplemente se asumen como tales y no se reflexiona al respecto dentro del aula. No se recuperan relatos o manifestaciones propias del grupo mazahua, además de las revisadas en los libros de texto.

La cosmovisión predominante en el contexto escolar dentro del trabajo de la asignatura es la occidental y no, la mazahua desde el sentido originario, situación que no resulta extraña partiendo del proceso de castellanización, la discriminación étnica, la asimetría cultural y de desplazamiento lingüístico vivido en las regiones donde se encuentran las escuelas. Si bien, como ya se dijo, hay mayor recuperación de elementos comunitarios en la escuela “B” que en la “A” (donde prácticamente son nulos), éstos solamente son identificados para dar continuidad al trabajo didáctico, más que para establecer un diálogo intercultural o definir la identidad de los alumnos.

Llama la atención que aún cuando en el trabajo áulico en las escuelas “A” y “B” no hay evidencias claras sobre la recuperación y reflexión de manifestaciones comunitarias respecto a la comprensión y producción de textos originarios, prevalecen algunos elementos propios del grupo mazahua que ya se han estudiado en otras investigaciones. Un ejemplo de ello es la percepción de los docentes sobre la ausencia de los padres de familia en el acompañamiento de sus alumnos y el reforzamiento de lo aprendido en la escuela, lo cual, reconoce la maestra “A” con uno de los principales obstáculos para la enseñanza del mazahua.

Al respecto, Bertely (1992, 2000) ha identificado esta situación como una particularidad del grupo étnico, ya que la familia mazahua no se involucra en las actividades de aprendizaje escolar en casa y suele depositar la responsabilidad de este proceso en los maestros (2000: 14), quienes esperan cumplan con sus funciones. Por su parte, los padres de familia “parecen estar más vinculados a garantizar el abastecimiento y la conservación de los útiles y los textos escolares que a manifestar interés en el proceso de aprendizaje de sus hijos” (Bertely, 1992: 221-227).

Este comportamiento, ya señalado en diversas investigaciones, guarda relación con dos situaciones: la primera identificada por Paradise (1989, 1987, 1985, 1992), como el valor de interacción propio del grupo mazahua, “separados pero juntos”, en el que el adulto y el niño están juntos, pero cada uno realiza su propia tarea; “hay una actitud pasiva por parte del adulto u otro participante frente a la actividad del niño, una pasividad que apoya y sostiene el comportamiento autónomo del niño”. (Paradise, 1992: 5).

La segunda con esta última mención sobre la autonomía de los niños y el respeto con que son tratados dentro del grupo mazahua. Para Alicja Iwanska (1972 cit. en Bertely, 2000: 67), desde el momento en que los menores comienzan a incorporarse en el desempeño de trabajos útiles a sus comunidad se les respeta y se les exige “de controles, imposiciones o sanciones directas”, de forma que los niños mazahuas aprenden haciendo” (Bertely, 2000: 67; Paradise, 1992: 2).

A partir de los hallazgos, la situación que llama la atención es que, considerando que la maestra “A” es originaria de una comunidad mazahua y ha laborado en contextos donde los alumnos evidencian este tipo de prácticas, mantenga una postura de desaprobación frente a lo que sucede en el contexto escolar y expectativas que no corresponden con el contexto sociocultural en el que se encuentra.

En el caso del maestro “B”, hay un rol más cercano al de un originario del grupo mazahua, pues reconoce elementos culturales de los niños para acceder a la comunidad, pero no especialmente para preservarla, como ya lo identificó Robles (1996) en otros estudios. Es decir, respeta y no trata de imponerse al comportamiento “independiente, observacional, autónomo, voluntario e individual, característicos de la socialización temprana de los niños mazahuas” (Paradise, 1989, 1987, 1985a, 1985b, cit. en Bertely, 2000: 62). Se comprueba que la respuesta de los niños en la clase es mucho mayor cuando el maestro recurre a ejemplos y problemas relacionados con la situación local y los conocimientos que ellos tienen en esa situación (...) (Robles, 2004: 124).

CONCLUSIONES

En este trabajo hicimos el análisis de prácticas docentes en la enseñanza del mazahua en dos municipios con presencia de esta lengua originaria y con un grado de bilingüismo parcialmente equilibrado.

Si bien, este estudio no puede considerarse de manera estricta como una muestra representativa de la situación de la enseñanza del mazahua a nivel estatal, sí presenta dos contextos que evidencian aspectos útiles para la toma de decisiones relacionadas con el diseño y operación tanto de políticas estatales como nacionales vinculadas con la educación intercultural, así como con el mantenimiento y la revitalización lingüística del mazahua.

Como se planteó desde el inicio, esta investigación no es, en sentido estricto, un estudio comparativo entre las prácticas de dos docentes, pero tampoco son dos estudios de caso aislados, pues aunque tienen particularidades contextuales y situaciones que se derivaron del trabajo etnográfico, sí aplicamos instrumentos y analizamos los hallazgos a partir de las mismas categorías. Esta situación contribuyó a encontrar coincidencias y diferencias para dialogar, ampliar, esclarecer o corroborar información respecto a los supuestos iniciales.

Esta investigación trae a la mesa aspectos que si bien, algunos ya se habían difundido en trabajos generados desde hace más de dos décadas, relacionados con situaciones de una pérdida transgeneracional del mazahua, problemas de ingreso al servicio docente sin un perfil especializado y carencia de una formación inicial de docentes laborando en modalidad indígena; en la actualidad destacamos y reconocemos algunas situaciones particulares, frente a un nuevo contexto en el que se han implementado políticas lingüísticas a favor del mantenimiento y revitalización de las lenguas originarias.

Después de analizar las prácticas docentes en la enseñanza del mazahua y su relación con los contenidos previstos en el espacio curricular, también presentamos reflexiones, producto de una triangulación, que develan intereses y esfuerzos de los docentes frente a una tarea que sigue siendo compleja por los mecanismos a través de los cuales ingresaron al

servicio, por la formación continua que han recibido respecto a la enseñanza del mazahua, por la situación de reemplazo lingüístico y las condiciones de asimetría social que han experimentado como estudiantes y profesionales de la educación.

En este apartado presentamos las conclusiones organizadas en tres rubros: 1) lo realizado durante la investigación, 2) lo identificado conforme a las preguntas de investigación y las categorías de análisis, y 3) los asuntos que podrían continuar trabajándose en investigaciones posteriores.

1. Lo realizado

A lo largo de cuatro años hicimos un estudio sobre las prácticas docentes vinculadas con la enseñanza del mazahua, el cual se describe principalmente en los capítulos 1, 5 y 6 de este trabajo. A manera de resumen, en un primer momento tuvimos un acercamiento al estado de la cuestión y posteriormente, realizamos un trabajo etnográfico durante dos ciclos escolares en dos comunidades educativas que develaron situaciones respecto al aprendizaje y adquisición de lenguas.

Como ya se ha dicho, al inicio teníamos previsto hacer una investigación para indagar cómo es la práctica de los docentes quienes laboran en comunidades mazahuas y promueven su enseñanza, pero no son hablantes ni conocedores de dicha lengua originaria. En el planteamiento original propusimos: “valorar la incidencia de las prácticas docentes de maestros, quienes tienen el español como lengua materna, en el desarrollo de competencias comunicativas de alumnos mazahuas de primer grado de primaria”.

Por sus bondades y relación con el objeto de estudio del trabajo, elegimos a la etnografía como metodología para el trabajo y planteamos algunos referentes teóricos para su abordaje; entre ellos, la perspectiva teórica prevista desde los documentos curriculares, las prácticas sociales del lenguaje y focalizar el trabajo a partir de la propuesta de los nuevos estudios de literacidad crítica, en lo relacionado a la biliteracidad.

Una vez que tuvimos un mayor acercamiento con la población de estudio, advertimos que, a pesar de lo previsto, la mayoría de los alumnos inscritos en las escuelas primarias con modalidad indígena en el Estado de México, tiene al español como lengua materna, pues aproximadamente desde hace más de dos generaciones, no se hacen transferencias

generacionales del mazahua (Celote, 2015; Guzic, 1986).

Por su parte, los maestros quienes laboran en la región tienen conocimientos iniciales o intermedios del mazahua u otra lengua originaria, pero ya no como materna ni tienen interacción con ella en el entorno social. La enseñanza del mazahua, más allá de lo establecido en el marco educativo, se hace como segunda lengua.

Ante esto, hicimos algunas modificaciones y replanteamos el estudio de manera que se pudiera observar qué hacen y cómo realizan la enseñanza del mazahua desde un espacio curricular recién creado y que históricamente, significa un logro en el diseño de políticas lingüísticas en el país.

Desde esta postura, reconsideramos tanto los referentes teóricos, como metodológicos. En este sentido, revisamos, además de las perspectivas teóricas identificadas como ejes de los documentos curriculares, literatura relacionada con el contacto, revitalización y desplazamiento lingüístico.

Considerando que el punto medular del trabajo es el análisis de prácticas docentes en la enseñanza del mazahua respecto al abordaje de una propuesta curricular y que ésta se presenta como segunda lengua, identificamos también métodos y perspectivas relacionadas con este tipo de enseñanza y que fueran insumos para hacer el análisis de lo observado, literatura que parcialmente habíamos estimado al inicio de este trabajo. Aunado a ello, continuamos con la revisión del marco contextual relacionado con la enseñanza de lenguas originarias y de manera específica, del mazahua.

Como parte de la propuesta etnográfica, diseñamos inicialmente algunos instrumentos, mismos que reformulamos en varias ocasiones a partir de la relación con la población de estudio e inclusive, incorporamos recursos adicionales con la finalidad de establecer una mayor relación con la población de estudio, como ya se dijo en los capítulos 1 y 5 de este trabajo.

2. Lo identificado

En los dos contextos estudiados se presentaron similitudes respecto a la situación sociolingüística de la población de estudio. Se utiliza el español como primera lengua en el contexto social y como lengua vehicular en las escuelas. Aunado a esto, más allá de las

creencias y lo reflejado en diversos estadísticos nacionales, un número importante de los profesores, quienes están inmersos en la enseñanza del mazahua, tienen dudas acerca de cómo enseñar una segunda lengua (Guzic, 1986: 97-103; DGEI, 2016).

Las prácticas de los docentes guardan relación con sus historias de vida, como ya lo habían observado Bertely (1992), Mercado (1992) y Rockwell (1995) en sus investigaciones; específicamente en su vínculo con la lengua desde el contexto familiar y escolar, su ingreso al servicio docente, su historia laboral (relación con compañeros y con sus alumnos), su percepción sobre la enseñanza de la lengua, las expectativas que tienen de su labor y el peso que le dan tanto a las disposiciones institucionales como curriculares para desarrollar su trabajo.

Como ya lo describimos en los capítulos 5 y 6 de este trabajo, los maestros realizaron la enseñanza del mazahua únicamente en el espacio curricular dedicado a su trabajo y esporádicamente en espacios culturales en los que participó toda la comunidad educativa; persistieron manifestaciones culturales orginarias (con sus debidas modificaciones) que no están estrictamente relacionadas con el uso de la lengua mazahua, hallazgos que permiten afirmar que las prácticas socioculturales no están estrechamente relacionadas con las lingüísticas.

Con la finalidad de presentar los hallazgos respecto a lo planteado desde las preguntas de investigación, las conclusiones en este apartado se organizaron con esos referentes como directrices:

- Prácticas docentes y relación con documentos curriculares

En los capítulos 5 y 6 de este trabajo se analizaron las prácticas docentes que tienen y que no tienen relación con los documentos curriculares, pero que dan cuenta de lo que realizan en el aula para favorecer la enseñanza del mazahua.

Con el diseño de los parámetros y marcos curriculares para la enseñanza de lengua indígena, así como del Acuerdo 592, se ha hecho un trabajo históricamente valioso (Jiménez, 2012); sin embargo, durante los ciclos escolares 2013-2014 y 2014-2015, estos documentos no tuvieron la incidencia esperada en la población estudiada, pues no fueron considerados por los docentes como un insumo u herramienta indispensable para su trabajo.

Entre varios de los argumentos expuestos están: porque no los conocen o no creen que tengan relación con el contexto sociolingüístico de los habitantes de la región, consideran que no son explícitos y no definen con claridad lo que se debe enseñar a los alumnos.

Al respecto de estas apreciaciones, se observa que efectivamente, no se ha hecho un trabajo de difusión, acompañamiento y actualización pedagógica permanente que contribuya a conocer estos documentos, entenderlos, adaptarlos a sus contextos, analizar en qué cambian de los que han trabajado con antelación, identificar cuál es la expectativa de su uso y advertir cuál es el rol que se espera, desarrollen.

Aunado a ello, persisten creencias respecto a que los documentos curriculares deben ser prescriptivos e indicarles exactamente qué contenidos tienen que enseñar. Se ha identificado que en el espacio curricular de la asignatura de lengua indígena no se trabajan las prácticas sociales del lenguaje como objeto de estudio, sino que toman parcialmente situaciones del entorno.

Si bien, las actividades propuestas por los maestros guardan relación entre ellas y contribuyen a la elaboración de productos parciales que se derivan de la comprensión y producción de textos, éstas no están organizadas como proyectos didácticos, no parten de situaciones comunicativas reales y no persiguen propósitos comunicativos.

Los dos maestros decidieron los propósitos didácticos de las sesiones, previeron y diseñaron los materiales para su trabajo y en su medida, propiciaron la interacción entre alumnos. También establecieron estrategias para explicar, reforzar o algún contenido; sin embargo, no las desarrollaron de manera acotada conforme a las modalidades de trabajo sugeridas en los documentos curriculares ni con el enfoque didáctico esperado. El abordaje de las prácticas sociales del lenguaje como objeto de estudio en la asignatura de lengua indígena fue meramente un referente y no, una guía para su trabajo.

A pesar de la brecha generacional de los maestros población de estudio y la diferencia de antigüedad que existen entre ellos, se observa que las prácticas docentes no varían entre aquellos que llevan más de diez años de servicio respecto a los que recién se incorporaron, aún cuando tienen una formación inicial y continua diferente e ingresaron bajo distintos mecanismos. Esta situación da cuenta de la percepción que se tiene sobre lo que significa para ellos la enseñanza del mazahua, las estrategias didácticas que conocen para llevarla a

cabo, lo que les sugieren las autoridades educativas que desarrollen y lo que la misma comunidad educativa espera que se realice en ese contexto. Esto coincide con ideas planteadas por otros autores desde hace tres décadas (Guzic, 1986: 97-103).

Considerando las aptitudes identificadas por Brumm (2010: 81) como competencias interculturales, es importante reconocer que sí hay compromiso de los docentes por dar clase, pues se aventuran a modificar o replantear los planteamientos curriculares según sus necesidades y hacen indagaciones para mejorar su práctica entre pares.

Lamentablemente, a pesar de todo el esfuerzo que realizan los maestros de la modalidad indígena, quedan inconsistencias notables en su trabajo partiendo de las propuestas de educación intercultural, ya que no explicitan su experiencia ni evidencian su posicionamiento como usuarios de la lengua, recaen en prácticas tradicionalistas de asimilación lingüística entre el español y la lengua originaria, y no establecen mayor interacción con la población educativa.

La enseñanza del mazahua se hace en la mayoría de los casos desde la identificación y reconocimiento de vocabulario a través de lectura en voz alta, así como repeticiones para su memorización, listados de palabras, relaciones de imagen y palabras, así como traducciones literales de una L1 a una L2; actividades más cercanas a los métodos directo de respuesta física total y el de gramática y traducción, que a los vinculados con las prácticas sociales del lenguaje. De acuerdo con la literatura analizada, Jiménez (2012) estas prácticas están arraigadas en contextos donde la castellanización tuvo una gran incidencia. Por consecuencia, la cosmovisión predominante en el contexto escolar dentro del trabajo de la asignatura es la occidental y no, la mazahua desde el sentido originario.

La inercia y las prioridades del trabajo cotidiano en los primeros años de estudio en la educación primaria hacia la alfabetización de la lengua meta y el conocimiento de operaciones aritméticas, poco han contribuido al aprovechamiento esperado (Guzic, 1986: 97-103). La preocupación de los maestros sigue centrada en las evaluaciones y concursos, y se mantiene como objetivo principal para la enseñanza en los primeros grados, evitar la deserción escolar.

- Atención a la diversidad cultural y el trabajo a favor del interculturalismo

La educación intercultural que se desea incorporar, no sólo en la asignatura de lengua indígena sino como punto medular en el perfil de egreso de educación básica, resulta difícil de alcanzar en la población de estudio porque desde el trabajo cotidiano no se promueve el posicionamiento del estudiante como parte de un grupo social. Los maestros escasamente promueven una reflexión intercultural, aunado a que no hay una reflexión acerca de las transformaciones que ha tenido el grupo al que pertenecen, por qué es diferente de otros y por qué es importante establecer un diálogo sobre y entre culturas.

Los alumnos no reflexionan sobre el devenir histórico y la transformación del pueblo al que pertenecen, la presencia de otros en su comunidad, ni el lugar que tienen en consideración de sus propias historias de vida (Gallardo et al., 2013).

Si bien, prevalece de manera implícita un posicionamiento en el que aunque hay interés por favorecer el mantenimiento lingüístico y cultural del mazahua entre la comunidad educativa, en realidad, los docentes no explicitan razones para mantener, usar y promover el aprendizaje de una lengua originaria y favorecer prácticas socioculturales.

La enseñanza de lenguas se presenta como una actividad aceptada o preestablecida en la que se participa independientemente de las necesidades o relaciones comunicativas de la población de estudio.

Mucho de lo que acontece en el contexto escolar se presume, se debe a varias situaciones. La primera tiene que ver con el uso de la lengua mazahua en el contexto cotidiano. La segunda, con el desempeño del docente frente a la tarea de formar competencias interculturales en sus alumnos y favorecer la enseñanza de una lengua originaria independientemente del uso social que le dé.

De acuerdo con la primera, ya lo han señalado Celote (2015), Mina (2010), Vargas (2010), Paradise (1992, 1996), entre otros, y nosotros lo confirmamos, la situación sociolingüística de los mazahuas ha cambiado y aunque hay un interés explícito de manera verbal por mantener además de sus costumbres y tradiciones, la lengua, no hay estrategias claras de cómo hacerlo, por lo que se deposita esa responsabilidad en las instituciones públicas, prioritariamente, en la escuela.

Persiste la creencia entre los integrantes de la comunidad e inclusive, de miembros

de instituciones públicas, que la responsabilidad de favorecer el mantenimiento y la revitalización lingüística en los niños en edad escolar es una tarea que recae únicamente en el ámbito educativo y, de manera prioritaria, en el trabajo que realizan los docentes frente a grupo. Esta situación es problemática pues se ha identificado que, 1) las prácticas socioculturales en el grupo mazahua, en los contextos estudiados, las tienen principalmente las personas mayores (Celote, 2010), 2) la mayoría de los docentes no tienen las competencias interculturales que se esperaría deberían tener para formar a sus alumnos, entre otras cosas, porque desde el saber ser de los docentes, mencionado por Brumm (2010), muchos de ellos no tienen el dominio de la lengua originaria que buscan mantener. Tampoco tienen un vínculo de identidad con los lugares en donde dan clase y por ello, desconocen situaciones o eventos socioculturales relevantes con el contexto, así como las causas que persiguen esos pueblos respecto al mantenimiento de su cultura y su lengua, 3) no han tenido una formación relacionada con didáctica de segundas lenguas e inclusive, en didáctica de lengua materna, 4) muchos de ellos no se muestran interesados por las aportaciones de sus alumnos y no reciben una formación relacionada con la enseñanza del mazahua. Además, 5) no participan como usuarios de la lengua en el contexto social cotidiano, pues no se asumen abiertamente parte del grupo mazahua y, por ello, resulta complicado motivar a sus alumnos a identificarse también como parte de un grupo (Consejo Europa, 2005 cit. en Brumm, 2010:70-71).

- El uso e influencia de los materiales didácticos en el espacio curricular de la asignatura de lengua indígena

Los dos maestros generan la mayoría de los materiales que utilizan, situación que implica un acierto, pues da cuenta de su compromiso y los incorporan en sus salones para favorecer un ambiente letrado; sin embargo, no echan mano de textos auténticos ni en español ni en mazahua, situación que incide en el conocimiento de la valoración de una educación bilingüe.

El uso de los libros de BA y BE de la colección del Rincón de lecturas es una práctica muy esporádica en el caso de la maestra “A”, mientras que en el caso del maestro “B”, es nula.

Como se ha mencionado a lo largo del trabajo, los materiales didácticos más utilizados

por los maestros en la clase de lengua son los elaborados ex profeso para favorecer la enseñanza del mazahua como segunda lengua en la clase de lengua indígena. Las características de estos materiales corresponden más a enfoques asimilacionistas, que aquellos vinculados con las prácticas sociales del lenguaje. Esporádicamente, se usan los libros de texto, los cuales son utilizados con fines ilustrativos y de repaso; sin embargo, desde su uso, tampoco se atiende al sentido comunicativo.

No se observó como una práctica recurrente, la consulta de textos auténticos. En el caso del mazahua es, en cierta medida, de esperarse porque no circulan textos escritos en esta lengua de manera cotidiana, aunque sí existen algunos en acervos ajenos a la escuela (más orales que escritos), que podrían identificarse y emplearse para favorecer los fines didácticos.

Entre los textos auténticos en español usados en la clase de lengua indígena destacan las canciones y algunos cuentos que son utilizados como referencia para hacer transferencias y favorecer la aplicación de vocabulario que se ha enseñado en el contexto escolar; sin embargo, aunque podría darse el abordaje de la perspectiva de prácticas socioculturales y del enfoque intercultural con la comprensión y producción de estos textos, prevalece el sentido de favorecer la enseñanza del mazahua como una segunda lengua.

Esta situación es alarmante, pues mientras desde la SEP y el Departamento de Educación Indígena a nivel estatal mencionan la existencia de otros materiales didácticos de apoyo para el trabajo de la asignatura que podrían adaptarse a las necesidades sociolingüísticas y didácticas de la población educativa, entre la población de estudio no se utilizan dichos insumos o hasta se desconoce su existencia, siendo que en ocasiones sí se identificaron en los acervos escolares, como la Biblioteca escolar.

- Influencia de la formación inicial y continua de los docentes en la enseñanza del mazahua

Desde el enfoque intercultural y en consideración de los planteamientos de la UNESCO se ha considerado necesario que los profesores cuenten con una formación interdisciplinaria sobre “elementos didácticos, antropológicos y lingüísticos” relacionados con la cultura y lengua de origen (López, 1997, cit. Gallardo, 2013: 90; Serrano, 1998:100). Sin embargo,

en los hallazgos de nuestro trabajo reconocemos que: 1) aún hay docentes quienes laboran en la modalidad indígena y que no tienen dominio de lengua originaria, 2) ingresaron al servicio docente con un nivel lingüístico inicial del mazahua, 2) tienen habilidades en una lengua diferente a la de la comunidad donde laboran o 3) son sólo aquellos quienes con edad avanzada tienen dominio lingüístico del mazahua.

La formación inicial de la mayoría de los maestros que ingresaron al servicio docente y quienes laboran en las comunidades estudiadas es deficiente y con escasa relación con didáctica del mazahua y de otras lenguas indígenas (como segundas lenguas); ante ello, han emprendido una formación autodidacta o entre pares que según sus testimonios, ha sido más significativa que la recibida por parte de las instituciones oficiales; sin embargo, se tienen ciertas inconsistencias (DGEI, 2016).

Si bien, casi la totalidad de maestros cuenta con una formación inicial de licenciatura (aún cuando la cursaron cuando ya estaban en el servicio), consideran que ésta no ha contribuido de manera directa a la enseñanza del mazahua, pues los contenidos abordados en las instituciones de educación superior eran muy generales, sus objetos del conocimiento fueron diferentes (se abocaban a la educación primaria o educación primaria indígena) y no consideraban aspectos puntuales sobre la enseñanza del mazahua desde aspectos de didáctica o de sociolingüística.

En la actualidad, en el Estado de México, las opciones de formación inicial de docentes quienes podrían trabajar en la modalidad indígena a nivel estatal son escasas, pues solamente se ofrecen las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena en una unidad de la Universidad Pedagógica Nacional, ubicada en el municipio de Ixtlahuaca y no dedican, además de los cursos para la enseñanza de lenguas originarias, un tiempo curricular específico a la didáctica del mazahua.

Las licenciaturas en lengua y cultura, así como la de comunicación intercultural ofrecidas en la Universidad Intercultural tienen relación curricularmente con la modalidad indígena; sin embargo, no son reconocidas como alternativas para ingresar al servicio docente en educación básica.

De acuerdo con Celote (2015), las universidades interculturales fueron creadas en el 2003 con la finalidad que los egresados pudieran enseñar, entre distintos objetos de estudio,

lenguas indígenas. Sin embargo, los maestros que trabajan en estas instituciones manejan distintas metodologías y no se ha favorecido completamente la enseñanza de un enfoque vinculado con las prácticas sociales del lenguaje, situación que poco contribuye al trabajo que se realiza en la educación básica y la formación de docentes requerido para este trayecto formativo, salvo algunas excepciones, como los diplomados creados ex profeso para formar docentes respecto a la asignatura de lengua indígena.

Con respecto a las condiciones laborales, ha habido avances significativos producto de las reformas de los últimos años, actualmente existe mayor certeza con respecto a los procesos de selección pues se cuenta con perfil de ingreso más riguroso y específico. No obstante, no todos son logros y es importante advertir algunas inconsistencias: 1) el número de plazas que se han concursado en los últimos años ha sido reducido, 2) los movimientos que más se generan de manera real son por interinatos o permutas y 3) el mecanismo de ingreso (el concurso con vertiente indígena) aún está en construcción.

Ante ello, es fundamental mantener la mirada en los docentes en servicio, pues tanto ellos reconocen que su formación inicial y continua no ha estado completamente orientada para trabajar con población indígena, y nosotros confirmamos estas afirmaciones, pues de acuerdo con los cursos, y seminarios que ellos recordaron haber tomado en sus licenciaturas, no hay una estrecha relación con didáctica de lenguas y mucho menos, con la enseñanza del mazahua.

En la formación continua identificamos varias situaciones que poco contribuyen a su aprovechamiento entre los docentes 1) la falta de continuidad del trabajo y temáticas entre cursos o talleres que no son oportunas para la labor que se realiza de manera cotidiana, entre otras razones, porque muchos de ellos, además de no tener relación entre sí son incompatibles como es el caso del método onomatopéyico y el de la perspectiva de prácticas sociales del lenguaje. 2) La formación ofrecida desde la SEP a nivel federal y estatal no se propuso a universos completos, es decir, no todos los docentes pueden acceder a ella, salvo la relacionada con reformas curriculares; aunado a ello, 3) si las autoridades educativas quienes participaron en los curso no tuvieron la oportunidad de difundirlos entre los docentes frente a grupo, los posibles beneficios se perdieron. 4) Hasta hace poco tiempo, se relacionaba la formación continua con los beneficios de estímulos económicos

desde programas como Carrera magisterial o bien, como requisitos en el desarrollo de programa compensatorios específicos.

Ante lo expuesto, se mantiene la necesidad de diseñar y ampliar las opciones de formación inicial y continua a partir de la implementación anual de diagnósticos y censos lingüísticos a la población educativa, los cuales son prácticamente inexistentes, aún cuando sutilmente se ha sugerido su elaboración como una práctica anual desde hace más de una década. Se esperaría que con la guía presentada en el programa de estudios para la enseñanza del mazahua (2014), pueda hacerse un ejercicio reflexivo que contribuya a redefinir la práctica docente y establecer prioridades de lo que se trabajará en el aula.

- Obstáculos en la práctica docente

Como parte de la investigación se identificaron obstáculos en la enseñanza del mazahua y se organizaron en dos tipos: los que reconocen los docentes que inciden o repercuten en su práctica y los que no fueron advertidos por ellos, pero que consideramos sí intervienen en su desempeño.

Respecto a los primeros, los maestros dijeron que como consecuencia de la migración de los habitantes de la región hacia el Distrito Federal, se ha perdido el vínculo comunicativo en la lengua originaria en el seno familiar y social. Aunado a ello, reconocieron que, en la actualidad, en las comunidades existen pocos hablantes en esta lengua, por lo regular, son personas de la tercera edad.

Otra situación que consideraron relevante es que, por un lado, aún hay maestros de la modalidad indígena que siguen experimentando exclusión y discriminación. Por ello, aunque algunos conocen la lengua, siguen sin aceptar y asumir su condición lingüística y se niegan a emplearla de manera pública. Por otro lado, también dijeron que hay muchos docentes que están frente a grupo que no conocen ni utilizan la lengua originaria a enseñar e inclusive, ninguna otra lengua originaria.

Conforme al trabajo escolar, los maestros identificaron varias carencias, entre ellas, la falta de interés y poca relación de los padres de familia en el aprendizaje de los alumnos, la ausencia de materiales didácticos y la indefinición de líneas curriculares que orienten el

trabajo en consideración de su situación sociolingüística; la falta de continuidad de la enseñanza del mazahua entre niveles educativos (porque argumentan que en preescolar no se hace un trabajo incidental y como antecedente para lo que hacen en primaria de manera que se sensibilice a la comunidad educativa). A veces les enseñan los mismos contenidos durante distintos grados y no queda clara la graduación que siguen; aunado a ello y derivado que en la educación secundaria hay cierta autonomía para favorecer la enseñanza de lengua indígena, en la mayoría de las ocasiones, no hay continuidad en el trabajo y se pierde lo que aprendieron.

También enunciaron que las formaciones inicial y continua que han recibido no han sido completamente adecuadas y que no han repercutido directamente con su labor, de manera que, desde esfuerzos independientes y autónomos, han buscado resolver sus debilidades formativas con otras alternativas, como ya se ha dicho.

Respecto a los segundos obstáculos, consideramos necesario destacar que los maestros dan clase independientemente de su formación y parten de creencias arraigadas respecto a las estrategias que consideran debe emplear en la enseñanza de una segunda lengua, mismas que creemos, provienen de sus experiencias, de las de sus compañeros e inclusive, de las autoridades educativas como alumnos de alguna segunda lengua e inclusive, alguna lengua extranjera.

Sobre ello, los maestros refirieron haber desarrollado y continuar trabajando con prácticas similares para favorecer la enseñanza, siendo que se desconocen metodologías específicas para enseñanza de lenguas indígenas, que se fundamenten de cuerpos teóricos específicos (Celote, 2010).

Identificaron la importancia de integrar testimonios de las personas mayores para favorecer la enseñanza del mazahua, pero no fue un punto medular en sus reflexiones y no destacaron ejemplos claros en los que hayan intentado recuperarlos en el trabajo escolar, situación que llama la atención, sobre todo, cuando de acuerdo con la literatura revisada, las acciones de revitalización están orientadas hacia el trabajo con esa población.

Desconcierta que, en el caso de los dos maestros, aunque no son originarios de las comunidades donde laboran, sí pertenecen a la zona donde se encuentran las escuelas y llevan varios años trabajando en ellas; sin embargo, no se involucran en las prácticas

comunitarias, no evidencian ni reconocen conocimiento del grupo ni de cuestiones culturales que de acuerdo con la literatura revisada, los caracterizan.

Un obstáculo que no fue señalado por los integrantes de la comunidad educativa es el relacionado con la operación de propuestas educativas federales que no parten del contexto educativo estatal. Si bien, reconocieron que el programa de estudios actual es el resultado de un trabajo colegiado de maestros de la región, no identificaron como una necesidad básica que, cualquier propuesta curricular y de acompañamiento deba de generarse desde situaciones que vengan de sus contextos sociolingüísticos, sin la intención de imitar modelos, producto de otras circunstancias y lugares. Tampoco observaron de manera clara la necesidad de hacer censos lingüísticos, como insumos para sus planificaciones y la definición de proyectos escolares, como ya se mencionó párrafos atrás.

Otro problema medular es que a pesar que las políticas educativas vigentes prevén que se cumpla con el calendario escolar, por cuestiones de usos y costumbres, así como por situaciones personales y tareas administrativas de los maestros, hay falta de continuidad del trabajo debido a las suspensiones de clases.

La enseñanza del mazahua queda en un segundo plano para favorecer otras labores, como lo son la preparación de eventos culturales, celebraciones escolares, preparación de exámenes o participación en distintos eventos (Guzic, 1986: 97-103; Robles, 2004).

La preocupación de los maestros sigue centrada en las evaluaciones y concursos. En el caso de las primeras, hay prácticas tradicionalistas y poco relacionadas con los enfoques vinculados con prácticas sociales del lenguaje, sino más alineadas a secuencias en las que el uso del lenguaje no está contextualizado en situaciones sociales particulares y, por el contrario, se favorecen prácticas relacionadas con la memorización.

Hay poco acompañamiento en las propuestas de formación y el trabajo de programas compensatorios. Mientras las autoridades argumentan que sí se hace, en realidad, los maestros no tuvieron la misma percepción y tampoco se observó como una prioridad debido a la sobrecarga administrativa y falta de personal especializado.

Ante lo expuesto, es importante reconocer cómo a pesar de los muchos inconvenientes que presentan los docentes en su labor cotidiana, entre ellas, el exceso de responsabilidad administrativa y expectativas que se han puesto en ellos, sobre todo, porque

en muchas ocasiones no tienen los insumos para hacer su labor respecto a la enseñanza de lenguas, aunado a que históricamente se ha esperado que sean hablantes de la lengua de la zona, que sepan el español, tengan manejo de diferentes grados en las escuelas, promuevan el trabajo con asuntos culturales y conocimientos del marco normativo, así como de inclusión social (DGEI, 2016), hacen un trabajo destacable respecto a la elaboración de materiales y la planificación de sus sesiones, establecen continuidad entre ellas, buscan articulación entre el trabajo de distintas asignaturas e inclusive, entre las secuencias que orientan el trabajo de una misma clase y buscan el interés de sus alumnos por participar en clase.

Llamó la atención que ante los obstáculos expuestos, los maestros, población de estudio, no identificaron que derivado de las limitadas oportunidades que se tienen para ingresar al servicio docente en la modalidad indígena, depende de ellos el darle sentido a la enseñanza de la lengua, propiciando la reflexión intercultural y dar sentido a la lengua indígena.

3. Lo pendiente

Una lengua está en peligro cuando se encuentra en vías de extinción. Una lengua se halla en peligro cuando sus hablantes dejan de usarla, la usan en cada vez menos ámbitos de comunicación y dejan de transmitirla de generación en generación. Es decir, no hay nuevos hablantes, ni adultos ni niños
Flores Farfán (2011: 15).

A partir del trabajo realizado, consideramos que quedan líneas por continuar explorando y seguir revisando, entre ellas, identificar de manera periódica la situación sociolingüística de los habitantes de la región y sus expectativas sobre el uso, mantenimiento y revitalización del mazahua desde el contexto escolar y fuera de él.

Éste es un momento importante para favorecer la revitalización, pero se está pendiente de identificar si persiste un sentido legítimo y viable de los habitantes para favorecer su enseñanza, pues como ya lo han mencionado distintos especialistas, si no hay un uso social, es factible que la lengua desaparezca, porque no habrá nuevos hablantes (Cassany et al. 1994; Flores Farfán, 2011: 15).

En esta investigación de manera muy elemental se habló acerca de la revitalización lingüística; sin embargo, queda trabajo pendiente por hacer desde y fuera del ámbito educativo. Una de las propuestas es pensar no solamente en implementar políticas educativas o lingüísticas externas o que provengan de contextos con condiciones distintas a las de la región, sino dar pie a iniciativas propias que favorezcan un trabajo colegiado, consensuado y permanente que contribuya a definir y dar seguimiento a la enseñanza del mazahua de manera escolar y extraescolar (Paradise, 1992; Bertely, 1992).

Promover la reanimación de la lengua desde el trabajo comunitario; es decir, no dejarlo completamente a las autoridades educativas. De igual manera y como lo menciona Flores Farfán (2011: 33), es fundamental identificar en qué ámbitos sociales puede apoyarse la reanimación e involucrar a las distintas instancias para proponer un trabajo continuo e interinstitucional que sea significativo. Para ello, generar opciones de formación continua a nivel estatal que, por un lado, identifiquen rasgos de la población indígena mexiquense y además, desarrollen o refuercen “una serie de habilidades [...] pedagógicas y lingüísticas” (Flores Farfán, 2011: 37).

En el caso del contexto escolar, creemos necesario elaborar instrumentos de identificación de condiciones sociolingüísticas adicionales al formato 911 y a la guía de condiciones lingüísticas que se presenta en el Programa de estudios para la enseñanza del mazahua (2014), esto con la finalidad de reconocer necesidades y áreas de oportunidad que incidan tanto en la organización del tiempo escolar como en el tiempo previsto para el trabajo de la asignatura de lengua indígena. A partir de los resultados que se arrojen, será conveniente, en un primer momento, identificar la perspectiva de atención, adaptar o generar acciones en las que participen de manera activa, conocedores de la lengua, los abuelos e integrantes de una primera o segunda generación en el contexto áulico con la finalidad de recuperar y favorecer las prácticas socioculturales propias del grupo originario y que sigan siendo significativamente importantes para ellos, pues como refiere Vargas (2010: 348), [ellos son la] “fortaleza de la lengua mazahua, porque son los depositarios de saberes lingüísticos, históricos, culturales y pueden contribuir a la revitalización”.

También, atender a los propósitos y logros de las investigaciones y acciones de revitalización y mantenimiento que se generen desde instituciones de educación superior de

la región, principalmente, de la Universidad intercultural del Estado de México y la Universidad Pedagógica Nacional en su unidad de Ixtlahuaca, así como las experiencias comunitarias que se han gestado en distintas entidades del país.

Ante ello, una opción podrían ser desde los consejos de participación social como foros de creación e interacción de la comunidad educativa.

En el segundo, generar y difundir textos auténticos en diversos medios de manera que se use el mazahua desde una práctica cotidiana y se promuevan aspectos culturales del grupo originario de la región, de forma que la revitalización lingüística y la difusión cultural no recaiga únicamente en el sector educativo, sino que se involucren a distintas instituciones públicas y sociales; se evidencien nuevas prácticas de los mazahuas y cómo se han transformado con el paso del tiempo y se promuevan las ventajas no sólo de saber la lengua, sino de usarla (Celote, 2006: 51).

Ante la ausencia de textos auténticos en el contexto escolar, habría que pensar en recuperar y registrar testimonios de textos orales que provengan de la comunidad y que sean significativos para la población con la finalidad de recuperar, además de lo lingüístico, lo cultural que está estrechamente relacionado. También sería fundamental identificar materiales generados desde la CDI, CEDIPIEM, CGEIB, CONAFE, INALI y la SEP que aunque no hayan sido elaborados de manera exprofeso para favorecer o enriquecer la enseñanza del mazahua, puedan contribuir a su trabajo.

De igual manera y considerando las relaciones interinstitucionales de organismos y dependencias públicas, sería adecuado favorecer el desarrollo de eventos interculturales de manera permanente, siempre que se tenga por finalidad la revitalización cultural y lingüística del mazahua, pues como lo refiere Terbourg (2011), la promoción de una ideología a favor de los valores y la lengua local, contribuye a revertir el desplazamiento

Desde el contexto educativo y en cuanto a las situaciones laborales, se sugiere que, en la medida de lo posible, se reubiquen a los maestros de la modalidad indígena a sus lugares de origen para que además del manejo de la lengua del lugar, puedan posicionarse como parte de una condición sociocultural y motivar a una reflexión intercultural.

También, favorecer un uso permanente de la lengua en el contexto escolar y hacer partícipe a la comunidad respecto a lo que se enseña; propiciar un trabajo con mayor

acompañamiento para analizar los documentos curriculares, observar de qué manera se pueden adaptar en consideración de su situación sociocultural y generar materiales didácticos orientados hacia estos fines de manera colegiada.

Desde la propuesta del nuevo modelo educativo hay más claridad acerca de la forma en que se podrá favorecer la enseñanza de lenguas indígenas como lenguas maternas o cuando el español se promoverá como segunda lengua; sin embargo, queda a la deriva la forma en que se favorecerá la enseñanza de las lenguas originarias como segundas lenguas. Si bien, hay oportunidad para fomentar su trabajo desde la propuesta de autonomía pero, será injerencia y decisión no sólo de la entidad, sino de las propias comunidades el llevar a cabo ese trabajo y determinar qué propuesta curricular podrán utilizar. Al respecto, tendrá que hacerse labor de sensibilización de la comunidad educativa para establecer como una de las prioridades de la escuela (tal vez, desde los consejos técnicos escolares), el aprovechar ese tiempo curricular y proponer la enseñanza de la lengua originaria como un proyecto comunitario en el que tendrá que hacerse un trabajo permanente, que dure más de un ciclo escolar.

Al realizar la enseñanza del mazahua, es preciso reflexionar sobre esta lengua desde su uso actual, evidenciar sus bondades y la oportunidad de emplearla en varios contextos, entre ellos, el laboral; sin duda, de lograrlo, sería realmente un cambio de paradigma que realmente traerían beneficios a la comunidad.

4. Reflexión final

A manera de cierre, nos gustaría destacar que este trabajo, por un lado, reafirma situaciones ya identificadas en el estado del conocimiento de la enseñanza de lenguas originarias nacionales, pero que son relevantes para la toma de decisiones a nivel nacional y, principalmente, estatal. Por otro, presenta, un acercamiento actual de las prácticas docentes en la enseñanza del mazahua desde un espacio curricular que hasta hace muy poco, no existía formalmente en la educación básica como tal y que presumiblemente, a partir del nuevo modelo educativo 2016, pueda modificarse en entidades donde la lengua originaria se enseña como segunda lengua.

Este estudio tuvo como propósito analizar las prácticas de enseñanza del mazahua en educación básica dentro del Estado de México, en el cual, además de observar lo que se hace en la escuela, fue fundamental recuperar las voces de la comunidad educativa respecto a lo que realizan e identifican en su labor frente a las posturas y planteamientos curriculares, esta triangulación es uno de los principales aportes de la investigación, no sólo para observar lo que se hace o no se hace, sino para identificar qué, cómo y hasta, por qué realizan las prácticas docentes en un contexto particular.

A partir de los hallazgos, consideramos como medular, desarrollar diagnósticos y censos como prácticas permanentes que contribuyan a la comprometida toma de decisiones y generación de propuestas de mejora accesibles y atentas a las necesidades de la comunidad educativa, pero también conscientes de las habilidades de la población magisterial respecto a la enseñanza de lenguas. La formación inicial y continua de los docentes, así como el acompañamiento de las autoridades educativas y la participación de la comunidad será determinante para darle un verdadero sentido no sólo a la enseñanza de lenguas en el contexto escolar, sino a la resignificación del mazahua para las generaciones más jóvenes.

REFERENCIAS

- Ahuja, et al. (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural y bilingüe en México*. México, CDI-CGEIB-SEP.
- Apreza, L. (2016). *Enseñanza bilingüe náhuatl-español: Estudio de caso en la primaria Xochkoskatl en la montaña de Guerrero*. Tesis para obtener el grado de maestría en Pedagogía. México, UNAM.
- Arfuch, L. (2010). *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires, Paidós. P.p. 25-50.
- _____ (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid, Cátedra.
- Barriga, R. (2008). “Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México.
- Bertaux, D. (1999). “El enfoque biográfico narrativo: su validez metodológica, sus potencialidades”, en *Proposiciones*, 29 de marzo.
- Bertely (coord.). (2006^a). *Historias, saberes y nuevas etnicidades en la escuela*. México, CIESAS, Publicaciones Casa de la Chata, pp.131-188.
- Bertely, M. (2000a). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós.
- _____ (2000b). *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*. México, ISCEEM.
- _____ (1992). “Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua”. En *Nueva Antropología*, vol. XII, núm. 42, julio, 1992, pp. 101-120, Asociación Nueva Antropología A.C. México.
- _____ (1986). “La investigación Etnográfica en la interpretación de las situaciones escolares y docentes. Ponencia presentada en el Ciclo de mesas redondas “Ciencias de la Educación: Antropología de la Educación”. Organizado por el ISCEEM, Toluca, Méx.

- Bertely, M., Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz (Coords.). (2013). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. Col. Estados del conocimiento. México, COMIE.
- Bertely, M. y Jorge Gasché (2008). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. México, CIESAS.
- Besalú, X. (2010) *La educación intercultural y el currículo escolar*, Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación, Internet, 1-21 de marzo de 2010.
- Bolívar, A. (2004). “Ciudadanía y escuela pública en el contexto de la diversidad cultural”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9: 15-38. México.
- Brice (1977). *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la nación*. México, Instituto Nacional Indigenista.
- Brumm, M. (2010). *Formación de profesores de lenguas indígenas*. México. INALI.
- Cabrera, N. (2013). “Formación docente intercultural para la ALCIES. Notas para la formación intercultural”. en *Desarrollo curricular intercultural de la asignatura de lengua y cultura indígena para la educación básica en México*. CGEIB-SEP, México. P.p. 85-110.
- Calvo, B, Gabriela Delgado y Mario Rueda (Coords.) (1988) *Nuevos paradigmas: compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación*. Cd. Juárez, Universidad Autónoma de Cd. Juárez.
- Calvo, B y L. Donnadiou (1982a). *El difícil camino de la escolaridad. El maestro indígena y su proceso de formación*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y DGEI.
- _____ (1982b). *Un magisterio bilingüe y bicultural: el caso de la capacitación diferencial de los maestros indígenas del Estado de México*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y DGEI.
- Calsamiglia, Helena (2014). “El saber sobre la lengua y el saber hacer cosas con las palabras”, en *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. México. Flacso-Octaedro. P.p. 21-36.
- Cassany, D. (1998). *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós.
- Cassany, D. Martha Luna y Glória Sanz (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó.

Castillo, D. y T. Santos (2013). “Elaboración de instrumentos para la producción de materiales con enfoque intercultural para la ALCIES”, en *Desarrollo curricular intercultural de la asignatura de lengua y cultura indígena para la educación básica en México*. CGEIB-SEP, México. P.P. 111-140.

CEDIPIEM (2016). Información relevante sobre la enseñanza del mazahua y acciones institucionales realizadas a favor de su revitalización. Información inédita y recuperada a partir de solicitud.

Celote, A. (2010) “Enseñanza del mazahua en la Universidad Intercultural del Estado de México” en Coloquio Internacional sobre Otopames (10° : 2008) Homenaje a Yolanda Lastra: X Coloquio Internacional sobre Otopames / ed. Ana María Salazar, Verónica Kugel. — México : UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas : Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Celote, A. (2006). *La lengua mazahua. Historia y situación actual*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe- Universidad Intercultural del Estado de México.

Celote et al. (2011). “El ejido, la escuela y la castellanización de los Mazahuas en Emilio Portes Gil. Antolín Celote Preciado (UIEM-2011)” en *Diversidad cultural, lenguaje y entendimiento: Sobre las enseñanzas de la lengua*. México, Universidad Intercultural del Estado de México.

CDI-PNUD (2005) *Sistema de indicadores sobre la población indígena de México, con base en: INEGI. II Censo de Población y Vivienda*, México, CDI-PNUD.

Chapela, L. y R. Ahuja Autoras (2006). *La diversidad cultural y lingüística*. México, CGEIB-SEP.

Conklin, H. (1975). “Etnografía”, en: Llobera, José R. (Comp.) *La Antropología como ciencia*. Barcelona. Edit. Anagrama, p.p. 153-163.

Condemarín, M. (2003). “Consideraciones sobre la enseñanza de y en lengua materna”, en *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Bolivia. Morata-PROEIB ANDES. P.p. 182-212.

Corenstein, M. (1988). “El significado de la Investigación etnográfica en la educación”. En: *Factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela primaria*. México. U.P.N. (Colección Documentos de Investigación Educativa), p.p. 21-37

- Corenstein, M. y M. Gómez S. (Coords.) (2013). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México: UNAM.
- Corona, Y. y G. Quinteros (coords). (2013). *Las prácticas sociales del lenguaje en culturas de tradición indígena. El objeto de conocimiento antes de ser objeto de enseñanza*. México, UAM Xochimilco- CONACYT.
- Corona, Y. Y G., Quinteros (2009). *Las practicas sociales del lenguaje en culturas de tradición indígena*. México, UAM (documento institucional).
- Corona, Y. Y G., Quinteros (2009). *Las lenguas indígenas como objeto de enseñanza. Avatares de su construcción desde la visión de los maestros indígenas*. UAM, México.
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. México, SEP.
- Costopoulos, Y. (2010). *Sistematización de la práctica desde una perspectiva intercultural. Reconstrucción y análisis del enfoque intercultural de una experiencia educativa con población tseltal*. Tesis de maestría en investigación y desarrollo de la educación. México, Universidad Iberoamericana.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid, Ediciones Morata.
- Da Silva y Signoret (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México, Trillas.
- De los Santos, A., Jorge Ramírez y Francisco Lara (2009). *Antología digital de textos sobre educación intercultural y bilingüe*. México: Dirección de Información y Documentación, CGEIB, SEP.
- Díaz, Couder. (1998). “Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, mayo-agosto 1998. Recuperado en: <http://rieoei.org/oeivirt/rie17a01.htm>
- Díaz, C., Ysabel, G. y Tatiana, S. (2014). “Luces y sobras de la educación lingüística en México, en *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. México, FLACSO-Octaedro. Pp. 176-188.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una educación antropológica*. México: FCE.

Dietz, G. y Laura Selene Mateos (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.

Dirección General de Educación Indígena (2013). *Documento inédito acerca de antecedentes, situación actual y prospectiva de la enseñanza de lenguas indígenas nacionales*. México, SEP (Entrevista)

Diario Oficial de la Federación (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo de 2003. Recuperado en: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf

Durán (1983). *El proceso de selección del maestro mazahua*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y DGEI.

Echeverría, B. (2001). *Definición de la cultura*. México, ITACA-Universidad Nacional Autónoma de México.

Embriz, B y Tania Sortibrán (comps.). (2011). *Movimiento nacional por la diversidad cultural de México*. México. CGEIB-SEP.

Emerich, G. "El método etnográfico en la Investigación Educativa: Orígenes filosófico teóricos y posibilidades heurística". En: *Pedagogía* No.13. México. U.P.N. Ene-Mar. 1988. P.P. 25-34.

Erickson, F. (1989) "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós-M.E.C. México, UNAM: CRIM, FESI/Ediciones Pomares.

Escalante, C. Y M. Sánchez (Comps.) (1991). *Antología Etnografía e investigación educativa*. Toluca, ISCEEM.

Flores Farfán (2011) (Coord.) *Antología de textos para la revitalización lingüística*. México, INALI.

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo veintiuno editores.

Francis, N. (1994). *Oralidad, escritura y la educación bilingüe. La adquisición de la lectoescritura en la escuela primaria indígena*. Tesis para obtener el título de Doctor en Pedagogía. México. UNAM.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.

- Galaburri (2000). *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*. Buenos Aires, Novedades educativas.
- Gallardo, A.L. (2014). *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde la Reforma de educación básica nacional en el siglo XXI (2006-2011)*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, México, UNAM.
- Gallardo, A.L., V. Hernández y T. Santos (2013). “Claves para el diseño de los programas de estudio de la ALCIES, análisis cultural, punto nodal y comunalidad”, en *Desarrollo curricular intercultural de la asignatura de lengua y cultura indígena para la educación básica en México*. CGEIB-SEP, México. Pp. 61-84.
- García Cabrero, Benilde, Loreda Enríquez, Javier, & Carranza Peña, Guadalupe. (2008). “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión”. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-15. Recuperado en: <http://www.scielo.org.mx/>
- Geertz, C. “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en: *La interpretación de la cultura*. México. Gedisa. 1987, p.p. 19-40
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España, Paidós.
- Godenzzi (2003). “El castellano en poblaciones indígenas: contextos sociolingüísticos y criterios para la enseñanza”, en *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Bolivia. Morata-PROEIB ANDES. P.p. 72-82.
- Gómez, M., H. Sutton y M. Corenstein (2013). “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”, en *Reconfiguraciones de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternas*. México, UNAM.
- González, E. (2009). “Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas”, en *Revista de Investigación Educativa*, núm.9. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Xalapa, México.
- Guzik, R. (1986). “La aplicación de un modelo curricular para la educación bilingüe-bicultural en la zona mazahua del Estado de México”, en *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, México, Vol. XVI, No. 2, CIESAS, México, pp. 97-103.

- Hamel, E. (2003). “El papel de la lengua materna en la enseñanza: particularidades de la educación bilingüe”, en *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Bolivia. Morata-PROEIB ANDES.
- Hernaiz, Ignacio (comp.) (2004). *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*, Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.
- INALI (2008). *Catálogo de Lenguas Indígenas*. México, INALI.
- INEE (2016). *Directrices para mejorar la atención educativa dirigida a niñas, niños y adolescentes que viven en comunidades indígenas*. México, INEE (documento para discusión).
- _____ (2015). *Resultados de la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa. Informe orientado a la política educativa*. México, INEE.
- INEGI (2010). *Censo de población y vivienda 2010*. México, INEGI.
- Ipiña, E. (1997). “Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13, Madrid, OEI, pp. 99-109.
- Jablonska (coord.). *Construcción de políticas interculturales en la educación en México: debates, tendencias, problemas y desafíos*. México, UPN.
- Jiménez, Y. (2012). “Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XVII, núm. 52, pp. 167-189.
- Jiménez, R. y Guadalupe M. (2012). *Evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas*. México.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jung, I. Y L.E. López (Comps.). *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Bolivia. Morata-PROEIB ANDES.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México, FCE-SEP.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México, Aula XXI; Santillana.

- Lepe, E. (2011). *Guía para el docente de primaria*. SEP, México.
- Lepe, E. Y C. Zamudio (2014). *Diseño del currículo Primaria en Educación Básica Comunitario Informe Final 2014*. CONAFE, México.
- Littlewood. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Gran Bretaña, Cambridge University Press.
- Lomas, C. (ed) (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. México. Flacso-Octaedro.
- Lomas, C., Andrés Osoro y Amparo Tusón (1993a). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de lengua*. Barcelona, Paidós.
- Lomas, C. y Andrés Osoro (comps.) (1993b). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de lengua*. Barcelona, Paidós.
- López, et al. (2006). *Autoevaluación y seguimiento en y desde la escuela. Orientaciones para sistematizar y documentar la práctica educativa con enfoque intercultural bilingüe*. México, CDI-CGEIB-SEP.
- López, S. (2004). “El impacto de la propuesta de educación intercultural bilingüe en la escuela primaria ‘Guadalupe Victoria’ de la comunidad del Boxo, Cardonal, Hidalgo, [SEP] (un estudio de caso)”. Tesis para obtener el grado de licenciado en sociología de la educación. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 092, Ajusco.
- Martínez, M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México, Trillas.
- Martínez, M. (1999). “El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación”, en *Revista electrónica de investigación educativa*, 1. Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>
- Martínez Casas, R. (2011). “La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo”, en *Perfiles educativos*, vol. XXXIII, núm. Especial, pp. 250-261.
- Maqueo, A.M. (2012). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. México, Limusa-UNAM.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

- Mercado, R. (1991). “Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros”, en *Infancia y aprendizaje*. No. 55, 59-72.
- Merino, J. y Antonio Muñoz Sedano (1998). “Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 17. Recuperado en: <http://rieoei.org/oeivirt/rie17a07.htm>.
- Mina (2010). “¿Que no hay métodos para el aprendizaje de las lenguas indígenas?!” en Coloquio Internacional sobre Otopames (10° : 2008) Homenaje a Yolanda Lastra: X Coloquio Internacional sobre Otopames / ed. Ana María Salazar, Verónica Kugel. — México : UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas : Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Morales Garza, R. et al. (2011). *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos alianzas y redes*. México, Dirección General de Educación Indígena.
- Muñoz Sedano, A. (1997). “Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural”. Universidad Complutense de Madrid
- Muñoz, A. (1997). *Educación intercultural: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- _____ (2006). *Lenguas y educación en fenómenos interculturales*. México: UAM-Iztapalapa, UPN, pp. 263-296.
- Naranjo y Tiburcio (2016). “La enseñanza del tutunakú a través del aprendizaje situado, bilingüe y dialógico”, en *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* (23), julio- diciembre.
- Navarrete, F. (2004). “Mestizos e indios en el México contemporáneo”, en *Las relaciones interétnicas en México*, México, UNAM.
- Nussbaum, L. y V. Unamuno (2014). “Luces y sobras de la educación plurilingüe en España y América Latina”, en *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. México. Flacso-Octaedro. P.p. 203-216.
- Oakley Forbes y Mitchell W Dulph, “Cómo entendemos la interculturalidad”. *Revista de Educación, Estado y grupos étnicos*. Bogotá Colombia, 1992, p.18.
- Olarte, E. Y J. Zacarías (2014). “El libro cartonero una alternativa para la integración a la cultura escrita en lengua indígena”, en *Correo del maestro*, año 19, número 223, diciembre

2014.

Recuperado

en:

http://www.correodelmaestro.com/publico/html5122014/capitulo6/libro_cartonero.html

Olivé, L. (2008) *Interculturalismo y justicia social*, México, UNAM (col. La pluralidad cultural en México).

Panikkar, R. (1995). *Filosofía y cultura: Una relación problemática*. Ponencia inaugural del 1º Congreso Internacional sobre Educación Intercultural. UNAM, México.

Paradise, R. (1992). “La socialización para la autonomía en un contexto interaccional mazahua” en *Cuadernos DIE. NO. 22*. México, Departamento de Investigaciones educativas-CINVESTAV.

Paradise, R. (1996). “La interacción mazahua en el contexto cultural: ¿pasividad, o colaboración tácita?” en *Cuadernos DIE. NO. 56*. México, Departamento de Investigaciones educativas-CINVESTAV.

Pérez, M. “Las lenguas indígenas como segundas lenguas”, en Universidad Pedagógica Nacional.

Richards y Rodgers (1998). *Enfoques y métodos de enseñanza de idiomas*. España. Cambridge University Press.

Robles, A. (2004). “Educación y trabajo. Estudiantes mazahuas y no mazahuas en el municipio de Ixtlahuaca”. Tesis para obtener el grado de Doctora en Antropología Social. México, Universidad Iberoamericana.

Robles, A. (1996). *Diálogo cultural: tiempo mazahua en un jardín de niños rural*. Departamento de Investigaciones Educativas. Tesis 25. México. CINVESTAV

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós, Voces de la Educación.

_____ (1995). “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”, en *La escuela cotidiana*. México, FCE.

_____ (1991). “Análisis de datos etnográficos”. México. DIE-CINVESTAV-IPN. Documento del Seminario de Investigación Etnográfica en Educación” (mimeo) s/f 7p.p.

_____. (1986) “Etnografía y Teoría en la Investigación Educativa”. En: Enfoques, Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación de la Educación, Bogotá, Colombia, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica.

Sales, A. y R. García López (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Sáenz, R. (2006). “La educación intercultural”, en *Revista de Educación*, 339 . Pp. 859-881. Recuperado en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a37.pdf>

Sánchez, M.C. (1995). *La apropiación de la lectoescritura, un saber étnico acumulado. El caso de Santa Catalina*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación. Toluca. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Sandoval, E. (1995). “Relaciones y saberes docentes”, en *La escuela cotidiana*. México, FCE.

Santos, T. (2015). *La guía de aprendizaje del alumno para la asignatura de Lengua y cultura náhuatl: análisis de las decisiones adoptadas en el diseño de actividades para el uso, desarrollo y aprendizaje de la lengua náhuatl*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Lingüística Aplicada. México, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.

Santos, T. (2013). “Metodología de enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena para la ALCIES”, en *Desarrollo curricular intercultural de la asignatura de lengua y cultura indígena para la educación básica en México*. México. CGEIB-SEP, P.p. 141-170.

Schmelkes, S. (2012). “Educación para un México intercultural”, en *Sinéctica. Revista electrónica de educación*. México. Universidad Jesuita de Guadalajara.

_____ (2009). “Diversidad, complejidad y educación intercultural”. en: COMIE (ed.): IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales. México: Consejo Mexicano de Investigación educativa, A.C., pp. 297-347.

_____ (2004a). “La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9, 20: 9-13.

_____ (2004b). “Multiculturalidad e interculturalidad”, en: Rodríguez, Miguel Ángel (comp.). *Foro de Educación Ciudadanía e Interculturalidad: Memoria del Foro Latinoamericano de Políticas Públicas en Educación*. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Contracorriente (Instituto de Desarrollo de Evaluación Educativa en Investigación A.C., Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), Observatorio Ciudadano de Educación, pp. 33-37.

Secretaría de Educación Pública (2016). *Nuevo modelo educativo*. Recuperado en:

http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/118382/El_Modelo_Educativo_2016.pdf

_____ (2014). *Programa de la Lengua Jñatjo/Jñatrjo (Mazahua)*. México, SEP.

_____ (2014b). *Guía de estudio. Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente. Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-profesionales*. México, SEP.

_____ (2014c). *Programa Sectorial de Educación*. México, SEP.

_____ (2014d). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

_____. (2013). *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial*. México. INEGI-SEP (instrumento de aplicación).

_____ (2012a). *Marco curricular de la educación primaria indígena y población migrante. Fundamentación normativa e historia de la educación primaria indígena*. México, Dirección General de Educación Indígena.

_____ (2012b). *Atención educativa a la diversidad social, lingüística y cultural. Enfoques, acciones y resultados 2006-2012*. México, Dirección General de Educación Indígena.

_____ (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, México, Dirección General de Desarrollo Curricular.

_____ (2008). *Lengua indígena. Parámetros Curriculares. Educación Básica. Primaria Indígena*. México, Dirección General de Educación Indígena.

_____ (2006a). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP, CGEIB.

_____ (2006b) *Reforma de la educación secundaria. Fundamentación curricular*. México, SEP.

_____ (2006c). *Plan de estudios 2006*. México, Secretaría de Educación Pública.

SEP/CGEIB/CDI (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: SEP, CGEIB, CDI.

- _____ (2002). *Hacia un proyecto escolar intercultural en la escuela primaria*. México. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- _____ (1991). *Lineamientos generales para la educación bilingüe para los niños y las niñas indígenas*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (1990). *Fundamentos para la modernización de la educación indígena*, México, DGEI.
- _____ (1984). *Modelo pedagógico de la educación indígena bilingüe bicultural*. México, SEP.
- Serrano, J. (1998). “El papel del maestro en A. Educación Intercultural Bilingüe”, en *Revista Iberoamericana de Educación 17*, Madrid, OEI, pp.91-103.
- Secretaría de Gobernación (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México, Secretaría de Gobernación.
- Servicios Educativos Integrados al Estado de México (2012). *Programa de Desarrollo Institucional 2012-2016*. México. SEIEM.
- _____ (2011). *Estadística básica de inicio de ciclo escolar 2011-2012*. México. SEIEM
- _____ (2009a). *Libro estratégico 2009*. México, SEIEM (documento de trabajo).
- _____ (2009b). *Situación de las instituciones de educación superior del subsistema federalizado*. (Documento inédito de difusión interna).
- Tarrés, M. L. (Coord.) (2008). *Observar, escuchar y comprender*. México, Flacso/El Colegio de México/Porrúa.
- Taylor, S.J. y R. Bogdad (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós Studio, 1990.
- Terbourg, R. (2011). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. México: Centro de Enseñanza de Lenguas para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Terbourg, R. y Laura García Landa (coords.). (2010). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. México, CELE-UNAM.
- Trejo. M. (Comp.) (2011). *Nuevas Tendencias la enseñanza de lenguas*. Chiapas. Universidad Autónoma de Chiapas.
- UNESCO (2005). *Directrices de la sobre la educación intercultural*. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- _____ (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf>
- Vargas (2010). “El contacto lingüístico de la lengua mazahua con el castellano en San Pedro el Alto” en Coloquio Internacional sobre Otopames (10° : 2008) Homenaje a Yolanda Lastra: X Coloquio Internacional sobre Otopames / ed. Ana María Salazar, Verónica Kugel. — México : UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas : Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Vigotsky (2008). *Pensamiento y lenguaje*. México. Ediciones Quinto sol.
- Villoro (1993). “Filosofía para un fin de época”, en *Revista Nexos*, núm. 185, mayo 1993. P.p. 43-50
- Walsh, C. (2008). “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”, en *Tabula Rasa*, núm. 9, julio-diciembre, pp. 131-152, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Colombia.
- _____ (2005). *Interculturalidad, colonialidad y educación, ponencia inaugural en el primer seminario Internacional “(Etno)educación, multiculturalismo e interculturalidad”*, Bogotá.

SITIOS ELECTRÓNICOS

H. Ayuntamiento de Jiquipilco

<http://www.jiquipilco.gob.mx/> [Consultado: junio de 2015].

H. Ayuntamiento de San Felipe del Progreso

<http://www.sanfelipedelprogreso.gob.mx/> [Consultado: junio de 2013].

Consejo Estatal para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas del Estado de México

<http://portal2.edomex.gob.mx/cedipiem/pueblosindigenas/mazahua/usosycostumbres/index.htm> [Consultado: diciembre de 2016].

Comisión de Derechos Indígenas

http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=category&id=54&Itemid=62&limitstart=25 [Consultado: diciembre de 2016].

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)

www.inali.gob.mx [Consultado: diciembre de 2016].

Instituto Nacional para el Federalismo y Desarrollo Municipal

<http://www.snim.rami.gob.mx/> [Consultado: junio de 2015].

Servicios Educativos Integrados al Estado de México

www.seiem.gob.mx [Consultado: diciembre de 2016].

Secretaría de Educación Pública

www.sep.gob.mx [Consultado: diciembre de 2016].

Instituto Nacional de Estadística y Geografía

www.inegi.org.mx [Consultado: diciembre de 2016]

Secretaría de Educación Pública

www.sep.gob.mx [Consultado: diciembre de 2016]

Servicio Profesional Docente

<http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx> [Consultado: diciembre de 2016]

ANEXOS

ANEXO 1. DIARIO DEL OBSERVADOR/ REGISTRO DE TRANSCRIPCIÓN DE OBSERVACIÓN

(PORTADA)

| | |
|---|--|
| NOMBRE DE LA ESCUELA | |
| DOMICILIO | |
| GRADO OBSERVADO | |
| GRUPO OBSERVADO | |
| TURNOS | |
| ASIGNATURA A TRABAJARSE | |
| HORARIO DE LA CLASE | |
| FECHA DE LA OBSERVACIÓN | |
| HORA DE INICIO | |
| HORA DE TÉRMINO | |
| NÚMERO DE SESIÓN A OBSERVAR | |
| OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN | |
| NOMBRE DEL MAESTRO (A) | |
| NÚMERO DE PARTICIPANTES PRESENTES (DISTINGUIR POR SEXO Y DE SER POSIBLE POR EDADES) | |
| NOMBRE DEL OBSERVADOR | |

| | |
|-------------------------|--|
| DESCRIPCIÓN DEL ESPACIO | |
| CROQUIS DEL ESPACIO | |

INFORMACIÓN SOBRE LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DIDÁCTICO

| | |
|---|--|
| PRÁCTICA DEL LENGUAJE A TRABAJARSE ⁹⁵ | |
| ÁMBITO DE LA PRÁCTICA DEL LENGUAJE A TRABAJARSE ⁹⁶ | |
| NOMBRE DEL PROYECTO DIDÁCTICO A TRABAJARSE ⁹⁷ | |
| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD RECURRENTE A TRABAJARSE ⁹⁸ | |

⁹⁵ A partir de lo establecido en el documento Parámetros curriculares para el estudio de Lengua Indígena en educación primaria, las prácticas sociales del lenguaje constituyen el eje central del objeto de estudio, considerándolas como: “Pautas o modos de interacción que además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una formalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular” (SEP, 2008: 12).

⁹⁶ Los contenidos que se proponen para orientar la elaboración de los programas de estudio se organizan en cuatro ámbitos: las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida familiar y comunitaria, las prácticas del lenguaje vinculadas con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos, las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos, y las prácticas del lenguaje vinculadas con el estudio y la difusión del conocimiento (SEP, 2008: 16).

⁹⁷ De acuerdo con la organización del tiempo didáctico, se estima desde los parámetros curriculares para el estudio de lengua indígena en educación primaria, que los contenidos sean trabajados desde proyectos didácticos, entendidos como: estrategias que integran los contenidos de manera articulada y dan sentido al aprendizaje; favorecen el intercambio entre iguales y brindan la oportunidad de encarar responsabilidades en su realización (SEP, 2008: 18).

⁹⁸ A partir de lo enunciado en los parámetros curriculares para el estudio de lengua indígena en educación primaria, se consideran actividades recurrentes porque se refieren a las prácticas sociales que requieren su reiteración y, por lo tanto, deben realizarse en distintos momentos, porque complementan el trabajo de los proyectos dentro de una misma práctica social y pueden realizarse dentro del mismo bimestre, o porque se relacionan con rutinas escolares que se llevan a cabo de manera periódica durante el ciclo escolar (SEP, 2008: 20).

| | | | | |
|--|--|--------------------|----------------------|--------------------|
| CONTENIDOS O TEMAS ABORDADOS ⁹⁹ | | | | |
| ETAPA DE LA SESIÓN | ASPECTOS DE ANÁLISIS | OBSERVACIÓN | TRANSCRIPCIÓN | COMENTARIOS |
| INICIO DE LA SESIÓN | ROL DEL DOCENTE ¹⁰⁰ | | | |
| DESARROLLO DE LA SESIÓN | USO DEL LENGUAJE | | | |
| CIERRE DE LA SESIÓN | REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE USO DE MATERIALES USO DE TIC | | | |

OBSERVACIONES O CONSIDERACIONES SOBRE EL DESARROLLO DE LA SESIÓN:

⁹⁹ Este rubro será cumplimentado en el caso que no se siga la organización del tiempo escolar sugerida en el documento de Parámetros curriculares.

¹⁰⁰ Aspectos de análisis que se revisarán a lo largo de la sesión, durante sus tres momentos. La incorporación de estos rubros se hace en consideración de lo establecido en el documento de Parámetros curriculares para el estudio de Lengua Indígena en educación primaria.

ANEXO 2. ENTREVISTA PARA EL DOCENTE PARTICIPANTE

(PORTADA)

| | |
|---|--|
| LUGAR DONDE SE LLEVA A CABO LA ENTREVISTA | |
| DOMICILIO | |
| FECHA DE LA ENTREVISTA | |
| HORA DE INICIO | |
| HORA DE TÉRMINO | |
| NÚMERO DE ENTREVISTA | |
| OBJETIVO DE LA ENTREVISTA | |
| NOMBRE DEL ENTREVISTADO | |
| NOMBRE DEL ENTREVISTADOR | |
| NOMBRE DEL OBSERVADOR | |
| DESCRIPCIÓN DEL ESPACIO | |
| CROQUIS DEL ESPACIO | |

ENTREVISTA DIAGNÓSTICA

ASPECTOS PARA CONSIDERARSE EN EL GUIÓN DE ENTREVISTA DIAGNÓSTICA

- Nombre
- Edad
- Lugar de donde es originario(a)
- Identificar cuál es su lengua materna
- Identificar si es hablante de otra lengua e indagar cómo la adquirió
- Identificar si la lengua indígena que se habla en la comunidad es su lengua materna o si la tiene como segunda lengua. Al hacer esta revisión, identificar cómo la adquirió, en qué contexto la usa y verificar si ha tenido alguna capacitación o formación para dar clase en la lengua citada.
- Identificar cuál es su formación inicial
- Identificar cuál es su formación continua (en general y relacionada con la enseñanza de lengua indígena)
- Indagar cómo ingresó al servicio docente y preguntar si también era en una escuela con modalidad indígena
- Indagar cuál es su antigüedad en el servicio
- Indagar en qué modalidades y niveles educativos ha trabajado y con qué funciones.
- Indagar cuánto tiempo lleva laborando en la escuela donde se lleva a cabo la investigación, en qué niveles ha impartido clase y cuáles son sus percepciones sobre esta experiencia.
- Indagar cuál es su percepción sobre la enseñanza de lengua indígena y advertir qué aciertos y problemáticas ha tenido en su trabajo. Al hacerlo, intentar recuperar experiencias exitosas o destacables relacionadas con la enseñanza de lengua indígena como lengua materna o segunda lengua.
- Indagar, de manera general, cuál es su relación con la comunidad donde labora, y si participa en alguna actividad comunitaria.

COMENTARIOS FINALES:

ANEXO 3. ENTREVISTA INTERMEDIA

ASPECTOS PARA CONSIDERARSE EN EL GUIÓN DE ENTREVISTA INTERMEDIA

- Indagar cuál es su punto de vista acerca de la enseñanza de lengua indígena (mazahua) en el contexto escolar.
- Indagar su perspectiva sobre el uso que sus alumnos dan a la lengua indígena dentro y fuera de la aula.
- Conocer su punto de vista sobre el peso que considera que la comunidad (visión de padres de familia) da al uso y aprendizaje de la lengua indígena (mazahua) dentro y fuera de la escuela.
- Destacar cuáles han sido los principales retos y problemas que ha tenido como docente de lengua indígena para enseñar mazahua a sus alumnos.
- Destacar cuáles son los principales cambios que ha tenido en su forma de enseñar lengua indígena en los últimos años.
- Indagar, desde su experiencia, cuál es su percepción sobre la propuesta de incorporar una visión de interculturalidad en educación básica (identificar si la han trabajado y cómo lo han hecho, destacar problemáticas y aciertos)
- Identificar su punto de vista sobre la propuesta planteada en el documento de Parámetros curriculares conforme al uso y necesidades de los integrantes de la comunidad a la que pertenece la escuela.
- Identificar cuáles han sido los principales retos que ha enfrentado para trabajar con el nuevo enfoque de enseñanza de lengua indígena.
- (De implementar la propuesta prevista en los Parámetros curriculares) Destacar cuáles han sido los principales aciertos que ha tenido al trabajar con el nuevo enfoque de enseñanza de lengua indígena.
- Destacar si ha tenido alguna capacitación para el trabajo con los Parámetros curriculares y si ha intervenido en el diseño del programa de estudios o materiales didácticos relacionados.

COMENTARIOS FINALES:

ANEXO 4. ENTREVISTA DE CIERRE

ASPECTOS PARA CONSIDERARSE EN EL GUIÓN DE ENTREVISTA DE CIERRE DE CICLO ESCOLAR

- Percepción sobre la relación entre el trabajo planificado al inicio del ciclo o del bloque y el desarrollado en el aula (identificar si se presentaron cambios conforme a la planeación y qué aspectos o situaciones los originaron)
- Identificar las actividades recurrentes desarrolladas durante el año que considera contribuyeron al logro de aprendizajes esperados.
- Destacar los aprendizajes esperados alcanzados al término del ciclo escolar conforme a lo previsto en la planificación correspondiente.
- Destacar los aprendizajes esperados que considera no haber alcanzado al término del ciclo escolar conforme a lo previsto en la planificación correspondiente.
- Identificar prácticas de uso del lenguaje que se trabajaron con mayor y menor dificultad durante el ciclo escolar (destacar algunas experiencias).
- Destacar las prácticas sociales del lenguaje previstas en el programa de estudios que considera contribuyeron al logro de aprendizajes esperados.
- Destacar las prácticas sociales del lenguaje previstas en el programa de estudios que considera no contribuyeron al logro de aprendizajes esperados
- Mencionar aquellas prácticas sociales del lenguaje (no incluidas en el programa de estudios), trabajadas por su iniciativa, que consideran contribuyeron al logro de aprendizajes esperados.
- Identificar asuntos pendientes que considerará para el trabajo del siguiente ciclo escolar.

COMENTARIOS FINALES:

**ANEXO 5. ENTREVISTA PARA ALUMNOS QUE FORMEN PARTE DEL SALÓN DONDE SE
ENCUENTRA EL PROFESOR(A) PARTICIPANTE**

(PORTADA)

| | |
|--|--|
| LUGAR DONDE SE LLEVA A CABO LA ENTREVISTA | |
| DOMICILIO | |
| FECHA DE LA ENTREVISTA | |
| HORA DE INICIO | |
| HORA DE TÉRMINO | |
| NÚMERO DE ENTREVISTA | |
| OBJETIVO DE LA ENTREVISTA | |
| NOMBRE DEL ENTREVISTADO | |
| EDAD | |
| NOMBRE DEL ENTREVISTADOR | |
| NOMBRE DEL OBSERVADOR | |
| DESCRIPCIÓN DEL ESPACIO | |
| CROQUIS DEL ESPACIO | |

ENTREVISTA DIAGNÓSTICA

ASPECTOS PARA CONSIDERARSE EN EL GUIÓN DE ENTREVISTA DIAGNÓSTICA

- Nombre
- Edad
- Lugar de donde es originario(a)
- Identificar cuál es su lengua materna
- Identificar si la lengua indígena que se habla en la comunidad es su lengua materna o si la tiene como segunda lengua; al hacer esta revisión, identificar cómo la adquirió.
- Identificar si en su entorno inmediato se habla lengua indígena y con qué fines se emplea (identificar si sus familiares y personas cercanas hablan y escriben la lengua indígena).
- Identificar si en su entorno inmediato se habla español y con qué fines se emplea.
- Identificar por qué creen que es importante aprender lengua indígena en la escuela.
- Identificar por qué creen que es importante aprender español en la escuela.
- Identificar qué les gustaría aprender en lengua indígena.
- Identificar qué les gustaría aprender en español.

COMENTARIOS FINALES:

ANEXO 6. ENTREVISTA INTERMEDIA

ASPECTOS PARA CONSIDERARSE EN EL GUIÓN DE ENTREVISTA INTERMEDIA

- Identificar los contenidos adquiridos en la escuela sobre lengua indígena (revisar si recuerda las actividades con las que le enseñaron esos contenidos y algunas circunstancias que se relacionen)
- Identificar cómo utiliza los contenidos aprendidos de lengua indígena en el contexto escolar y extraescolar.
- Identificar qué materiales utiliza dentro de la escuela para conocer más sobre la lengua indígena.
- Identificar el uso que su maestro(s) hace de la lengua indígena dentro de la escuela.
- Identificar el uso que sus familiares dan sobre lo aprendido en lengua indígena
- Identificar las principales dificultades que presenta en el aprendizaje de lengua indígena conforme a las actividades que el maestro(a) plantea en clase.

COMENTARIOS FINALES:

ANEXO 7. ENTREVISTA FINAL O DE CIERRE

ASPECTOS PARA CONSIDERARSE EN EL GUIÓN DE ENTREVISTA FINAL

- Identificar cómo utiliza la lengua indígena en el aula y mencionar qué ha aprendido de ella en la escuela (revisar si recuerda las actividades con las que le enseñaron esos contenidos o algunas circunstancias relacionadas)
- Identificar textos (orales y/o escritos) que ha revisado, producido o utilizado durante la clase de lengua indígena.
- Identificar cuáles fueron las prácticas sociales de uso del lenguaje en lengua indígena que más les gustó trabajar en la escuela.
- Identificar cuáles fueron las prácticas sociales de uso del lenguaje en lengua indígena que menos les gustó trabajar en la escuela.

COMENTARIOS FINALES:

ANEXO 8. ENTREVISTA PARA PADRES DE FAMILIA (PORTADA)

| | |
|---|--|
| LUGAR DONDE SE LLEVA A CABO LA ENTREVISTA | |
| DOMICILIO | |
| FECHA DE LA ENTREVISTA | |
| HORA DE INICIO | |
| HORA DE TÉRMINO | |
| NÚMERO DE ENTREVISTA | |
| OBJETIVO DE LA ENTREVISTA | |
| NOMBRE DEL ENTREVISTADO | |
| EDAD | |
| OCUPACIÓN | |
| NOMBRE DEL ENTREVISTADOR | |
| NOMBRE DEL OBSERVADOR | |
| DESCRIPCIÓN DEL ESPACIO | |
| CROQUIS DEL ESPACIO | |

ENTREVISTA DIAGNÓSTICA

ASPECTOS PARA CONSIDERARSE EN EL GUIÓN DE ENTREVISTA DIAGNÓSTICA

- Nombre
- Edad
- Lugar de donde es originario(a)
- Identificar cuál es su lengua materna
- Identificar si la lengua indígena que se tiene en la comunidad es su lengua materna o si la tiene como segunda lengua; al hacer esta revisión, identificar cómo la adquirió.
- Identificar si en su entorno inmediato se usa lengua indígena y con qué fines se emplea (identificar si sus familiares y personas cercanas hablan y escriben la lengua indígena).
- Identificar su percepción sobre la enseñanza de lengua indígena en el contexto escolar.
- Identificar su expectativa sobre la enseñanza de lengua indígena en la escuela.
- Identificar su expectativa sobre el uso y enseñanza del español en la escuela.
- Identificar los principales problemas que percibe en la enseñanza de lengua indígena en el contexto escolar.

COMENTARIOS FINALES:

ANEXO 9. ENTREVISTA INTERMEDIA

ASPECTOS PARA CONSIDERARSE EN EL GUIÓN DE ENTREVISTA INTERMEDIA

- Identificar su percepción acerca de la forma en que su hijo(a) utiliza lengua indígena en casa a partir de lo aprendido en la escuela.
- Identificar su percepción acerca del uso que hace su hijo (a) de lengua indígena dentro y fuera de la escuela.
- Identificar los cambios que observa en su hijo a partir del estudio de lengua indígena en la escuela.

COMENTARIOS FINALES:

ANEXO 10. ENTREVISTA FINAL O DE CIERRE

| ASPECTOS PARA CONSIDERARSE EN EL GUIÓN DE ENTREVISTA DE CIERRE |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Identificar la percepción del padre de familia acerca del uso de materiales que su hijo(a) emplea en la escuela para aprender lengua indígena.• Identificar la percepción del padre de familia acerca del desarrollo de su hijo(a) para comunicarse de manera oral y escrita en lengua indígena.• Identificar la percepción del padre de familia acerca del papel del profesor(a) y autoridades educativas para enseñar lengua indígena.• Indagar los principales problemas que detectó a lo largo del ciclo escolar en la enseñanza de lengua indígena.• Indagar los principales aciertos que detectó a lo largo del ciclo escolar en la enseñanza de lengua indígena. |
| COMENTARIOS FINALES: |

ANEXO 11. GUIÓN PARA LA ESCRITURA DE UN TEXTO QUE RECUPERE ASPECTOS DE HISTORIA DE VIDA

En el marco de la investigación intitulada: *“Análisis de prácticas docentes en la enseñanza del mazahua en primer grado de primaria y su relación con el trabajo de contenidos de la asignatura de lengua indígena”*, se solicita su valioso apoyo a fin de elaborar un texto libre (sin extensión o presentación determinada), que contribuya a conocer, desde su punto de vista, la siguiente información.

- Nombre
- Mencionar su lugar de procedencia y descripción del mismo (características de su núcleo familiar y condiciones lingüísticas)
- Identificar sus primeros recuerdos como usuario de una lengua (ya sea el español o mazahua)
- Destacar cómo adquirió el mazahua y en qué contexto lo empleaba (destacar anécdotas de relevancia)
- Narrar algunas costumbres propias del grupo mazahua presentes en su infancia y juventud.
- Mencionar cómo y por qué ingresó al servicio docente.
- Mencionar cómo y por qué inició su labor como maestro en modalidad indígena.
- Identificar dónde estudió para profesor (a) y qué aspectos de su formación recuerda como relevantes o importantes para su trabajo actual.
- Destacar experiencias docentes o laborales relacionadas con la enseñanza del mazahua que considere relevantes.
- Identificar cómo ingresó a la escuela en la que actualmente labora.
- Destacar cómo en el paso del tiempo ha enseñado mazahua (destacar propuestas, métodos y materiales educativos empleados).
- Identificar anécdotas relevantes que ha tenido desde la enseñanza del mazahua.
- Identificar las principales dificultades experimentadas en la enseñanza del mazahua.
- Lugar y fecha de elaboración.

ATENTAMENTE

ANEXO 12. RELACIÓN DE PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE, EL TRABAJO POR PROYECTOS Y APRENDIZAJES ESPERADOS EN LA ASIGNATURA DE LENGUA INDÍGENA

PRIMER CICLO

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE VINCULADAS CON LA VIDA FAMILIAR Y COMUNITARIA

| PRÁCTICAS SOCIALES | PROYECTOS SUGERIDOS (para distribuir entre el primero y segundo grado de primaria) | ACTIVIDADES RECURRENTE | PRODUCTOS, SOPORTES O TEXTOS QUE ESCRIBEN | APRENDIZAJES ESPERADOS |
|--|---|--|--|--|
| Dialogar entre niños y entre niños y adultos | <ul style="list-style-type: none"> • Producir diálogos a modo de historietas. • Organizar pequeñas representaciones a modo de juegos dramáticos | <ul style="list-style-type: none"> • Adoptar rimas o pequeñas canciones como parte del saludo al ingresar al salón. • Producir volantes o invitaciones destinados a padres, docentes y otros alumnos de la escuela • Elaborar un cartel en el que expresen la importancia de la cortesía y el respeto en la relación entre personas. • Registrar vocabulario o formas de expresión nuevas en el fichero de palabras de cada alumno | <ul style="list-style-type: none"> • Historietas • Juegos dramáticos • Volantes e invitaciones • Cartel • Fichero de palabras de uso personal | <ul style="list-style-type: none"> • Observar y reconocer algunas diferencias en la manera en que los niños usan el lenguaje cuando dialogan entre sí, en comparación con la forma como lo hacen cuando dialogan con un adulto. • Comprender que hablar a alguien según las reglas sociales establecidas es una forma de expresar respeto y cortesía, y que el respeto es un valor central en los usos del lenguaje. |
| Compartir experiencias de | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un álbum personal en el que se narren sucesos de la vida familiar • Escribir un diario personal | <ul style="list-style-type: none"> • Platicar sobre sus juegos, expectativas o aquello que les gusta hacer | <ul style="list-style-type: none"> • Álbum personal • Diario personal • Canciones, coplas o poemas | <ul style="list-style-type: none"> • Realizar descripciones sencillas y narrar sucesos significativos de forma secuencial, apoyándose en imágenes. |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| la vida familiar | | <ul style="list-style-type: none"> • Dibujarse y describirse en diferentes situaciones • Escuchar las letras de canciones , coplas o poemas el efecto que las palabras les provocan • Integrar a sus ficheros personales las palabras que aprenden a escribir | <ul style="list-style-type: none"> • Fichero de palabras de uso personal | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar diversas formas de expresar experiencias personales emotivas de manera oral y escrita. • Escribir textos breves y sencillos. • Distinguir diferentes soportes o materiales escritos y saber cómo se organizan o para qué sirven (álbum, diario personal, calendario, entre otros). |
| Escuchar y narrar relatos de sucesos actuales | <ul style="list-style-type: none"> • Dejar testimonio de la vida de la comunidad en el periódico escolar • Elaborar tiras, historietas o líneas de tiempo para el periódico mural, con el fin de informar sobre acontecimientos relevantes o relatar la vida de una persona • Elaborar un conjunto de carteles informativos sobre la comunidad | <ul style="list-style-type: none"> • Comentar las noticias sobre sucesos sociales o fenómenos naturales importantes de su comunidad o escuela • Explorar las publicaciones periódicas de la escuela (periódicos murales, periódico escolar, carteles) • Ampliar el vocabulario de su fichero personal con los nombres significativos o palabras claves que aprenden | <ul style="list-style-type: none"> • Periódico escolar • Tiras, historietas o líneas del tiempo • Conjunto de carteles • Publicaciones periódicas • Noticias y relatos sobre la historia de la comunidad • Fichero de palabras de uso personal | <ul style="list-style-type: none"> • Organizar el discurso siguiendo el orden en que suceden los hechos, y presentar los acontecimientos de tal manera que resulten comprensibles para el lector. <p>En el caso de acontecimientos de orden social, incluir descripciones o comentarios que den cuenta de su manera de ser y el valor que tienen.</p> <p>En el caso de acontecimientos relativos a fenómenos naturales, dejar testimonio de las consecuencias o efectos de la vida de la comunidad.</p> <p>En el caso de la historia de alguna persona, las ideas pueden organizarse a partir del tiempo cronológico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la forma como se organiza una publicación periódica como periódico mural, periódico escolar y cartel. |

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE VINCULADAS CON LA TRADICIÓN ORAL, LA LITERATURA Y LOS TESTIMONIOS HISTÓRICOS

| PRÁCTICAS SOCIALES | PROYECTOS SUGERIDOS (para distribuir entre el primero y segundo grado de primaria) | ACTIVIDADES RECURRENTES | PRODUCTOS, SOPORTES O TEXTOS QUE ESCRIBEN | APRENDIZAJES ESPERADOS |
|---|--|---|---|---|
| <p>Comentar y registrar las narraciones de sus mayores, así como los valores y las enseñanzas que encierran</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Invitar a padres, personas mayores y/o autoridades tradicionales para que les relaten narraciones de la palabra antigua y compartan con ellos sus sentidos y enseñanzas • Recopilar y registrar consejos que les dan sus abuelos o padres • Incorporar las palabras de la experiencia relacionadas con la naturaleza al libro “Preguntas y respuestas” del salón • Organizar una representación teatral | <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar el fichero de palabras de uso personal: identificar las palabras más significativas y escribirlas en su fichero. Registrar palabras clave, expresiones relacionadas con la naturaleza o nombres del mundo natural | <ul style="list-style-type: none"> • Invitaciones • Grabación de narraciones • Publicación periódica (cuadernillo, folleto o periódico mural) • Libro de “Preguntas y respuestas” de la biblioteca del salón • Representación teatral • Fichero de palabras de uso personal | <ul style="list-style-type: none"> • Acercarse a la tradición oral de su pueblo a través de las narraciones de sus mayores, y comentar sobre sus valores y enseñanzas, así como apreciar la forma como son contadas. • Introducirse a las prácticas de oralidad, lectura y escritura en la escuela (escuchar narraciones grabadas, registrar partes de un texto, escuchar y comentar un relato oral, dictar al maestro un relato para que lo escriba en el pizarrón, escuchar la lectura que hace el maestro siguiendo su lectura en un texto. • Explorar frases, formas de expresión o palabras escritas en los textos que leen, con el fin de aprender y analizar cómo se escriben |

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| | | | | (reconocer los grupos o secuencias de letras que corresponden a una raíz o afixo que se repite en otras expresiones, entre otras posibilidades según la estructura de la lengua). |
| Jugar con las palabras y escuchar, leer y escribir textos con propósitos expresivos y estéticos | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un material de audio para la biblioteca del salón (cancioneros, refraneros) • Invitar a la escuela a narradores y copleros para que comenten sus experiencias, les narren o canten a los niños • Crear y escribir textos literarios para integrarlos a alguna publicación periódica (periódico mural o cartel) o permanente (cuadernillo) • Dramatizar o representar escenas relacionadas con historias conocidas o anécdotas | <ul style="list-style-type: none"> • Participar en juegos tradicionales • Memorizar las letras de las canciones y rondas • Escribir, copiar o dictar al maestro los estribillos. Identificar las palabras que se repiten en los distintos versos • Explorar las rimas, marcar el ritmo con fuerza con el fin de analizar la forma sonora del lenguaje oral a partir de la musicalidad del canto • Registrar vocabulario nuevo y/o sus definiciones en el fichero de palabras de cada alumno • Revisar con otros el texto que se escribe, escuchar las sugerencias y corregirlo antes de publicarlo • Organizar un coro en el que participen niños de | <ul style="list-style-type: none"> • Material de audio (cancioneros, refranes) • Fichero de palabras de uso personal • Coro • Periódico mural • Cuadernillo de difusión • Cartel de recomendaciones • Dramatización de una historia o anécdota | <p>Manifiestar su capacidad creativa a través de imágenes y ritmos, jugando con la sonoridad del canto acompañado de instrumentos, y tomar conciencia de los diversos sentidos que una palabra adquiere al ponerse en relación con otra.</p> <p>Concentrarse en la forma sonora del lenguaje, al escuchar atentamente una canción o un poema, seguir ritmo o disfrutar la musicalidad del canto.</p> <p>Participar en la producción de materiales escritos, asumiendo distintas funciones: comentar los borradores, revisar, reescribir, ilustrar, decidir el diseño gráfico de una publicación y dirigir su</p> |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>toda la escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recomendar materiales de la biblioteca • Elaborar un cartel de recomendaciones para ser colocado en el espacio de la biblioteca de la escuela o del salón | | <p>edición, así como copiar un material para tener varios ejemplares, entre otras.</p> <p>Comentar narraciones de la biblioteca en la escuela.</p> |
|--|--|---|--|--|

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE VINCULADAS CON LA VIDA INTERCOMUNITARIA Y LA RELACIÓN CON OTROS PUEBLOS

| PRÁCTICAS SOCIALES | PROYECTOS SUGERIDOS (para distribuir entre el primero y segundo grado de primaria) | ACTIVIDADES RECURRENTE | PRODUCTOS, SOPORTES O TEXTOS QUE ESCRIBEN | APRENDIZAJES ESPERADOS |
|---|--|--|--|--|
| Explorar el espacio letrado (espacios con escrituras) bilingüe de la escuela y la comunidad | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un periódico mural temático sobre las lenguas que se hablan en su comunidad y sus alrededores | <ul style="list-style-type: none"> • Explorar el espacio escolar y reconocer los carteles o textos expositivos escritos en español y en lengua indígena • Explorar las diferentes letras en una y otra lengua • Visitar la biblioteca de la escuela para explorar los materiales con que cuenta, identificando cuáles están escritos en español y cuáles en lengua indígena • Indagar acerca de la presencia de la escritura en lengua indígena en la comunidad (anuncios, | <ul style="list-style-type: none"> • Periódico mural temático • Carteles informativos • Textos expositivos • Anuncios • Letreros y nombres de calles • Libros • Historietas • Cuadernillos • Volantes • Invitaciones • Folletos | <ul style="list-style-type: none"> • Valorar la diversidad cultural y lingüística como la forma de vida más común en nuestra época. • Identificar el contacto con otras culturas y lenguas en sus vidas cotidianas. • Comprender que todas las lenguas son valiosas y respetables. • Valorar su lengua y cultura. • Reconocer los espacios de uso del español y de lengua indígena más comunes en su vida cotidiana. • Reconocer las |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p>nombres de las calles y letreros)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generar un ambiente letrado en lengua indígena en el salón y la escuela, participando en la producción de materiales expositivos (carteles, letreros, periódicos murales) u otro tipo (ficheros, libros, historietas, cuadernillos, volantes, invitaciones, folletos) | | <p>diferencias gráficas entre textos escritos en español y lengua indígena.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descubrir que todas las lenguas son orales y comprender que su lengua, como cualquier otra, se puede escribir. • Comprender la relación entre letra y sonido, y conocer las letras de su lengua con los sonidos correspondientes y, en su caso, los signos diacríticos u otras marcas gráficas. • Reconocer diversos tipos de publicaciones o soportes (libros, carteles, periódicos, cartas), sus funciones sociales y ciertas diferencias básicas entre ellos, en el modo de organizar gráficamente. |
|--|--|--|--|--|

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE VINCULADAS CON EL ESTUDIO Y LA DIFUSIÓN DEL CONOCIMIENTO

| PRÁCTICAS SOCIALES | PROYECTOS SUGERIDOS (para distribuir entre el primero y segundo grado de primaria) | ACTIVIDADES RECURRENTE | PRODUCTOS, SOPORTES O TEXTOS QUE ESCRIBEN | APRENDIZAJES ESPERADOS |
|---|--|--|---|---|
| <p>Hablar y escribir para participar en la vida escolar</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Proyectos relacionados con las demás prácticas sociales del lenguaje | <ul style="list-style-type: none"> • Participar de manera activa en asambleas escolares • Participar en la elaboración de listas o registros escolares • Escribir, dictar, leer y escuchar cartas • Producir volantes o invitaciones para convocar el reglamento de la biblioteca con la ayuda del maestro | <ul style="list-style-type: none"> • Discursos • Lista de alumnos • Cartas y volantes • Invitaciones • Reglamento de la biblioteca | <ul style="list-style-type: none"> • Participar en diversas modalidades de trabajo colectivo en la escuela (en parejas, en pequeños grupos, en asambleas). • Participar en actos de escritura de la rutina escolar, compartiendo con el maestro estas tareas (registrarse en listas, elaborar letreros, marcar objetos, integrar información en el calendario del salón, ampliar sus ficheros personales, escribir notas, recados, invitaciones o volantes, expresar alguna felicitación, pedir algún consejo, registrar sus nombres en listas, registrar los materiales de la biblioteca que solicitan un préstamo, enviar cartas con diferentes fines, escribir en sus cuadernos). • Comprender la importancia de tomar en |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | | | | <p>cuenta a su interlocutor tanto en los intercambios orales como en los escritos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las diferencias en el uso del lenguaje entre el contexto familiar y el escolar (en el saludo, en la forma de interactuar o participar), especialmente cuando tales diferencias ocasionen dificultades de comunicación en el contexto escolar (por ejemplo, por la presencia de hermanos mayores y menores en el mismo salón o reglas de uso del lenguaje en su relación con los adultos y en su relación con el maestro). |
| <p>Usar palabras referidas a unidades de medida, tiempo y cantidad</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un calendario para el salón que sirva como planificador | <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar el fichero de uso personal, registrando los nombres de los números, los referidos a la marcación del tiempo y a las unidades de medida Realizar juegos o actividades en los que los niños tengan que medir diferentes cantidades y contar | <ul style="list-style-type: none"> • Calendario de festividades escolares • Fichero de palabras de uso personal | <ul style="list-style-type: none"> • Empezar a reconocer algunas palabras o formas de expresión que sirven para señalar el transcurso del tiempo en pasado, presente o futuro, y las partículas o marcadores específicos de la lengua referidos al transcurso del tiempo (momentos del día, día, meses y año). • Utilizar las unidades de medida que se utilizan |

| | | | | |
|---|---|--|---|---|
| | | objetos | | <p>en su comunidad (la mano, la cuarta, el brazo, la brazada, entre otras).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los nombres de los números que se usan en el conteo o en el agrupamiento en conjuntos y los cuantificadores (muchos, pocos, manojos, manos). |
| Elaborar herbarios y registrar observaciones sobre cultivos y plantas | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un herbario • Elaborar un cuadernillo temático sobre cultivos | <ul style="list-style-type: none"> • Revisar el herbario para comparar las plantas entre sí • Ampliar el fichero de palabras: integrar los nombres de las plantas, los cultivos y las principales herramientas tradicionales utilizadas • Escribir el libro de “Preguntas y respuestas” del salón a partir de preguntas específicas (anotar consejos y técnicas de cultivo) | <ul style="list-style-type: none"> • Herbario • Álbum • Libro de “Preguntas y respuestas” • Libro de recomendaciones • Libro de consejos | <ul style="list-style-type: none"> • Observar para aprender y generar nuevos conocimientos. • Respetar la tierra, sus frutos y las personas que la trabajan. • Comprender el valor de la escritura como forma de registro para conservar y acrecentar el conocimiento. • Iniciarse en el conocimiento de la forma como se organiza la información en distintos tipos de libros o soportes según su función: herbarios, cuadernillos, libro de Preguntas y respuestas del salón (libro del tipo “sabías que...”, entre otros. • Ampliar su léxico para nombrar las plantas y |

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| | | | | sus propiedades (frío, caliente, áspero, amargo, entre otras). |
| Elaborar rutas de ubicación y señales preventivas | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar señales de rutas de ubicación • Elaborar letreros y señales preventivas para colaborar en la solución de problemas de su comunidad | <ul style="list-style-type: none"> • Registrar en el fichero de uso personal • Elaborar señales preventivas en el espacio escolar o sus alrededores | <ul style="list-style-type: none"> • Señales preventivas • Letreros y avisos • Señalamientos de rutas | <ul style="list-style-type: none"> • Representar gráficamente su recorrido. • Usar términos y formas de expresión relativos al espacio y las relaciones especiales. • Comprender la función preventiva de los señalamientos. • Participar en actividades que ayuden a prevenir accidentes o problemas. |
| Participar en la biblioteca de la escuela y del salón | <ul style="list-style-type: none"> • Proyectos vinculados con las demás prácticas sociales del lenguaje | <ul style="list-style-type: none"> • Clasificar y ordenar los libros de la biblioteca del salón • Elaborar fichas bibliográficas de los materiales de la biblioteca escolar • Participar en el registro de préstamos con la ayuda del maestro • Crear una cartelera de libros en la biblioteca de la escuela | <ul style="list-style-type: none"> • Fichas bibliográficas • Solicitud de préstamo de libros • Cartelera de difusión de libros | <ul style="list-style-type: none"> • Participar en las actividades de la biblioteca, respetando las reglas de uso. • Solicitar, consultar, explorar y leer los materiales con la ayuda del maestro. • Reconocer un libro en la biblioteca, ubicar el título y pedirlo en préstamo. • Rellenar las fichas correspondientes con la ayuda del maestro. • Valorar los materiales de lectura, explorar los libros y saber cómo se organizan por dentro y en los estantes. • Usar la información |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | | | | <p>sobre la forma como se organizan distintos soportes o materiales de lectura para anticipar su contenido o buscar una información específica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer diversas modalidades de escritura y lectura. • Dar sentido a lo que leen o escuchar leer, pudiendo identificar de qué trata el texto. • Enriquecer los acervos de la biblioteca del salón y participar en la producción de textos con el fin de difundir y compartir conocimientos. • Adquirir la práctica de revisar, compartir y corregir sus textos. |
| <p>Leer y escribir en el sistema de escritura de la lengua</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Proyectos vinculados con las demás prácticas sociales del lenguaje | <ul style="list-style-type: none"> • Involucrar prácticas de lectura y escritura de los demás proyectos didácticos. En diversos momentos, el maestro se detiene y genera situaciones didácticas específicas para focalizar la atención de los niños en el sistema de escritura y en el lenguaje que se escribe • Iniciarse en la escritura alfabética y en el | <ul style="list-style-type: none"> • Productos relacionados con los demás proyectos didácticos | <ul style="list-style-type: none"> • Escribir textos breves en lengua indígena con fines sociales específicos y con sentido para los propios niños, y analizarlos en unidades progresivamente menores. • Leer por sí mismos textos accesibles a este ciclo. • Avanzar simultáneamente en la |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | <p>conocimiento de las letras de su lengua escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribir sus nombres utilizando letras móviles con diversos propósitos • Comparar las escrituras de los nombres de los alumnos, leerlos y utilizarlos para comprender cómo se escriben • Explorar las letras para iniciarse en el reconocimiento del sistema de escritura de su lengua • Utilizar los nombres propios como fuente de información sobre las letras para escribir otros • Elaborar el fichero de palabras de uso personal | | <p>comprensión del sistema de escritura y del lenguaje que se escribe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir la práctica de revisar, compartir y corregir sus textos. • Ayudarse entre compañeros y escribir textos comprensibles para el lector. • Integrar los textos que escriben en diversos soportes o materiales con diferentes formatos, según la intención y el tipo de información. • Participar en diversas modalidades de lectura. |
|--|--|--|--|---|

ANEXO 13. PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA CON ENFOQUE INTERCULTURAL A NIVEL NACIONAL

| Formación | Institución | Tipo | Objetivo | Lugar | Duración/Año |
|-----------|--|---|---|--|---|
| Inicial | DGEI | Curso de inducción a la docencia | Propiciar la adquisición de herramientas teórico-metodológicas y prácticas con enfoque intercultural y bilingüe | En estados donde no cuentan con Normal Indígena o Intercultural | Inicialmente 3 meses, a la fecha, 6 meses |
| | UPN | Licenciatura en Educación Indígena (LEI) Escolarizada | Formar capacidad de respuesta a las necesidades en materia de investigación, diseño, evaluación de proyectos, currículo, administración y elaboración de materiales | Ofertada en la Unidad Ajusco, México, D.F. | 1985 a la fecha |
| | | Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena (LEPEPMI) semiescolarizada | Enriquecer la formación profesional de maestros en servicio por medio de la reflexión teórica sobre su práctica con el fin de desarrollar propuestas pedagógicas innovadoras. | Impartida en 74 subsedes de las 35 unidades regionales de 23 estados de la República | 1990 a la fecha |
| | CONAFE | Talleres, cursos | Conocer, qué es un instructor comunitarios, sus funciones, actividades | Regiones indígenas y rurales | Dos semanas y cursos en verano |
| | Escuelas Normales Indígenas: ENIM, ENBIO | Licenciaturas con currículo alternativo no aceptado | Construcción de un currículo culturalmente | Escuelas normales indígenas. | Desde su creación hasta 2004. |

| | | | | | |
|------------|---|---|--|--------------------------------------|---------------------------|
| | (Oaxaca), ENIB (Chiapas) ENOHUAPO | oficialmente | pertinente | | |
| | | Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB) | Se sobrepone a los currículos alternativos para obtener validación oficial | En 20 planteles de 15 estados. | 2005 a la fecha |
| | Coalición de maestros y promotores indígenas de Oaxaca A.C. (CMPIO) | No tiene nombre su propuesta | Formación comunal intercultural, formación de maestros investigadores de su práctica docente. | | En periodos vacacionales. |
| Diplomados | Casa de la Ciencia y Colegio de la Frontera Sur | Educación en y para la diversidad. | Complementar la formación de los alumnos normalistas a partir de utilizar y crear estrategias pedagógicas que atiendan la diversidad cultural, de grados, ritmos de aprendizaje, etc., a fin de favorecer la transformación de la educación en una práctica participativa, crítica y respetuosa de las diferencias, principios básicos de la EI. | San Cristobal de las Casas, Chiapas. | 2004 |
| | UPN, CGEIB, CIESAS, CONACULTA E INALI | Diplomado sobre Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) | Fortalecer la trayectoria académica, profesional y laboral desde las perspectiva y cosmovisión de los pueblos indígenas. Proporcionar principios | Abordaje regional, diferentes sedes. | 2007 |

| | | | | | |
|----------|--|--|---|--|------------------|
| | | | pedagógicos, así como competencias para elaborar propuestas educativas. | | |
| | Facultad de Psicología de la UMSNH y Dirección de Educación Indígena en el estado de Michoacán | Propuesta de formación para la docencia intercultural bilingüe. | Encaminada a la autoformación y conformación de colectivos que posibiliten un aprendizaje autónomo y tomen la escuela como lugar de formación y trabajo docente | Zonas escolares de educación indígena, Michoacán | 2008 |
| | CIESAS, UNEM, UPN, DGEI | Explicitación y sistematización del conocimiento indígena. Certificación de competencias para el diseño de materiales educativos interculturales bilingües. | Formación educativa y política mediante situaciones de interaprendizaje, investigación participativa y elaboración de materiales basados en el Método Inductivo Intercultural | Chiapas, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Yucatán | 2007 a la fecha. |
| Maestría | CIESAS | Lingüística Indoamericana | Formar lingüistas de excelencia en el dominio teórico y metodológico capaces de investigar e intervenir en el diseño de proyectos de investigación y políticas públicas dirigidas al conocimiento y desarrollo de las lenguas amerindias. | México, D.F. | 1991 a la fecha. |
| | Universidad Veracruzana Intercultural | Maestría en Educación Intercultural | Formar hacia una escuela democrática, crítica e incluyente que admita el | Huasteca, Totonacapan, Grandes montañas, las | 2009 a la fecha. |

| | | | | | |
|--|-----|---|--|-------------------------------------|------------------|
| | | (MEI) | pluralismo sociocultural como elemento dinamizador y enriquecedor de sí misma y de su entorno, que procure justicia, participación, colaboración, solidaridad y la autodeterminación de las acciones realizadas. Dos líneas de investigación: sector educativo intercultural para la enseñanza indígena. Gestión intercultural en espacios concretos y problemáticas concretas de la sociedad. | Selvas | |
| | UPN | Maestría en Educación, con campo en: Formación Intercultural Docente. | Trabajar en equipos multidisciplinarios para elaborar diseños curriculares que incluyan contenidos regionales y locales desde el enfoque de educación intercultural; manejo de conocimientos de psicopedagogía, socioantropología, sociopolítica; del área histórica-filosófica y epistemología para problematizar la realidad y buscar respuestas transformadoras en función de atender desde lo educativo a una sociedad plural a partir de un proceso | Unidad UPN 163, Uruapan, Michoacán. | 2003 a la fecha. |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|
| | | | investigativo. La estructura curricular abarca tres líneas: a) formación general, b) formación de campo, c) investigación o formación metodológica. | | |
|--|--|--|---|--|--|

Información recuperada en COMIE (2013). Multiculturalismo y educación. México, COMIE, P.P. 173-177.

ANEXO 14. OPCIONES DE FORMACIÓN INICIAL A NIVEL ESTATAL RELACIONADA CON LA ENSEÑANZA INTERCULTURAL BILINGÜE

| OFERTA EDUCATIVA | INSTITUCIÓN | CARACTERÍSTICAS | ASIGNATURAS RELACIONADAS |
|------------------------------------|--|---|--|
| Licenciatura en Educación Indígena | Subsede Ixtlahuaca de la Unidad 151 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) | Escolarizada (para egresados de bachillerato) 8 semestres (4 años) | Área básica : PSICOPEDAGÓGICA Análisis de la Práctica Docente SOCIOHISTÓRICA Sociedad y Educación ANTROPOLÓGICO LINGÜÍSTICA Cultura y Educación Área terminal LO SOCIAL Campo de lo Social y la Educación Indígena I Cultura y Educación LA LENGUA Estrategias para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Oral y Escrita I LA MATEMÁTICA Matemáticas y Educación Indígena I |
| Licenciatura en Educación Primaria | Centros de Actualización del Magisterio en el Estado de México (CAMEM) 13 escuelas normales del Estado de México ¹⁰¹ | Escolarizada 8 semestres (4 años) | Primer semestre. <ul style="list-style-type: none"> • Panorama actual de la educación básica en México. Segundo semestre <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas sociales del lenguaje Tercer semestre <ul style="list-style-type: none"> • Procesos de alfabetización inicial • Ambientes de aprendizaje • Educación histórica en el aula. Cuarto semestre |

¹⁰¹ Atizapán, Toluca, Centenaria Benemérita Escuela Normal para profesores Santiago Tianguistenco Zumpango, Teotihuacán, Ecatepec, Coacalco, Los Reyes Acaquilpan, No. 2 Nezahualcóyotl, Chalco, San Felipe del Progreso y Coatepec Harinas.

| | | | |
|---------------------------|--|--|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias didácticas con propósitos comunicativos. • Estrategias de trabajo docente <p>Quinto semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atención a la diversidad <p>Sexto semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico e interacción socioeducativa <p>Proyectos de intervención socioeducativa</p> |
| Licenciatura en educación | Unidades y subse-des de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Mixta 8 semestres (4 años) | | <p>Área común</p> <p>Segundo semestre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesionalización docente y escuela pública 1940-1994 <p>Tercer semestre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuela, comunidad y cultura local. <p>Cuarto semestre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historia regional, formación docente y educación básica en <p>Área específica</p> <p>Línea primaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje de la lengua en la escuela • Alternativas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el aula. • Problemas de aprendizaje en la región. |

| | | | |
|----------------------------------|--|-------------|---|
| Licenciatura en lengua y cultura | Universidad Intercultural del Estado de México, ubicada en San Felipe del Progreso | 8 semestres | <p>Objetivo</p> <p>Contar con egresados que aporten a la sociedad soluciones a los problemas que se generan en la región, teniendo la capacidad gestora con sentido y orientación del desarrollo incorporando tanto saberes científicos como ancestrales. Asimismo fomentar individuos con una sensibilidad para valorar las diferentes culturas y lenguas originarias.</p> <p>Primer semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión y comunicación en lenguas originarias I • Vinculación con la comunidad. <p>Segundo semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión y comunicación en lenguas originarias II • Introducción a la comunidad intercultural <p>Tercer semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión y comunicación en lenguas originarias III • Introducción a la lingüística • Cosmovisión de los pueblos <p>Cuarto semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión y comunicación en lenguas originarias IV • Fonética y fonología • Formación integral (normatividad) <p>Quinto semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión y comunicación en lenguas originarias V • Morfosintaxis • Derechos humanos y derechos de los pueblos originarios <p>Sexto semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión y comunicación en lenguas originarias VI • Semántica • Enfoques y teorías pedagógicas <p>Séptimo semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión y comunicación en lenguas originarias VII • Diseño de materias para la difusión de la lengua I • Sociolingüística y dialectología • Taller de recuperación de expresiones culturales artísticas • Pedagogía de la enseñanza de la lengua y cultura <p>Octavo semestre</p> |
|----------------------------------|--|-------------|---|

| | | | |
|--|--|-------------|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Expresión y comunicación en lenguas originarias VIII • Diseño de materias para la difusión de las lenguas II • Análisis del discurso • Gestión y animación de proyectos culturales • Seminario de educación intercultural |
| Licenciatura en Comunicación Intercultural | Universidad Intercultural del Estado de México, ubicada en San Felipe del Progreso | 8 semestres | <p>Objetivo: Formar profesionales capaces de orientar procesos y manejar tecnologías, modelos y medios de comunicación, en lengua originaria y en español, y potenciar el uso de éstos para contribuir al desarrollo económico y sociocultural de sus comunidades y entorno regional.</p> <p>Primer semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión y comunicación en lenguas originarias I • Vinculación con la comunidad. <p>Segundo semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión y comunicación en lenguas originarias II • Introducción a la comunidad intercultural <p>Tercer semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión y comunicación en lenguas originarias III <p>Cuarto semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión y comunicación en lenguas originarias IV • Formación integral (normatividad) <p>Quinto semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión y comunicación en lenguas originarias V <p>Sexto semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión y comunicación en lenguas originarias VI • Enfoques y teorías pedagógicas <p>Séptimo semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión y comunicación en lenguas originarias VII • Pedagogía de la enseñanza de la lengua y cultura <p>Octavo semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión y comunicación en lenguas originarias VIII • Globalidad, Diversidad Cultural e Interculturalidad • Seminario de educación intercultural |

ANEXO 15. TEXTOS ELABORADOS POR MAESTROS DE LA ESCUELA “A” Y “B”

MI NOMBRE ES... DE LOS BAÑOS, MUNICIPIO DE...
SOY DOCENTE DE EDUCACIÓN INDÍGENA, HABLO LA LENGUA MAZAHUA PORQUE LO APRENDÍ DE LA GENTE QUE ME RODEABA CUANDO ERA NIÑA. AUNQUE EN ESE ENTONCES CASI LO PRACTICABA, DEBIDO A QUE CRECÍ AL LADO DE MIS HERMANOS.
CUANDO INGRESÉ AL MAGISTERIO ME DOCUMENTÉ EN LOS LIBROS EXISTENTES ASOCIÁNDOLOS CON LOS CONOCIMIENTOS QUE YA TENÍA. POSTERIORMENTE CONTINUÉ ESTUDIANDO EN EL CENTRO DE ACTUALIZACIÓN (CAMEM), PERO EL PLAN DE ESTUDIO DE ESTA INSTITUCIÓN NO CONTEMPLABA LA LENGUA MAZAHUA Y EL AUTODIDACTISMO DEL MAZAHUA CONTINUÓ SOLO EN LOS CURSOS Y TALLERES DE ACTUALIZACIÓN A LOS QUE PUDE ASISTIR.
SER DOCENTE INDÍGENA NO HA SIDO UNA TAREA FÁCIL, YA QUE AL INGRESAR AL SERVICIO DISPUESTA A DIFUNDIR Y PRESERVAR LA LENGUA INDÍGENA, ME ENCUENTRE CON LA RESISTENCIA DE LOS PADRES DE FAMILIA QUE NO DESEABAN QUE SUS HIJOS LA LENGUA MAZAHUA, YA QUE DEBIDO A LA DISCRIMINACIÓN QUE LA SOCIEDAD EJERCE SOBRE ESTAS PERSONAS, HACE QUE NO DESEEN SEGUIR HABLANDO SU LENGUA PARA EVITAR SER SEÑALADOS Y EN SU MOMENTO HASTA SE PERCIBÍA QUE VEÍAN LA LENGUA INDÍGENA COMO UN SINÓNIMO DE RETRASO. SIN EMBARGO ESTA ES LA MISIÓN QUE SE TIENE Y A PESAR DE TODO YO HE FOMENTADO ESTA ASIGNATURA CON ENTUSIASMO; ME HE DADO CUENTA QUE LOS NIÑOS SOBRE TODO LOS MÁS PEQUEÑOS TAMBIÉN TOMAN CON ENTUSIASMO EL APRENDER MAZAHUA, PERO SIENTO QUE EL TRABAJO QUEDA INCONCLUSO PORQUE NO SE LE DA UN SEGUIMIENTO, YA QUE EL ALUMNO AL INGRESAR A LA SECUNDARIA DEJA AL OLVIDO LO QUE APRENDIÓ EN ESTA ASIGNATURA, Y AL NO PONERLO EN PRÁCTICA TERMINAN POR OLVIDARLO.
A ESTO SE LE PUEDE SUMAR LA INCONGRUENCIA QUE EXISTE ENTRE LOS MATERIALES CON QUE SE CUENTA, YA QUE EL LIBRO Y EL CUADERNO DE INTERCULTURALIDAD NO TIENE TEMAS AFINES, Y LOS PARÁMETRO CURRICULARES, MARCA CONTENIDOS, LOS CUÁLES MUY POCOS VIENE EN EL LIBRO DEL ALUMNO.
UNA DE LAS EXPERIENCIAS QUE HE TENIDO EN EL ÁMBITO PEDAGÓGICO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MAZAHUA ES CREAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LOS NIÑOS A PARTIR DE CONTEXTUALIZAR EL CONTENIDO Y CREAR ESTRATEGIAS MEDIANTE CANTOS QUE PRACTIQUEN A DIARIO. DE ENTRE LAS MÚLTIPLES ESTRATEGIAS SE PUEDE MENCIONAR LA LOTERÍA DE ANIMALES DE LA COMUNIDAD, MEMORAMA DE FRUTAS, EL SALUDO, LOS JUEGOS PARA FORMAR EQUIPOS, (CONEJOS Y CONEJERAS, LA PAPA CALIENTE,), LOS JUEGOS TRADICIONALES, ETC.. ES IMPORTANTE MENCIONAR QUE EL TRABAJO DEBE SER CONSTANTE Y QUE A MEDIDA QUE AVANZAN LOS ALUMNOS TAMBIÉN LA GRADUALIDAD DEBE SER CONGRUENTE.

Texto elaborado por Maestra “A”. Versión 1

comunidad perteneciente al Estado de México.
En la concepción aún existen personas que no olviden su cultura.
La fiesta que festejan es la Santísima Concepción.
Yo hablo mazahua porque lo aprendí cuando era niña.
Empecé a trabajar en la comunidad de San Agustín Mexitepec del municipio de San Felipe.
Le explique a los papás de los niños que les enseñaría la lengua mazahua. Los papás en ese entonces se negaron pues no querían que sus hijos hablaran mazahua, y querían aprender el español, porque la sociedad no quería a la gente indígena.
Yo trabajo y les enseño a los niños a hablar mazahua. ahora me doy cuenta que ya no se oponen a esta enseñanza, pero se limitan a respetar pero no apoyan lo suficiente.
Los documentos que existen no apoyan lo suficiente debido a que viene muy general y la educación media no le da continuidad y terminan por olvidar el mazahua que aprendieron.

Texto elaborado por Maestra "A". Versión 2

ri menzumigo a Conco. Ne tsi jniñi bibi
a mboo a jlapfi ñe a b'onro.
A conco bibi yo ntec k'o xe ña ne
jnatiyo, kjaji o mbaxkjuji ngueta dya la
ma o f'ene nu k'o kjaji
Ne mbaxkua k'o kjaji ngue e tsrita
conco.
Nuzgo ri ñago ne jnatiyo; ro meo ma
mi ts'ique.
ro firt ne b'efi kja na jniñi k'o chuo
San Agustin Mextepec. ro xifi k'o tata k'o
tsitri ro jnchi jnatiyo, k'o tata dya o
neji mi mamaji ne jatyo dya mi joo mi
neji k'o tsitri ro mbaraji ne castellano.
porque yo jnangurcha dya mi neji yo jña
jnatiyo
Nuzgo ri pepfigo ri jichigo ro ñaji jña-
tjo, no yo tata ya neji ra jichyi dya
kja manji jia.
Yo xiscomi k'o bibi dya na ~~joo~~ xistome
na joo fe ra kjame. Y no yo ngonxori
dya jichyi ne jnatio, ngueta yo tsitri
Jombene ne jnatiyo.

Texto elaborado por maestra "A". Versión 2. Escrito en mazahua

Maestra

Provengo de una comunidad rural cuyo lenguaje predominante es el Español; aunque también se practica otomí es nula la práctica del mazahua; factor que trasciende en gran medida en la práctica individual.

/ Soy licenciada en Pedagogía, egresada de una Universidad privada y aunque el currículo no mencionaba como tal la asignatura de "Mazahua" si existe una de nombre "Educación Indígena"; no tuve una enseñanza como tal en una lengua específica pero si el conocimiento de la ubicación de los grupos indígenas en el estado. /

Actualmente me desempeño como docente en una primaria perteneciente a una comunidad mazahua y la enseñanza de esta lengua es esencial; sin duda es complicada la situación cuando no se está familiarizando con el tema; aunque cabe destacar que he investigado vocabulario y me he apoyado en compañeros docentes para conocer más. Hay carencias pero se procura una investigación y la realización de una clase dinámica.

Texto elaborado por maestra "D"

Mi biografía

Yo soy ~~Roque Antonio Isidro~~, nací el día 13 de mayo de 1967 en la concepción de los Baños, municipio de Ixtlahuaca Estado de México, mis padres se llaman Ignacia Isidro Mendoza y Francisco Antonio Hernández, tengo 46 mis estudios primarios lo realicé en la escuela primaria "Emiliano Zapata" en mi pueblo natal posteriormente estude en la secundaria en esta etapa de mi formación lo realicen en la escuela Secundaria Técnica Agropecuaria "Lic. Andrés Molina" en el municipio de Jocotitlan, así mismo la preparatoria lo realice en el mismo municipio de Jocotitlan,

Para mi preparación profesional estude en la Universidad Pedagógica Nacional de la ciudad de Querétaro Unidad 22 A, he asistido en varios cursos para seguir actualizando mis conocimientos, para mejorar mi práctica docente!

Me gusta la me gusta trabajar en la escuela, pues es muy divertida compartir mis conocimientos con los niños pues gracias a mi empeño como maestro de educación primaria del medio indígena he obtenido muchas gratificaciones en las diferentes escuelas que he prestado mis servicios por citar algunos concursos que hemos participado con mis alumnos, tal es el caso de los concursos de: olimpiada de conocimiento, Narraciones de niñas y niños indígenas entre otros, actualmente estoy laborando en la escuela primaria Francisco I Madero de la comunidad Sesión el Cerrito, santa Cruz Tepexpan, Jiquipilco Mex.

Ahora le voy contar algo de pueblo que es un lugar maravilloso, pues hace muchos años este pueblo contaba con un manantial de aguas termales en la cual muchas personas de diferentes lugares acudía a este bello lugar para bañarse, ya que las aguas termales le consideraban curativas para algunas enfermedades, lamentablemente todo lo que nos brinda la naturaleza si no cuidamos así como el creador nos dio también se acaba así paso con este bello manantial que solo ruinas queda.

Texto elaborado por Maestro "E"

YO DOCENTE DE LA ESCUELA PRIMARIA " FRANCISCO I. MADERO "; PROCEDO DE UNA FAMILIA MONOLINGUE EN LA LENGUA (OTOMI-NAJNU) DE LA COMUNIDAD DE PUEBLO NUEVO, BARRIO PRIMERO, MUNICIPIO DE ACAMBAY, MEXICO.

POR NECESIDAD DE COMUNICACIÓN Y LLEVAR A CABO LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MAZAHUA CON MIS ALUMNOS. TUVE QUE INVESTIGAR, PRACTICAR PALABRAS Y POSTERIORMENTE PEQUEÑAS FRASES PARA PODER DESARROLLAR MIS ACTIVIDADES EN EL AULA. CABE MENCIONAR QUE ASISTI A PARACHO MICHOACAN A UN CURSO DE INDUCCION A LA DOCENCIA QUE TUVO UNA DURACION DE SIETE MESES QUE COMPRENDIO DE MAYO A NOVIEMBRE DE 1989 EN LO POSTERIOR INGRESE AL SERVICIO EL 16 DE NOVIEMBRE DEL MISMO AÑO, LA ESCUELA DONDE COMENCE MI PRACTICA DOCENTE ES AQUÍ EN LA ESCUELA ANTES MENCIONADA .

ESTUDIE EN LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL (U.P.N.) DE LA CIUDAD DE SAN JUAN DEL RIO, QUERETARO, MEXICO; DE LA GENERACION 1998-2003 EN LA CARRERA DE LICENCIATURA EN EDUCACION INDIGENA NIVEL PRIMARIA.

MI EXPERIENCIA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MAZAHUA CONSIDERO RELEVANTE QUE DEBE DE IR ACOMPAÑADO LA PALABRA CON LA IMAGEN PORQUE SE HA DICHO QUE EL SER HUMANO APRENDE MAS RAPIDO DE ESA FORMA ASIMISMO UTILIZANDO EL METODO FONETICO.

RESPECTANDO LAS VARIANTES DIALECTALES DE LAS DIFERENTES REGIONES HABLANTES DE DICHA LENGUA. LAS PRINCIPALES DIFICULTADES QUE ENFRENTAMOS LOS DOCENTES ES QUE ALGUNOS PADRES DE FAMILIA NO ACEPTAN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORQUE MANIFIESTAN LA POCA IMPORTANCIA QUE TIENE EN EL TRAYECTO DE SU VIDA COTIDIANA Y LO OTRO ES QUE EN ESTA COMUNIDAD EXISTEN POCOS HABLANTES EN ESTA LENGUA, POR LO REGULAR SON PERSONAS DE LA TERCERA EDAD Y SE ESTAN ACABANDO, LOS JOVENES Y LOS NIÑOS YA NO EJERCITAN POR LO QUE TENEMOS QUE ENSEÑAR LA PRONUNCIACION Y LA ESCRITURA DE LAS PALABRAS PARA LLEGAR A ORACIONES.

Texto elaborado por Maestra "F"

TEXTOS ELABORADOS POR MAESTROS DE LA ESCUELA "B"

Mi nombre es Amado González, de la comunidad de San Agustín Mexztepec, Municipio de México.

Desde niño yo aprendí hablar mazahua con mis abuelos y mis padres y al ingresar en la Escuela Secundaria, recuerdo una ocasión que el maestro que nos daba a Materia de Pecuarias, nos dejó una tarea para investigar los nombres científicos y comunes de algunos productos agrícolas, entonces yo les agregué en el nombre común como papa=dyok'a, calabaza=muu, etcétera.

El maestro nos pidió que expusiéramos nuestro trabajo y yo sin pena mencione los nombres comunes de los productos que yo escribí y todos mis compañeros se pusieron a reír y el maestro les dijo eso era algo valioso y que no lo olvidara yo e invito a mis compañeros para que aprendieran hablar en mazahua y un día una de las orientadoras informó a los grupos que si alguien se interesaba por solicitar una beca lo podía realizar de manera personal en las instalaciones del Instituto Nacional Indigenista, ubicada en Atlacomulco, entonces yo acudí con la maestra y le pedi los requisitos entre ellos estaba en hablar y escribir en mazahua, mas intereso; porque yo si habla mazahua, me faltaba un poco la escritura, al mes me llamaron al INI para recoger los resultados, fui afortunado y me dijeron que esta aceptada mi solicitud que estuviera al pendiente.

Al terminar la Secundaria, estudié el Primer año de Bachillerato Tecnológico, en la comunidad de El Fresno Nicho del mismo Municipio, pero no culmine Por cuestiones de Salud, ya no pude seguir estudiando, me fui a la Ciudad de Mexico para trabajar en el comercio, una tarde mi hermano Pedro, llego en donde nos hospedamos y en su mano llevaba un periódico y por cierto era "El Sol de Toluca" y me dijo -Mira Hermano aquí viene una noticia que te va interesar léelo y tú decides, agarro y se fue en su cuarto. Me puse a leer y apareció la Convocatoria Para Maestros bilingües que solicitaba El Departamento de Educación Indígena en el Valle de Toluca.

Pues no le pensé dos veces junte mis documentos y me vine el día lunes al Departamento y recibió un Profesor y me pregunto que si yo habla y escribia en mazahua yo le respondí que sí, entonces me dijo -Traduce el siguiente enunciado: El licenciado Miguel de la Madrid Hurtado es el Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, me puse un poco nervioso y conteste: -Nu s tr'abo'ta nu ni chuu Miguel de la Madrid, ngeje nu i tata texe yo Meb'onro i mama jarga nagaraji i yo bepji añeba a Tr'abónro, muy bien desde hoy tu ya eres maestro Bilingüe, pero tienes que ir a un Curso en Paracho, Michoacán, allí estuve 6 meses con Varios compañeros mazahuas, de esa forma es como me integre a las filas del magisterio bilingüe.

Ya estando como maestro Bilingüe en la Zona escolar, el Supervisor, me mandó a capacitarme como técnico lingüista en mazahua, asistí a varios cursos durante varios ciclos escolares, he participado en la elaboración de Libro de Texto Gratuito de cuarto grado de Educación Primaria Indígena.

Recientemente (2013 y 2014) colaboré en la elaboración del Jeb'i Xiskuama Xori Jhatrjo Plan y programa de la Lengua Mazahua.

En las escuelas en donde he laborado, a mis alumnos les enseño hablar y escribir en mazahua, empleando varias estrategias de trabajo.

Na'a.- Ri opji nu yaxi a

Ye'e.- Ri xipji yo xotr'i ra yepeji ja ga zini

Jhii.- Kuafi e Jmicha ko un k'o ni mburi un yaxi a

Nzhio.- Ra jusp'i i chuu yo jmicha

Ts'ich'a.- ra xori na o ye kora ye pe na Jens'e

Nanto.- Ra oti yo xotr'i ra yepe mar i kuari go un jhaa

Yencho.- ra xikiji yo ro opji Kja io chjuu yo jmicha.



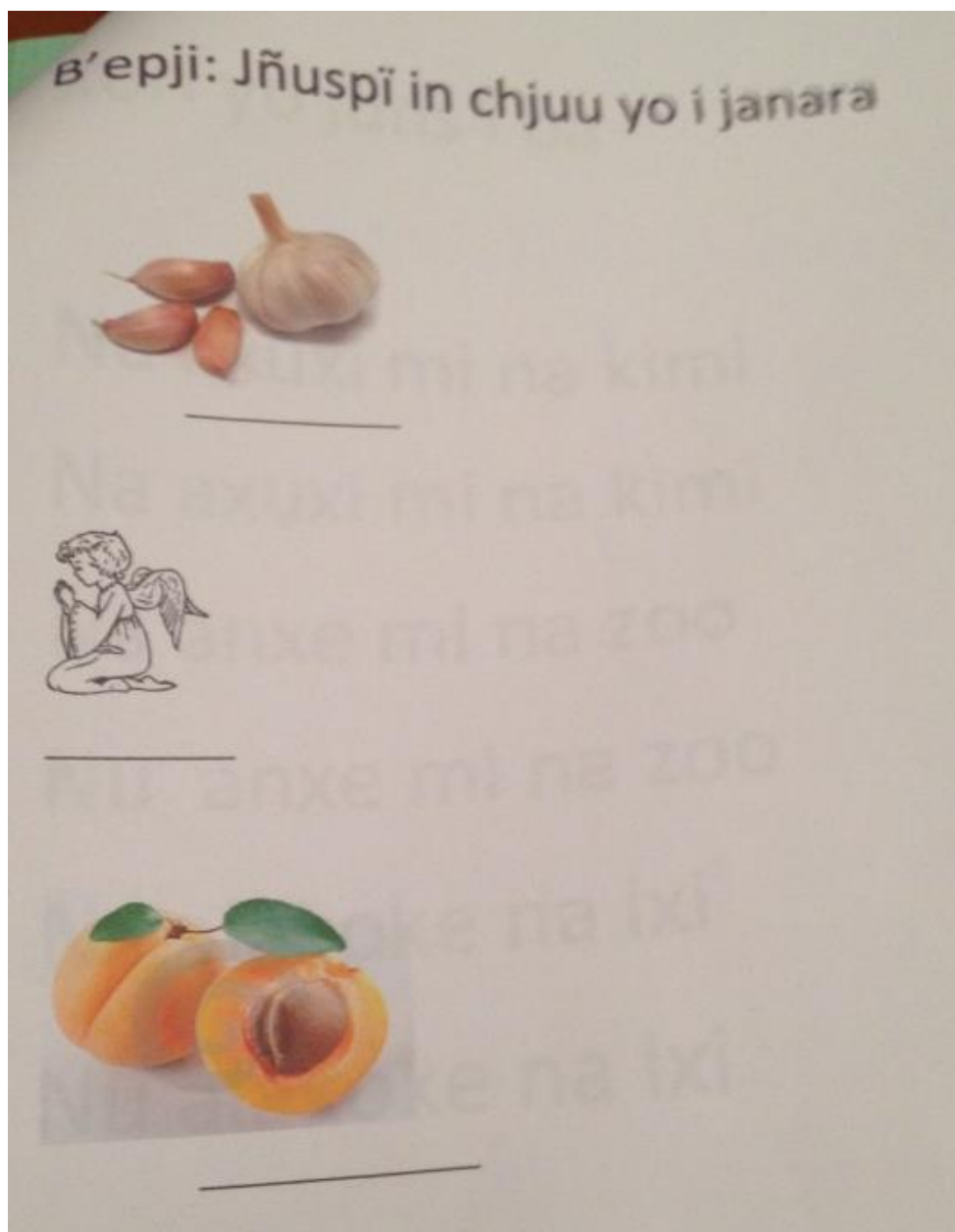
axuxi



anxe



alakoake



Texto elaborado por maestro "G"

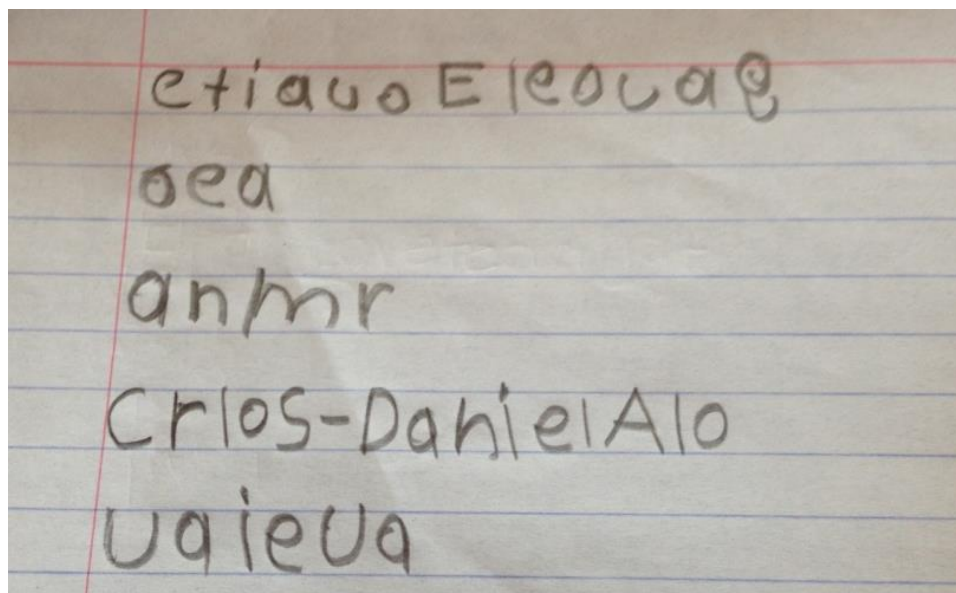
Autobiografía

Mi nombre es Lorena Ayala Bruno, nací el 5 de Enero de 1981, en Barrio Tercero, San Bartolo Morelos, México en un seno de familia de condición media, dedicada a la elaboración de tapetes mexicanos, abuelos maternos de origen Otomí, quienes solamente hablaban entre sí ya que a sus hijos y nietos no les transmitieron su lengua indígena. El abuelo en ocasiones compartía cuentos y nombraba algunas cosas en Otomí, con sus amigos y conocidos se comunicaba completamente y esta lengua, la abuela casi nunca lo habla por lo tanto la familia hoy en día no lo sabe hablar. San Bartolo es un pequeño pueblo perteneciente al municipio de Morelos en el cual la lengua indígena que se habla es el Otomí sobre todo en las comunidades de San Marcos Tlazalpan y San Gregorio Macapexco, el centro de San Bartolo y en sus barrios aledaños ya no se habla. Sin embargo hay algunas tradiciones religiosas muy arraigadas como la fiesta anual en honor a San Bartolo donde los grupos de concheros o danzantes y las pastoras son los encargados de ambientar la fiesta. En mayo la fiesta del monte o de Pentecostés es celebrado en grande por los grupos indígenas de San Gregorio Macapexco, Barrio 2, 3 y 4 los cueles se reúnen en la capilla del cerro del San Bartolo, aún se pueden observar las prácticas indígenas en el comercio, vestimenta, lengua, costumbres etc. San Bartolo Morelos es un pueblo donde la mayoría de sus habitantes se dedican a la elaboración de tapetes, cerámica, aves canoras, obreros, campesinos, etc. Morelos Es un municipio pobre cuenta con una infraestructura débil, existen dos escuelas primarias para dar educación a sus cuatro barrios, su servidora estudio en la primaria "José María Morelos y Pavón" perteneciente al nivel estatal y que se localiza en el centro del pueblo así como la secundaria "Benito Juárez" No. 62 y la preparatoria oficial número 49.

Al culminar la preparatoria me fui a la ciudad de Toluca de Lerdo a cursar la licenciatura en antropología social en la UAEM sin embargo por cuestiones económicas tuve que salirme, para trabajar en el H. ayuntamiento de Morelos en el año 2000 lo que me sirvió para conocer todo el municipio. Decidida a seguir estudiando me incorpore en el año 2001 a INEA, estuve dando clases a los adultos varios años con el fin de poder ingresar y sostenerme en la licenciatura de UPN, a la cual ingrese en el año 2003 en la subse de Ixtlahuaca, la licenciatura que se da es para el medio indígena por lo tanto se tiene que estar inscrito a un taller de lengua indígena, yo curse mis cuatro años en el taller de Otomí, en el cual aprendí solamente palabras sueltas. Al culminar mis estudios en 2008 comencé a dar clase en una escuela particular en la comunidad de Santiago Acutzilapan, estuve trabajando con religiosas por dos años para posteriormente dedicarme a cubrir interinatos en el nivel estatal. Recuerdo que mi primer interinato fue en la comunidad de San Marcos Tlazalpan en la cual ya había trabajado cuando pertenecía a INEA, ahora dando clases en cuarto grado de primaria, con niños indígenas que hablaban perfectamente el otomí sin embargo la escuela era estatal, no llevaban asignatura en lengua indígena, pero era maravilloso escucharlos y que me enseñaran a decir palabras en su lengua, los recuerdo mucho porque ellos no hablaban el otomí en la escuela no se los permitían los maestros y cuando yo les pedía que me enseñaran se apenaban, no querían pero al pasar los días y con la confianza que les brindaba comenzaron a decirme saludos y palabras en su lengua.

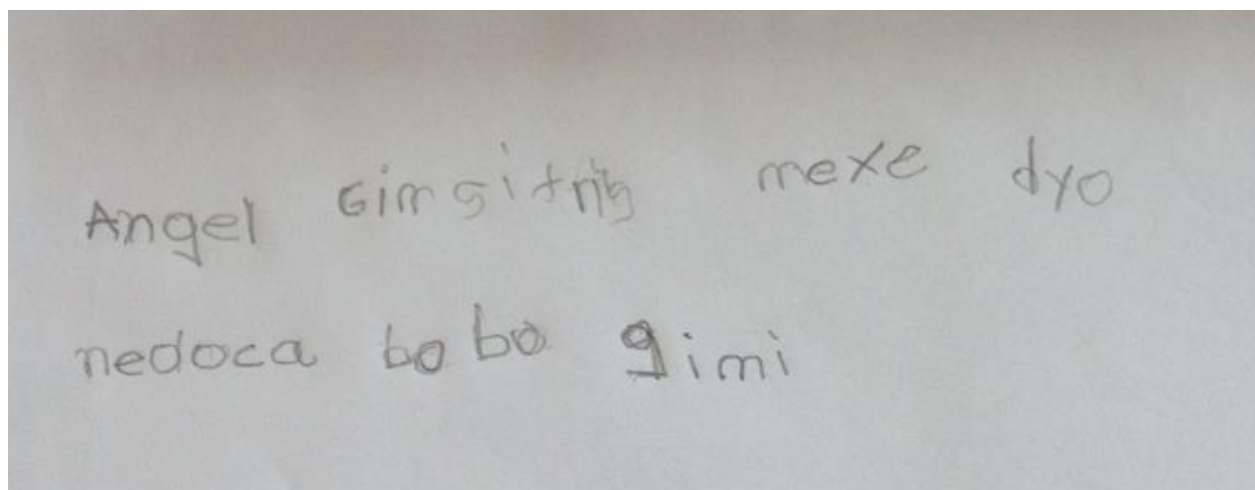
Texto elaborado por Maestra "H"

ANEXO 16. TEXTOS ELABORADOS POR ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE ESCUELA "A"



etiauo Eleoua
 sea
 anmr
 Crlos-Daniel Alo
 Uaieua

Texto 1



Angel Gimsitri mexe dyo
 nedoca bobo gimi

Texto 2

naja
 dyo
 Kuchi
 Nedoca bebe jimi

Texto 3

dyo
 Kuchi
 isi
 NE doca veve
 ME vovo qimi

Texto 4

La gallina
Ne ngoñi
X rekua
ngoñi
dya
Ne dokobibi qoimi

Texto 8

gōñi
dya
mēxa
mēxa
mixi
Ne doca bovo gimni

Texto 9

Jua conejo
 dyo perro
 goñi gallina
 ixi manzana
 doka papá
 Ne doka bubu quimi

Texto 10

Las gallinas papanato
 dyo Kuchi ^{numeros} mēxa mixi
 ne doka bevo gimi

Texto 11

Jose Miguel en
 en dijina los numero
 dyo
 i
 ne doca bobo jimi

Texto 12

xDARIO LUIS
 x123456x8
 xmande iaA
 xosoe ia. oeiuodia Aio. .o uo.
 xmano
 xeobiau
 xmoiluan
 xeadialun
 xmeiosunle
 xeadamantle
 xm.

Texto 13

Christian
mexa
dxo
kuchi
hedeka bobo guimi

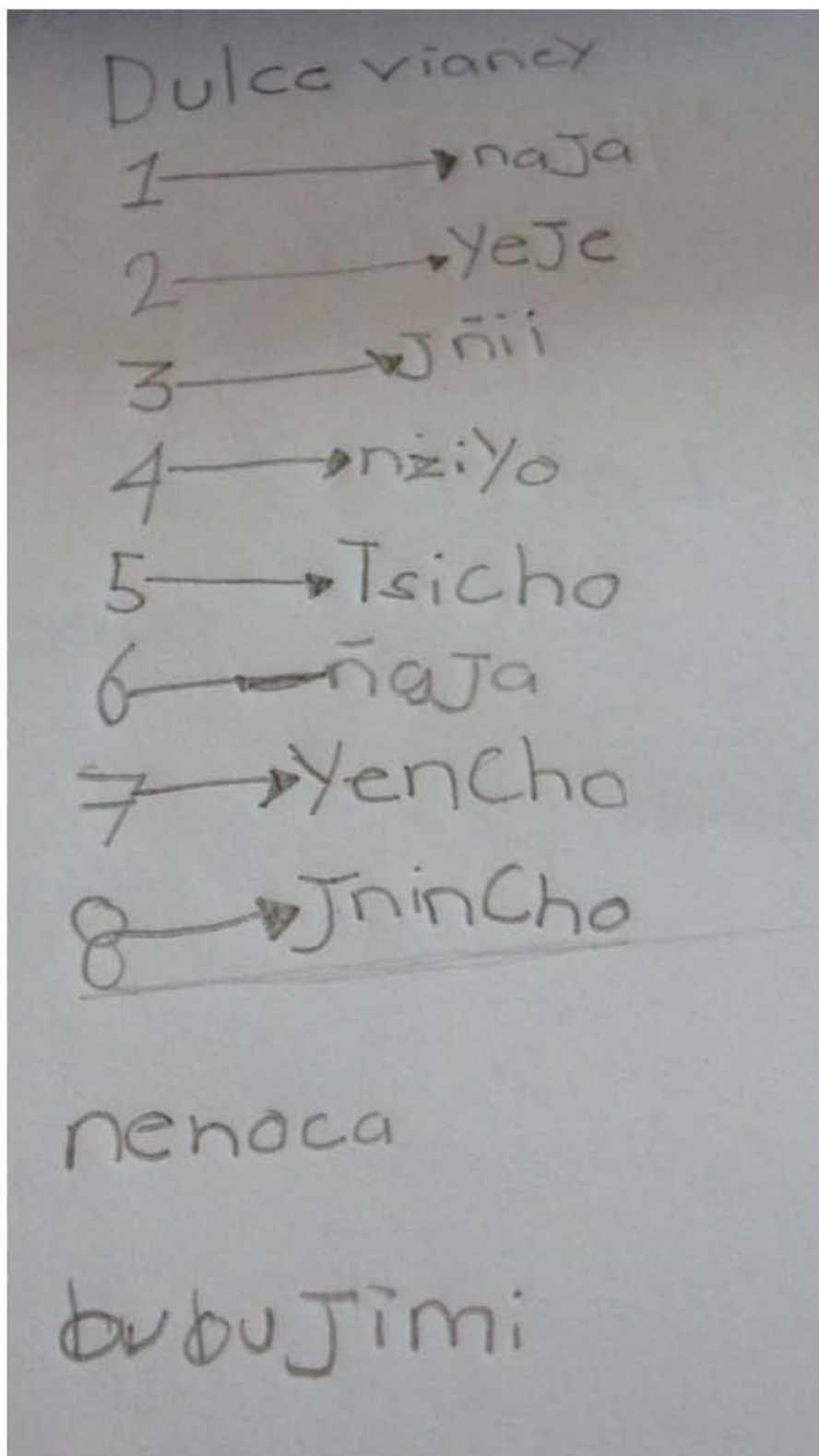
Texto 14

Felipe
 Anaia
1
dxo
hedoca. dodon. guimi

Texto 15

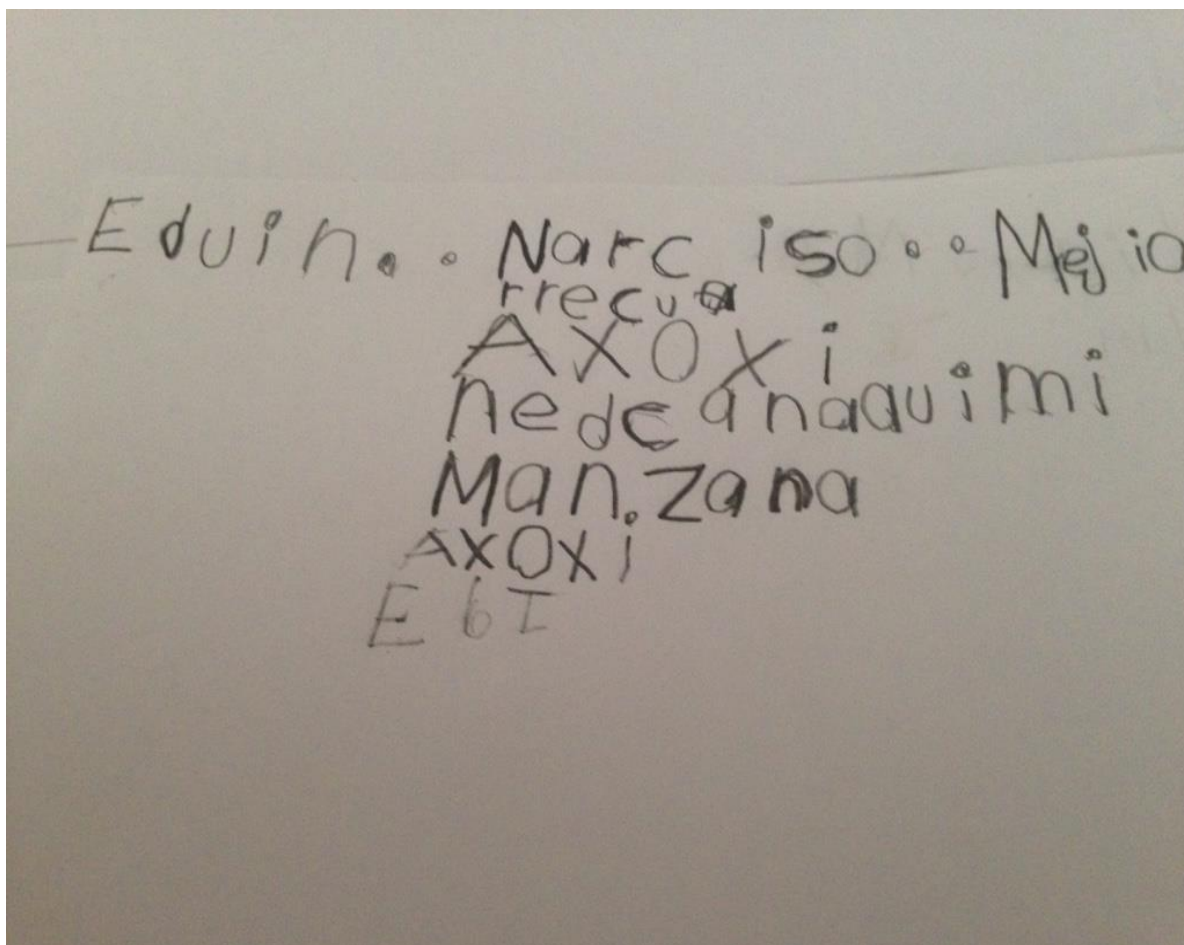
Ariadna
 La gallina papanatas
 —————
 1 —————▶ naja
 2 —————▶ ni
 dyo
 cuchi
 nedoca bibi jimi

Texto 16



Texto 17

ANEXO 17. TEXTOS ELABORADOS POR ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE ESCUELA "B"



Eduin. • Narciso • Mejio
rrecu
AXOXI
Nedeanadumi
Manzana
AXOXI
E6I

Texto 1

Diana
m i x i
c h a p o
m e d o c a a n a c i
y o D i a n a

Texto 2

Es + i ve)
miyi
re Kua
ixi
Axoxi
medoga . macimi
yo meyama Es + i ve |

Texto 3

Juan
recoo Axoxi
Axoxi
nedoca naquimi
llo mella moduan

Texto 4

Praxan
 pole
 Yretua
 ixi
 Me do ca Na kimi
 Yo · Me ya mo Bryan

Texto 5

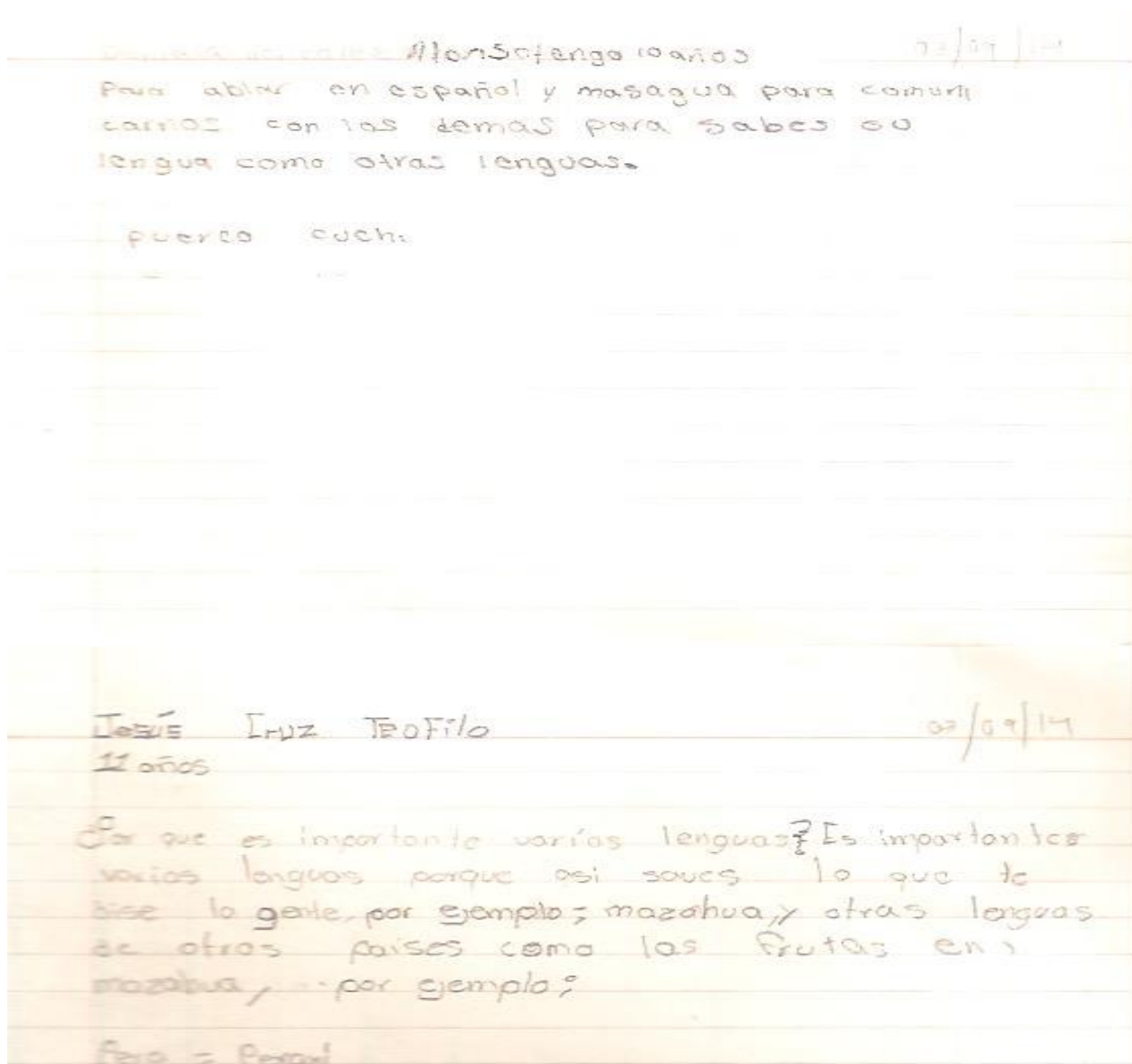
mi i i
 rexwq
 ixi
 me do c

Texto 6

ixi " mixi
"
ne donaq quimi vi
la papa crestas arosa
na quimi oo

Texto 7

ANEXO 18. TEXTOS ELABORADOS POR ALUMNOS DE 6º GRADO DE LA ESCUELA "B"



Texto 1

2/11/14

Daniela Alonso Reyna
tengo 11 años

Porque las personas que hablan
otra lengua si yo se otra esa
lengua me puedo comunicar con
ella o con muchos otras personas.
o tambien para recordar nuestros
antepasados
ixi Fata
misi muxa
cuchi

Rocio 10 años

13/01/14

Porque es importante hablar distintas lenguas
porque cuando sabes te puedes comunicar con
muchas personas

Polo-tizi

Pera-dyco

manana - ixi

chile - ii

Pueco - cuchi

Erica 11 años

Logue yodemas sabe varios lenguas
y podere ailar con los abuelos y con los
otras iustias

Wendy 11 años

11/09/11

Yo creo que es importante saber varias lenguas
para: cuando vayamos a un estado sepamos
ablar y pronunciar palabras y las lenguas
mayas, otomis etcetera.

No n'gañi s'i cho'o

No ba'ga

No recua

No mu'y

No cho'o

Texto 3

Wendy

11 años

24/09/24

Yo creo que es importante saber varias lenguas para: Cuando vayamos a un estado sepamos hablar y pronunciar palabras y las lenguas mayas, aztecas, etcétera.

No ná'goni s'íi cho'ó.

No b'árga

No recua

No mu'v

No cho'ó

Nombre: Yaquelin González Rosales

Año: 11

¿Por qué es importante saber varias lenguas?

Por que cuando vamos a un país y hablan una lengua pero no es tan importante.

Texto 4

ELIAS G.R 10 AÑOS 27/09/19

Aprender cosas nuevas en la escuela
 por eso es importante por si al guien
 nos abia nuzahua y le contestaramos
 tambien. Pero tambien tenemos que
 aprender otras lenguas

Mixi → gato

Faduu → caballo

ii → chile

bagq → boca

peraxi → perca

ixi → manzana

Ronaldo S. 12 años

Yo creo que si es importante aprender otras lenguas
 porque en las escuelas como preparatoria, universidad
 tienen materias en las que necesitan otras lenguas por
 ejemplo ingles.

Pera = Peraxi

Gato = Mixi

Mano = Maza

Chile = Ii

Chile = Ii

Manzana = Ixi

Boca = Bagq

Pez = Jmao

Gabriela

11 años

25/07/19

Yo creo que es importante aprender idiomas de otros países porque así puedes saber como se dice una cosa en otro idioma y conocer gente diferente de cualquier país que no conozcas por su idioma

Italia

Español

inglés

latín

ruso

Evelin Magaly 11 años

21/07/19

es importante aprender distintas lenguas para poder comunicarte con esas personas que hablan esas lenguas

ixi, Tizi

ANEXO 19. RELACIÓN TEMÁTICA DE ASPECTOS DE LA LENGUA MAZAHUA QUE FUERON ABORDADOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR

| Escuela A | Escuela B |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Escribir la fecha en mazahua • Vocabulario sobre números • Uso de artículos determinados en plural • Presentación personal • Orden ascendente y descendente • Lotería • Formas de interacción básicas (saludos) • Vocabulario sobre las partes del cuerpo • Vocabulario de animales de la comunidad y números, partes del cuerpo. • Vocabulario relacionado con los estados de ánimo • Reflexión de adjetivos y sustantivos en un texto determinado • Escritura de secuencia numérica utilizando vocabulario estudiado. • Vocabulario de colores • Operaciones aritméticas para calcular el doble de • Vocabulario correspondiente a números del 10 al 20 • Memoramas | <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario de animales de la comunidad • Saludos • Instrucciones de interacción escolar básicas (sentarse, levantarse) • Vocabulario de colores primarios y secundarios • Vocabulario relacionado con elementos de una ofrenda • Los días de la semana y números del 1 al 10 • Vocabulario sobre utensilios de cocina propios de la comunidad • Vocabulario sobre insumos y procedimiento para hacer burbujas • Vocabulario de palabras con presencia de la letra “l” • Vocabulario de palabras que empiezan con “m” o “d”, mazahua • Artículos definidos • Vocabulario relacionado con las partes de la cara • Vocabulario con presencia de la letra “r • Vocabulario relacionado con productos de la comunidad • Vocabulario con uso de la letra “k” • Vocabulario relativo a las partes del cuerpo de una tortuga • Vocabulario sobre el nombre de plantas • Completar un párrafo • Vocabulario relacionado con los días de la semana y meses |

**ANEXO 20. RELACIÓN DE PRODUCTOS ELABORADOS POR LA MAESTRA “A” RESPECTO A
LOS PRODUCTOS SUGERIDOS EN LOS DOCUMENTOS CURRICULARES**

| ESCUELA A | PARÁMETROS |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Globos con números (fines escolares), escritura de la fecha • Repaso de canciones • Copia del nombre de los animales en el cuaderno • Listados de palabras, imagen de cara con vocabulario empleado. Interacción oral a partir del contenido • Lectura en voz alta, interacción a partir de juegos, dictado de palabras y escritura en cuaderno • Crucigrama • Himno nacional (reproducción) • Copia de nombres escritos en español • Lección del libro de texto donde se pegan los estados de ánimo • Listados de palabras que surgen de dictados y copias. • Interacción oral a partir de un juego. • Representación de un cuento • Entonación de canciones • Copia del título de la canción en mazahua • Canción “Gallina papanatas” • Juego “Lotería” • Escritura de enunciados • Escritura individual de vocabulario • Hojas con identificación de colores y escritura de nombres • Escritura de enunciados en español generados por los alumnos, listados de palabras traducidas, escritura de enunciados ilustrados por recortes | <ul style="list-style-type: none"> • Fichero de palabras de uso personal • Álbum • Canciones, coplas o poemas • Dramatización de una historia o anécdota • Productos relacionados con los demás proyectos didácticos • Coro |

ANEXO 21. RELACIÓN DE MATERIALES UTILIZADOS POR LA MAESTRA “A” Y MAESTRO “B”

| ESCUELA A | ESCUELA B |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Globos en fumi con los números escritos en mazahua, hojas de colores • Tarjetas de números y animales • Lotería • Cuadernos • Libro de texto, letreros con nombres elaborados por la maestra. • Pizarrón • Libro de texto • Crucigrama • Láminas con la letra del Himno nacional en español y mazahua • Instrumentos musicales • Lámina con las partes de la cara • Copia con caras que reflejan distintos estados de ánimo • Libro de texto • Pegamento, fotocopias con el nombre de los estados de ánimo. • Computadoras • Juego de avión • Libro de cuentos de la BA (Gom Gom y Bam Bam), láminas con los nombres de números en mazahua y su representación gráfica correspondiente • Recortes de gallina • Corral y disfraces de ovejas y ovejera • Piedras y cascarones • Tarjetas con figuras en colores diferentes • Cuaderno, pizarrón, recortes de animales | <ul style="list-style-type: none"> • Libro de Trillas “Juguemos a leer” • Copias con un crucigrama • Copias de canciones • Copias con el nombre de las palabras para que los alumnos • Globos de colores con nombres • Pinceles y pinturas vinílicas • Crayolas, hojas de registro, cuadernos • Láminas con dibujos que representan objetos propios de una ofrenda (están escritos los nombres en mazahua) • Cartulinas y colores • Láminas con el nombre de los días de la semana en español y mazahua. • Fotocopias con el nombre de un día de la semana, pegamento blanco y arroz, láminas elaboradas por el maestro. • unas láminas con nombres de animales, objetos y nombres propios con distintos colores en español y mazahua, estos tienen su traducción correspondiente (telaraña, sala, pale, • Hoja con la letra “L” en mayúscula y minúscula para ser iluminados. • Oraciones escritas en español y mazahua. “Ne kelo s’ii baa” • Láminas que están pegadas en el pizarrón con vocabulario de palabras que empiezan con “m” o “d”, mazahua, español e imagen. • Lámina con la figura de la cara • Cartulina con la canción “Pedro borreguito” • Fotocopias con el dibujo de una cara |

ANEXO 22. RELACIÓN DE PRODUCTOS ELABORADOS POR EL MAESTRO “B”, RESPECTO A LOS PRODUCTOS SUGERIDOS EN LOS DOCUMENTOS CURRICULARES

| ESCUELA B | ESCUELA B |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Crucigrama con el nombre de animales de la comunidad • Interacción oral en consideración de serie numérica en mazahua • Hoja de registro con el nombre de colores y nombre completo (trabajo transversal con otras asignaturas) • Lectura individual y grupal, interacción a partir de las láminas, Texto escolar : rellenan con arroz el nombre de un día de la semana • Lectura en voz alta del nombre de utensilios • (moldeado de objetos en plastilina) • Lectura en voz alta. • Interacción con los otros sobre la forma en que se hacen burbujas • Lectura de láminas de palabras y enunciados • Iluminar la figura de una letra • Firma como registro personal • Interacción oral • Escritura en los cuadernos • Relación imagen-nombre • Escritura de enunciados a partir de copias • Interacción oral y copia en cuaderno • Lectura grupal de lo que aparece en el pizarrón • Copia en cuaderno • Lectura grupal, registro en calendario de fechas significativas, • Copia de oraciones en cuadernos | <ul style="list-style-type: none"> • Fichero de palabras de uso personal • Calendario de festividades |