



SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***“El bilingüismo en la educación indígena. Prácticas y retos en contextos escolares diferentes.”***

Tesis que para obtener el Grado de  
**Maestra en Desarrollo Educativo**  
Presenta

Evangelina Juárez Morales

Director de tesis: Mtro. Ernesto Díaz-Couder Cabral

## Índice

Introducción.....	3
Capítulo 1. Antecedentes de la educación bilingüe.....	13
El docente en el medio indígena.....	25
Dificultades en la enseñanza de lenguas en la educación indígena.....	34
La educación bilingüe en el marco oficial.....	46
Capítulo 2. Marco teórico.....	58
Lenguaje, cognición y aprendizaje.....	62
Bilingüismo y educación.....	66
Capítulo 3. Metodología.....	79
Zonas de estudio y características sociolingüísticas generales.....	82
Los docentes.....	89
Instrumentos de registro de datos.....	93
Categorías de análisis.....	97
Capítulo 4. Educación bilingüe en la escuela indígena.....	100
¿Para qué?.....	100
Una aproximación a diversos contextos.....	102
Primer Grupo de Maestros.....	103
Segundo Grupo de Maestros. Zona Puebla.....	114
Tercer Grupo de Maestros. Zona Tlaxcala.....	126
Capítulo 5. Bilingüismo y educación escolarizada.....	142
¿Cómo atienden los maestros lo bilingüe en la enseñanza?.....	142
Entre la teoría y la práctica.....	149
Consideraciones finales.....	153
Anexos.....	170
Bibliografía.....	186

## Introducción

Oficialmente la educación indígena debe proporcionarse acorde a características particulares; mediante el uso de la lengua materna<sup>1</sup>, bajo la consideración de sus prácticas sociales y culturales, con la inclusión de los saberes locales.<sup>2</sup> Sin embargo, pese a que la población indígena de México ha tenido lugar dentro de los programas educativos, hoy día se presenta un rezago escolar considerable cuyo número aumenta con el grado escolar. Según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2013), con respecto a los hablantes de alguna lengua indígena, en 2010 solamente el 53% de los alumnos de 12 a 14 años registrados en el nivel primaria la terminaron, y el 37% de los alumnos 15 a 17 años inscritos concluyeron la secundaria.

Las políticas educativas mexicanas actuales explicitan la consideración de algunos aspectos encaminados al logro de un desarrollo escolar satisfactorio (por ejemplo, el uso de la lengua materna). No obstante, parece una utopía lograr el encuentro entre la teoría y la realidad. En la educación indígena se han considerado ciertas medidas (como el establecimiento de las escuelas bilingües) para la atención educativa de quienes hablan al menos dos lenguas nacionales<sup>3</sup>, cuyos referentes contextuales son diversos. Sin embargo, esto no siempre responde a las necesidades de las comunidades en donde se implementan los planes y programas

---

<sup>1</sup> El concepto de *lengua materna* refiere a la primera lengua que adquiere una persona, o bien, a la lengua que el niño ha adquirido en la interacción temprana mediante la cual se comunica cotidianamente. Es adquirida de manera natural, sin una reflexión lingüística consciente.

<sup>2</sup> El marco legal lo sustenta en distintos documentos a nivel nacional (Ley General de Educación; Ley General del Servicio Profesional Docente; Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas; Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas; Reforma Constitucional en materia Educativa; Plan Nacional de Desarrollo, entre otros) e internacional (Declaración Universal de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura sobre la Diversidad Cultural; Declaración Mundial sobre Educación para todos; Convención sobre los Derechos del Niño; Convención Americana sobre Derechos Humanos; Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, etcétera)

<sup>3</sup> En la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo de 2003) se reconocen el español y las lenguas indígenas como lenguas nacionales. "Las lenguas indígenas son aquellas que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado Mexicano, además de aquellas provenientes de otros pueblos indoamericanos, igualmente preexistentes que se han arraigado en el territorio nacional con posterioridad y que se reconocen por poseer un conjunto ordenado y sistemático de formas orales funcionales y simbólicas de comunicación." (Capítulo I Artículo 2 y 4)

educativos y, en parte, esto tiene relación con los cambios que experimentan los grupos sociales en relación con su dinámica, con su organización, con sus necesidades, etc.

En lo que respecta a las políticas educativas destinadas a la población indígena, éstas se han transformado al paso del tiempo como producto de los mismos procesos históricos. Sin embargo, pese a los esfuerzos de algunas autoridades, académicos y una porción de la población, los objetivos estipulados en el marco jurídico con respecto a la educación intercultural bilingüe no se han logrado. Cabe mencionar que esto no es exclusivo de la población indígena sino que la educación pública dirigida a la población en general está en un momento muy complejo por el impacto de factores globales (los medios de comunicación, las relaciones inter y multiculturales, las tecnologías de la información, la migración, etcétera) que se presentan como procesos poco asibles y/o comprensibles (posiblemente por la velocidad con la que llegan). Giddens (2007) se acerca a la imagen del mundo actual al referirlo como *un mundo desbocado* en donde es difícil visualizar comunidades aisladas, inalterables al contexto, por el contrario, esboza un mundo donde se presentan cambios constantes tanto en el plano individual como en el colectivo. ¿Qué hacer para que esta ola de cambios constantes y factores globales puedan favorecer, antes que afectar, las relaciones interculturales y los procesos educativos?

El contacto entre culturas (y, por tanto, la coexistencia de distintas lenguas) ha generado comunidades cultural y socialmente diversas, situación que posteriormente ha llevado al planteamiento de políticas educativas para los distintos grupos sociales. Para la población indígena se ha destinado una educación que privilegia dos ejes: la cultura y la lengua, elementos de la práctica docente “que se han abordado desde distintas perspectivas, más políticas que pedagógicas” (Jani Jordá, 2013, p.187-188). Efectivamente, al hablar de educación indígena, invariablemente, predominan estos dos elementos –la cultura y la lengua–, aunque desde el sistema educativo aún no se ha especificado de manera concreta cómo deben tratarse en el aula ni tampoco desde la formación de docentes (en opinión de

varios docentes de escuelas indígena, “hace falta capacitación para saber cómo enseñar las lenguas en el aula”, particularmente, no hay claridad sobre cómo desarrollar el bilingüismo, menos aún en aulas con características sociolingüísticas diversas). Adicionalmente, los distintos estudios centrados en la educación indígena que se han llevado a cabo desde diferentes perspectivas y desde variadas temáticas (cuestiones lingüísticas, de actitudes, de política educativa, de sociolingüística, entre otros) han ayudado a distinguir distintos elementos que intervienen y/o que influyen en la educación indígena pero aún no se ha logrado del todo la integración de ellos y su concreción en la práctica pedagógica.

En el eje cultural, ha influido la noción de *cultura* que se ha retomado y establecido en los diferentes momentos del proyecto educativo para la población indígena (en la formación y capacitación de profesores, en los planes y programas educativos, en los contenidos de los libros de textos). Este aspecto no ha pasado desapercibido porque se tiene la idea de que aprender una lengua implica adentrarse en su cultura.

El término *cultura* ha dado pie a otros que se han convertido en categorías analíticas, como lo son el de *interculturalidad* y el de *multiculturalidad*, conceptos que se han definido de manera más o menos similar por distintos autores, y que aluden a la idea básica de interacción o convivencia entre distintas personas y culturas. La educación intercultural se ofrece en zonas con población considerada indígena y se espera que a través de esto haya reconocimiento y valorización hacia esta población, pero paradójicamente, no se incluye ni se aclara ni se reflexiona sobre el papel de los no-indígenas. De esta manera difícilmente la educación es de carácter intercultural. Lo que es cierto es que la marcada utilización de etiquetas (indígenas/mestizos, hablantes de lengua indígena/hispanohablantes, tradicionales/modernos, etcétera) ha creado oposición y conflictos de distinta índole. Dora Pellicer (1997) hace una precisión al respecto:

el conocimiento de las lenguas indígenas ha permanecido como un coto de los especialistas sin llegar a permear las fronteras lingüísticas de los hablantes de la lengua mayoritaria, porque la apuesta en práctica de la

educación en lengua indígena y español se ha diseñado para las minorías indígenas con exclusión del grupo hispanohablante... [del] plantear el bilingüismo como derecho y obligación exclusivos de los grupos minoritarios... se deriva que las propuestas educativas que abren espacio a las lenguas minoritarias, sostengan y aun refuercen su rango subordinado frente a la lengua de prestigio (p.280)

El otro eje de la educación indígena –la lengua– se vincula con la pretensión de desarrollar una enseñanza bilingüe, el manejo de al menos dos lenguas en la práctica docente: el español y una lengua indígena. En los *Parámetros curriculares para la educación indígena*, se establece que la educación bilingüe busca el desarrollo de la lengua materna (L1) y la apropiación de una segunda lengua (L2), con la finalidad de consolidar un bilingüismo que posibilite: el aprendizaje de lenguas posteriores (como el inglés); el dotar de sensibilidad hacia la diversidad cultural y lingüística y; el incrementar el potencial comunicativo, cultural e intelectual (SEP, 2011, p.61-62). Algunos maestros (como se verá posteriormente) tienen nociones sobre lo que deben hacer al respecto, pero en las escuelas indígenas bilingües aún no ha sido posible lograr un desarrollo del bilingüismo que brinde las ventajas que se le atribuyen (ver Marco teórico). ¿Por qué no ha sido posible la consolidación del bilingüismo español-lengua indígena? Hay muchos factores que intervienen en el desarrollo del bilingüismo y, en particular, en el bilingüismo español-lengua indígena. Una primera distinción que hay que tener presente es cuando la lengua es objeto de estudio, o bien, el medio para la enseñanza.

Otra situación que se habrá de tomar en cuenta es el estatus de las lenguas. El español es la lengua dominante, la lengua de enseñanza, la lengua nacional primordial, mientras que las lenguas indígenas han estado en un constante desplazamiento, incluso en el ámbito doméstico. ¿Cuáles son los espacios en los que se utiliza el español y cuáles en los que se utiliza la lengua indígena? Conocer sobre la funcionalidad de las lenguas puede brindar elementos para llevar a cabo una planeación de la práctica docente que persigue el desarrollo del bilingüismo porque

Muchos aspectos de una lengua únicamente pueden ser aprendidos en la interacción directa con diversos interlocutores; por ello, el niño requiere

oportunidades para utilizar el lenguaje, establecer relaciones sociales con sus semejantes, intercambiar información sobre su entorno, los demás y él mismo. El niño, además de jugar con las palabras al expresar rimas, canciones y adivinanzas, también aprende a utilizar el lenguaje como herramienta cognitiva, pues le permite indagar sobre su medio ambiente y expresar ideas a partir de su experiencia. (Arias Lozano, 2014, p.155)

A través del lenguaje, el niño construye su identidad, su conocimiento sobre el mundo, expresa su pensamiento y también reflexiona a través de él. Adquiere y utiliza el sentido convenido socialmente de las palabras. En el niño hablante de español y de lengua indígena se complica su experiencia cuando tiene que utilizar cada una de las lenguas de acuerdo al espacio en que se encuentre, y más aún cuando hay una marcada desigualdad lingüística, cuya explicación se encuentra

En la historia externa de la lengua, en la palabra situada y contextualizada culturalmente, en la conciencia lingüística de los hablantes y en las consecuencias sociales de sus actos de habla que, en sus manifestaciones cotidianas, llenan a menudo una función comunicativa desigual (Pellicer, 1997, p.274)

Hagège (2002) explica que cuando la transmisión de una lengua se da de manera parcial (por ejemplo, si se utiliza sólo en ciertos espacios) puede presentarse un *bilingüismo de desigualdad* en donde la lengua que ejerce presión sobre otra estará “en posición mucho más fuerte por razón de estatuto social o de su difusión nacional o internacional” (p.80-81). Situación que conlleva desventajas en la enseñanza bilingüe al tener un conocimiento notoriamente mayor de una lengua en comparación con otra o al poseer un conocimiento especializado por campos temáticos por cada una de las lenguas. Este conocimiento parcial de las lenguas puede inhibir un desarrollo adecuado en el niño en los planos psicológico, social, cultural y cognitivo (Véase Capítulo 2).

Lo anterior advierte sobre el reto que los docentes tienen para llevar a cabo el desarrollo de una educación bilingüe intercultural. Entre otras tareas, tendrían que distinguir las características sociolingüísticas de su grupo y llevar a cabo una capacitación continua, sobre todo al tomar en cuenta que en materia de educación indígena, y particularmente en lo que respecta a la educación bilingüe español-

lengua indígena, hay más preguntas que respuestas. Una recomendación de varios especialistas ha sido el evitar el bilingüismo sustractivo y lograr que los niños puedan favorecerse del aprendizaje bilingüe intercultural. Aunque no sólo los docentes son completamente responsables de llevar a cabo este proceso a buenos términos, sino que también se requiere de mayor esfuerzo por parte de las autoridades educativas y de las mismas comunidades indígenas para atender debilidades que limitan el desarrollo educativo en el medio indígena.

Muchas son las dificultades que se tienen frente a la propuesta de una enseñanza en lengua materna para la población indígena. Zimmermann (2006) ya ha advertido sobre algunas de ellas, como los trabajos previos que se requieren para obtener un alfabeto, instrumento básico para la enseñanza y el aprendizaje, o el cómo hacer que las lenguas indígenas ganen espacios para su uso. Dos asuntos en el que intervienen discusiones de distinta índole; políticas, pedagógicas y sociolingüísticas.

Con este trabajo pretendo abordar al menos algunos aspectos relacionados con el desarrollo del bilingüismo en las escuelas indígenas. A través de este trabajo, tengo el objetivo de explicar *cómo atienden los maestros lo bilingüe en la enseñanza en algunas escuelas indígenas bilingües*, a través de considerar: 1) los lineamientos que tiene que seguir los docentes, establecidos los planes y programas educativos correspondientes; 2) algunos elementos eje en el desarrollo de la educación bilingüe (lenguaje y cognición, aspectos psicosociales y otros factores que intervienen) y; 3) la práctica docente en primarias con modalidad de educación indígena. Asimismo tomaré en cuenta *cuáles han sido las complicaciones que han tenido los docentes entrevistados en su enseñanza bilingüe y la manera en que las han enfrentado*. Necesariamente, destaco la trascendencia de la lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, en la educación bilingüe. Cabe mencionar que no se trata de un análisis curricular, ni tampoco de un estudio histórico sobre educación indígena (aunque retomo algunos datos para contextualizar el tema principal), sino que me concentro en asuntos vinculados con el desarrollo del bilingüismo; cómo se percibe hoy día la enseñanza de lenguas indígenas y el mismo

desarrollo del bilingüismo, la educación bilingüe y cómo se manifiesta en la práctica docente.

El estudio se lleva a cabo en tres municipios del estado de Tlaxcala (Contla de Juan Cuamatzi, Santa Cruz Tlaxcala e Ixtenco), en donde sólo algunos alumnos son bilingües náhuatl-español u otomí-español y en un municipio de la sierra de Puebla (Atlequizayán), en donde los alumnos son bilingües (lo común es que la lengua materna sea el totonaco y la segunda lengua el español). Hay diferenciación entre los entornos escolares de Tlaxcala y Puebla en cuanto a su población escolar y docente, en cuanto a su infraestructura y a su dinámica social, por mencionar algunos aspectos.

Veamos en términos estadísticos algunos datos generales de educación indígena en comparación con las zonas en donde se encuentran las escuelas que visité –Puebla y Tlaxcala–. En todo el país el Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (SNIE) de la SEP en el 2014 registró 76,387 centros educativos de preescolar y 90,923 de primaria, los cuales cuentan con uno o dos turnos (que son los que hacen sumar tal cantidad). De estos centros educativos el 9.86 % (19,665) ofrecen educación indígena, modalidad considerada únicamente para los niveles de preescolar y primaria. Por su parte, el INEE hace distinción entre tipo de servicio indígena y comunitario indígena, por lo que es pertinente mencionar que en este trabajo yo me refiere de manera general como educación indígena para agrupar ambos tipos de servicio educativo. Para el ciclo escolar 2012-2013, el INEE da cuenta de las siguientes cifras a nivel nacional, en cuanto al número de alumnos, docentes y escuelas con servicio de educación indígena (Tabla 1).

Tabla 1. Alumnos, docentes y escuelas en tipo de servicio indígena y CONAFE indígena por nivel educativo (ciclo escolar 2012-2013)

Nivel educativo	Tipo de servicio		Alumnos	Docentes	Escuelas
Preescolar	Indígena		407 346	18 220	9 673
		%	95.5	89.5	80.9
	Comunitario indígena		19 345	2 128	2 283
		%	4.5	10.5	19.1
	Total			426 691	20 348
Primaria	Indígena		847 519	36 588	10 113
		%	97.8	95.4	87.0
	Comunitario indígena		18 806	1 773	1 506
		%	2.2	4.6	13.0
	Total			866 325	38 361

Fuente: Estadísticas continuas del formato 911 (INEE, 2013, p.18)

En particular para los estados de Puebla y Tlaxcala, que son las entidades en donde hice trabajo de campo, el SNIE presenta las siguientes cifras en el 2014.

Tabla 2. Centros educativos y población escolar de educación general e indígena en Puebla y Tlaxcala

Nivel/Modalidad	Alumnos			Docentes	CE
	Total	Niñas	Niños		
PUEBLA					
Educación preescolar general	277,537	137,684	139,853	12,274	4,955
Educación preescolar indígena	45,964	22,808	23,156	1,859	950
Educación primaria general	834,085	409,185	424,900	28,433	4,636
Educación primaria indígena	72,487	35,407	37,080	2,532	737
TLAXCALA					
Educación preescolar general	52,311	25,813	26,498	2,395	863
Educación preescolar indígena	1,620	792	828	56	20
Educación primaria general	156,340	76,320	80,020	6,108	793
Educación primaria indígena	3,010	1,455	1,555	112	14
CE=Centro Educativo					

Fuente: SNIE-SEP (2014)

Estas cifras resultan significativas por el número de niños que acude a las escuelas de educación indígena. El número de alumnos que estudian bajo la modalidad de educación indígena es considerable, más aun en el caso de Puebla (16.6% en preescolar y 8.7% de primaria con respecto al total general de cada nivel) que se caracteriza por tener todavía gran cantidad de hablantes de lenguas indígenas (entre ellas tepehua, náhuatl, otomí, popoluca, totonaco) en distintos puntos del estado. En el caso de Tlaxcala el número de alumnos de educación indígena suman 4,630 entre preescolar y primaria (3.1% en preescolar y 1.9% en primaria respecto del total general de alumnos en esos niveles). En ambos casos, en preescolar el porcentaje de alumnos es mayor con respecto al nivel de primaria, ¿qué indica esta diferencia?, ¿los niños que egresan de preescolar indígena ya no

continúan la primaria indígena? o ¿los padres de familia prefieren que el niño continúe su formación educativa en una escuela no indígena? o ¿esto indica que hay un desplazamiento de la lengua indígena con el paso de los grados escolares? Los testimonios de los maestros brindan una idea de lo que puede estar ocurriendo al respecto (Capítulo 4).

## Capítulo 1. Antecedentes de la educación bilingüe

La educación para los indígenas se ha planteado desde que se establecieron los misioneros en las nuevas tierras y en ese entonces tuvo como finalidad la evangelización. En términos de Aguirre Beltrán, se trataba la propagación de la fe como ideología con propósitos e intereses determinados.

La vieja tradición feudal que considera a los monarcas como reyes apostólicos que se hallan obligados a extender y propagar la fe cristiana en el mundo... El dogma, la obediencia a lo antiguamente establecido, la pobreza y el desinterés por lo mundano de los frailes misioneros coincide con el afán de riqueza, de goce terrenal, de honra y prestigio que compele a los colonizadores a sujetar a los colonizados a una explotación implacable. (Aguirre Beltrán, 1993, p.30-31)

De manera particular, en este periodo, el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas fueron de trascendencia. Entre otras normas, en el método educativo franciscano (que sirvió como guía a las potencias europeas para la educación de los pueblos dominado) el uso de las lenguas originarias resultó muy efectivo “para comunicar y transmitir conocimientos y valores nuevos”, lo cual estuvo relacionado con: 1) la necesidad de aprender la lengua de quienes se pretendía educar para enseñar lo que se considerara pertinente y 2) la barrera que las propias lenguas representaban, ya que el desconocimiento de las lenguas limitaba la comunicación (Aguirre Beltrán, 1993, p.39).

En estudios recientes se ha revisado y reinterpretado el trabajo de los misioneros lingüistas y esto ha llevado a mirar de una manera distinta el trabajo que realizaron con relación a las lenguas y la enseñanza destinada a los originarios. Por ejemplo, el que algunos misioneros tenían la firme idea de aprender la lengua, hablarla y escribirla y el que había escuelas que funcionaban “como una unidad de aprendizaje donde los maestros eran también discípulos de sus alumnos” (Hernández de León Portilla, 2006:42).

Las distintas apreciaciones sobre el trabajo de los misioneros manifiestan 1) las distintas percepciones que los mismos misioneros tenían ante las circunstancias que se iban presentando en ese periodo (por ejemplo, las tareas a realizar con o sin su acuerdo según mandato de la Corona), y 2) las representaciones que tenían del llamado indio. Un aspecto que era de conocimiento muy generalizado y que despertó discusiones fue la diversidad lingüística y cultural, así como la variabilidad lingüística (Zwartjes, 2009[1999]; Flores Farfán, 2007; León-Portilla, 2004).

Garza Cuarón (1991) indica que las políticas dispuestas por la Corona fueron tan numerosas que en ocasiones resultaban contradictorias, “en posiciones extremas encontramos desde la prohibición de que los indígenas hablaran sus propias lenguas hasta la prohibición de que aprendieran español” (p.689). Algunas políticas trataban de responder a la multiplicidad de lenguas, a sus diferencias lingüísticas. Ella expresa que

cuando los conquistadores españoles a su llegada encontraron el náhuatl extendido por todo el imperio, vieron en este proceso hegemónico de la lengua náhuatl una situación relativamente fácil de conservar para resolver el problema de la diversidad lingüística que caracterizaba a Mesoamérica y, finalmente, llegar a imponer la lengua castellana (Garza Cuarón, 1991, p.692)

Tanto Garza Cuarón como Aguirre Beltrán han escrito a detalle sobre las contradicciones observadas en la política educativa y en especial con relación al aspecto lingüístico que eran resultado de los intereses económicos y sociales de los distintos grupos, esto es, la política educativa estaba mediada por los intereses de las órdenes religiosas y las autoridades coloniales (los descendientes de los nobles indios, los criollos, los peninsulares). Ellos señalan una de las medidas, tomada en el siglo XVIII, que tendrían repercusión en el futuro de las lenguas originarias: “la prohibición definitiva del uso de las lenguas vernáculas y de su incorporación obligatoria a la sociedad hispanohablante” (Garza Cuarón, p.699). Entre muchas otras acciones, ambos autores explican cómo durante el reinado de Carlos III, Antonio Lorenzana, arzobispo en México, expuso la situación lingüística de entonces y “cuales [eran] las ventajas de la castellanización masiva y cuáles las

desventajas de que persistieran la enseñanza y las prédicas religiosas en las lenguas vernáculas”. Según Lorenzana: las numerosas lenguas dificultaban la enseñanza y el control de la Iglesia sobre los indios y sus ministros; había una necesidad de intérpretes; las lenguas originarias impedían el contacto entre los distintos grupos y esto era perjudicial, pues entre otras reacciones, provocaba “el temor y el aborrecimiento hacia los españoles”; según él, los eclesiásticos habían descuidado la educación de los indios por ocuparse del multilingüismo (Garza Cuarón, 1991, p.702).

Aguirre Beltrán (1993) explica con fineza los usos y desusos de las lenguas originarias, lo cual había sido inestable al igual que las disposiciones venidas de las autoridades, hasta alrededor de 1770 en que se ordena la fundación de un colegio para nobles y plebeyos indios que habrían de instruir a maestros para la enseñanza de la lengua castellana, proyecto que es aprobado dos años después y es con el que “caen en desuso las lenguas vernáculas en la enseñanza” (p.69).

Por su parte, León-Portilla (2004) explica que a pesar de los mandatos de la Corona no se logró que

se promoviera de modo eficaz la implantación del castellano entre los indios. La gran mayoría de éstos mantenían su lengua propia y buen número se comunicaba asimismo en náhuatl. Además de que en no pocos conventos se seguían enseñando gramática, lectura y escritura sobre todo en náhuatl, en 1642 se instituyeron en la Real y Pontificia Universidad cátedras de las lenguas mexicana y otomí... ni lo promovido antes ni las reiteradas reales órdenes alteraron sustancialmente la situación. En vísperas ya del siglo XIX del movimiento emancipador de México la gran mayoría de los indígenas mantenía vivas sus lenguas. Ni siquiera había prosperado un deseado bilingüismo (León-Portilla (p.59-60)

Para Garza Cuarón, aunque con lentitud y dificultades, las medidas tomadas por Carlos III repercutieron para que la castellanización ganara terreno. De tal manera que con el movimiento independentista, al propugnar los liberales una educación igualitaria, pudieron establecer definitivamente la idea de una educación en la lengua castellana para toda la población. Ya con los movimientos de

independencia y después con el de la Revolución, la desatención y las decisiones políticas se fueron presentando marcadamente en detrimento de las lenguas indígenas. Primero con el Plan de Iguala (1821) en donde se estableció que no debía haber diferenciaciones de ordenamientos jurídicos entre los habitantes del país, entre mexicanos, incluido todo lo relacionado con la educación y con ello, las lenguas indígenas. León Portilla (2004, p.61) indica que de esa manera se silenció la palabra de los originarios con la que hasta entonces habían manifestado sus demandas y quejas. Todos los hombres debían ser tratados de igual manera para lograr la unidad nacional y un elemento que ayudaría, sería la enseñanza del castellano. Después con la Constitución de 1824 queda suprimido el régimen de propiedad comunal y con ello los indígenas podían ser despojados de sus tierras ancestrales. Bajo este panorama surgieron ideas contrarias, aunque más a favor de la castellanización. Ignacio Ramírez defendía una educación en donde se enseñaría tanto el castellano como las lenguas indígenas bajo el argumento que así los niños podrían desarrollar plenamente sus facultades mentales, sin embargo, predominaba el discurso de la igualdad entre los hombres. Con Justo Sierra, en el momento de ser ministro de Educación Pública (1902), no queda duda de la percepción que tenían algunas autoridades con respecto a las lenguas indígenas:

La poliglosia de nuestro país es un obstáculo a la propagación de la cultura y a la formación plena de la conciencia de la patria... Ello os dará la clave de por qué los autores de la primitiva ley de instrucción pública, llamamos al castellano lengua nacional... siendo la sola lengua escolar llegará a atrofiar y destruir los idiomas locales y así la unificación del habla nacional, vehículo inapreciable de la unificación social, será un hecho. (citado por León-Portilla, 2004, p.63)

Con el movimiento revolucionario no cambiaron mucho las cosas para los grupos originarios. Lo que se presenta es una exaltación de lo indígena que hacía referencia más bien a lo prehispánico. Situación muy contradictoria porque aparentemente se admiraba el legado indígena y al mismo tiempo no se atendía ni se hacían valer los derechos de los pueblos indígenas contemporáneos. Pese a que la educación comienza a tomar otro cauce con el movimiento revolucionario y se demandaba educación para todos, se siguió pensando que las lenguas originarias

eran un obstáculo y por eso era mejor castellanizar y alfabetizar a los indígenas. De este modo, las propuestas educativas para los indígenas que surgieron fueron orientadas hacia la asimilación y la integración. La primera de ellas, en 1911, buscaba la asimilación de los indígenas, “mexicanizar a los indios a través de la lengua nacional”, política contenida en la Ley de Instrucción Rudimentaria (Martínez Buenabad, 2011, p.1).

Para Aguirre Beltrán (1993, p.339-361), la enseñanza en lengua indígena tiene raíces en el mismo siglo XVIII. Una propuesta de educación bilingüe se presentó en 1934, en el artículo 3° de la Constitución y en lo subsecuente aparecen algunas voces y propuestas con el fin de que se tome en cuenta la lengua materna de los indígenas. En 1937 Basauri, entonces jefe del Departamento de Educación Indígena, explica las razones psicosociales de llevar a cabo una educación en lengua materna, sin lograr resultados favorables. En 1939 en la Conferencia Nacional de Educación se discute sobre distintos puntos, entre ellos: alfabetización e instrucción general en idioma vernáculo; enseñanza de la lengua nacional a partir del segundo año; publicaciones en lengua indígenas; maestros de habla nativa y escuelas formativas de maestros indígenas. En el mismo año, en la Asamblea de Filólogos y Lingüistas nuevamente se insiste en que la educación debe ser inicialmente en lengua materna y después en la lengua nacional. De igual manera, en el Congreso Indigenista de Pátzcuaro de 1940, se expone la misma recomendación en voz de Álvarez Barret, maestro bilingüe maya-castellano. Cada vez se enlistan los aspectos sociales, políticos y pedagógicos que están vinculados con la enseñanza en lengua materna.

Proyectos como el de Educación Nacionalista; el de las Escuelas Rurales Campesinas; y el de Unidad Nacional (década de los cuarenta) buscaban la conformación de la nación. Estas perspectivas no permitieron su constitución integral como indígenas ni el reconocimiento por parte del resto de la población. Hasta aquí la educación tenía una orientación claramente castellanizadora (Véase *Diccionario de la historia de la educación en México*). Es hasta 1951 que el Instituto Nacional Indigenista (INI) establece el primer Centro Coordinador Indigenista en

región tzeltal-tzotzil que tiene como labor la alfabetización y enseñanza de los originarios en lengua materna. Sin embargo, en años subsecuentes los maestros siguieron impartiendo la enseñanza en castellano (Aguirre Beltrán, 1993, p.356-361) pese a las recomendaciones de organismos como la UNESCO de la utilización de las lenguas originarias.

Otro momento en la educación indígena inicia en la década de los sesenta del siglo XX cuando comienza a plantearse de nuevo una educación bilingüe, para lo cual se establece el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües por parte de la Secretaría de Educación Pública cuyo objetivo era ofrecer una enseñanza bilingüe. Ya en la década de los setentas se presentaron algunos acontecimientos relevantes para la educación indígena. En el Primer Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües (en 1976) se establece una comité regulador de las actividades de la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC) (Gutiérrez, 2001, p.187-188) en donde se formula que la tarea de los maestros indígenas e instructores bilingües “consistía en reflejar y proponer iniciativas y programas, así como familiarizar a los indígenas con el pensamiento de otros grupos étnicos”. Esta asociación cuestionó la educación que hasta entonces se había ofrecido a los indígenas y promovió una educación para basada en la lengua y la cultura de los propios indígenas. En los sesenta y los setenta fueron notorios los movimientos indígenas en donde el aspecto educativo fue uno de los de mayor interés. A finales de los setenta se propone ofrecer una educación bilingüe bicultural para la población indígena y para ello se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978 que tiene como objetivo general

Encabezar la política educativa nacional en materia de educación básica para la niñez indígena, migrante, en contextos de diversidad lingüística, social y cultural y en riesgo de exclusión, mediante la capacidad de normar, compensar y evaluar todos los componentes de la misma, considerando óptimas condiciones de operación, un currículo con pertinencia y relevancia, una planta docente especializada y los materiales educativos que consideran los conocimientos y las formas de enseñanza locales (DGEI, 2016)

La creación de la DGEI, al menos en teoría, significa el cambio de dirección de la política educativa para la población indígena, que intentó brindar una educación bilingüe bicultural (ahora intercultural y desde 1997) a través de capacitación y formación de docentes bilingües, la búsqueda de métodos y estrategias de enseñanza, la creación de textos en lenguas indígenas y la revaloración de los grupos étnicos desde el ámbito educativo. Sin embargo, hasta hoy día la DGEI no ha estado libre de críticas y cuestionamientos, entre otras cosas, muchos maestros, alumnos y académicos piensan que han sido insuficientes los trabajos realizados y que en realidad no ha habido cambios notables en relación con las políticas de asimilación e integración.

A finales del mismo siglo e inicios del XXI, con el reconocimiento oficial de la diversidad cultural y lingüística, comienza a tomar mayor fuerza la demanda y la promoción de una educación en la lengua materna. Así se plantea a través de la Ley General de Educación y queda plasmado en el Plan de Estudios 1997, donde se propone una educación intercultural. De igual manera queda asentado en el Programa Nacional de Desarrollo (PND) 2001-2006, del cual se desprende el Plan Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 en donde se plantea de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB). La creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en 2001 tiene la misión de

Contribuir a mejorar la calidad de la educación mediante la incorporación del enfoque intercultural en el ámbito educativo, a fin de garantizar su pertinencia cultural y lingüística, y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Esto implica establecer una educación intercultural para todos los mexicanos, y una educación intercultural bilingüe para las poblaciones de diverso origen cultural y lingüístico.

Llama la atención que esta Coordinación debe procurar una educación intercultural “para todos los mexicanos”, acción que prácticamente no se ha llevado a cabo o por lo menos en las escuelas no indígenas no hay impulso ni promoción de la interculturalidad.

En el mismo año (2001) se reconoce la composición pluricultural de México, estipulado en el Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos

Mexicanos, y derivado de esto, en 2003 se publica la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI). Estas leyes suponen, entre otras cosas, el reconocimiento de los derechos de los miembros de los grupos indígenas, en donde uno de esos derechos sería el recibir la instrucción escolar en lengua materna. Pero las demandas de “educación para todos” y “educación en la lengua materna” se intensifica aún más con las demandas que se señalan en los Acuerdos de San Andrés (firmados en 1996), donde se especifica que la educación indígena debe ser bilingüe.

En este periodo se plantean conceptos (intercultural, bilingüe, multicultural, bicultural, diversidad, pluralidad) que han servido como categorías analíticas y como fundamento de tales proyectos (Dietz y Mateos, 2011; Tirzo y Hernández, 2010; Díaz Couder, 2009; Bello Domínguez, 2009; Aguado, 1991). De hecho, categorías como interculturalidad<sup>4</sup> se han orientado las últimas dos décadas, casi exclusivamente, hacia la atención educativa de la población indígena y, de alguna manera, se ha dejado fuera de esta perspectiva al resto de la población. Se inician numerosos estudios relacionados con la educación indígena, en donde uno de los temas recurrentes es la lengua, o más bien, las lenguas, dado que el aspecto lingüístico ha sido central dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a los planes y programas de estudios se ha pretendido ofrecer una educación bilingüe, donde la lengua materna sea el instrumento de enseñanza en el aula, así como el apearse a sus referentes sociales y culturales (Plan de Estudios SEP, 2011). Pese a estas consideraciones, los proyectos destinados para la población indígena no siempre han ofrecido una educación que responda a las necesidades y al desarrollo de dicha población. Entre otras cosas, se ha mencionado acerca de que los niños indígenas no logran tener un desarrollo cognitivo y psicológico adecuado debido a las complicaciones que se derivaban de aspectos como, por ejemplo; el que la enseñanza sea en otra lengua distinta a su

---

<sup>4</sup> Entendida ésta en su forma más básica como interacción entre dos o más culturas. En México surge este concepto como respuesta para la atención de la diversidad cultural y lingüística del país, y así se manifiesta en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP-DGESPE).

lengua materna o el que los contextos referidos estén alejados de su realidad (Poth, 1998:9-11; Appel y Muysken 1996:91-95)<sup>5</sup>.

Se puede decir que, aunque a pasos lentos, la educación ofrecida a la población indígena se ha tratado de mejorar en algunos aspectos. Aunque ahora habrá que analizar qué papel juega el cambio de paradigma de la interculturalidad al de la inclusión planteado en la reforma educativa 2013 y que se apoya en argumentos provenientes de la UNESCO (2009), en donde la inclusión es vista como “un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos” y su planteamiento posibilita que las escuelas atiendan “a todos los niños y, en particular, a aquellos con necesidades educativas especiales”. Pero la atención a todos los niños (y también a jóvenes y adultos) debe darse en las escuelas ordinarias porque “sólo puede establecerse un sistema educativo <<inclusivo>> si las escuelas ordinarias se vuelven más inclusivas, esto es, si logran educar mejor a todos los niños en sus comunidades” (p.8).

La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas. (UNESCO, 2009, p.9)

Las razones que la UNESCO da para que la educación deba ser inclusiva son las siguientes:

En primer lugar, hay una *razón educativa*: la exigencia de que las escuelas inclusivas eduquen a todos los niños juntos conlleva que éstas

---

<sup>5</sup> Algunos señalamientos importantes que se han hecho al respecto explican que: La imagen de los niños se ve dañada cuando la escuela no les enseña en su lengua materna pues se genera una idea de su lengua como un medio de comunicación menos valorado; la escuela se convierte en un lugar en donde no existe ni su lengua ni su cultura y puede verse cuestionada y socavada su identidad (Appel y Muysken 1996); privar al alumno la posibilidad de utilizar su lengua materna para proporcionarle otra, inexplorable todavía al principio de la escolaridad, se le condena al niño a la imposibilidad material de exteriorizar sus sentimientos y sus intereses (Poth, 1998:9-11).

tengan que concebir maneras de enseñar que respondan a las diferencias individuales y que, por consiguiente, sean beneficiosas para todos los niños. En segundo lugar, existe una *razón social*: las escuelas inclusivas pueden cambiar las mentalidades respecto de la diversidad, al educar a todos los niños juntos, y sentar así las bases de una sociedad justa y no discriminatoria. En tercer lugar, hay una *razón económica*: es menos costoso establecer y mantener escuelas en las que se enseña a todos los niños juntos que establecer un complejo sistema de distintos tipos de escuelas que se especialicen en diferentes grupos de niños. (UNESCO, 2009, p.9)

En el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE, 2014) se retoman los planteamientos citados. Entre otros asuntos, hay una inclusión de la diversidad diferenciada (niños con y sin discapacidades, con aptitudes sobresalientes, agrícolas migrantes, de población indígena, en general refiere población escolar “en contexto de vulnerabilidad y/o riesgo de exclusión”). Por su parte, la DGEI amplió el programa educativo de tal manera que ahora es llamado Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM). Incluso hay mención de este tipo educación inclusiva en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017). ¿Se trata del cambio de paradigma de la interculturalidad al paradigma de inclusión?, ¿Esto implica la desaparición de la educación indígena o de la continuidad de los procesos de asimilación e integración?, bajo estos términos ¿se puede hablar aún de educación indígena? o de ¿educación indígena bilingüe? Si se deja de lado la pertinencia lingüística y cultural en el aspecto educativo se volvería a caer en la violación de los derechos humanos. La educación plantada así más que incluir, vuelve a excluir. Si se trata de una educación homogénea (ya que la educación se traza para *todos los niños juntos* en escuelas ordinarias) difícilmente se brinda una educación que haga posible la enseñanza y el aprendizaje (algunos casos que ejemplifican esto se tratan en el apartado *Dificultades en la enseñanza de lenguas en la educación indígena*). La SEP (2014) en el marco del PIEE plantea que

No es sólo una cuestión de a quiénes considerar, sino también, de asegurar y brindar modelos educativos incluyentes y pertinentes que hagan posible el aprendizaje de la mayoría. Sabemos que una oferta homogénea de oportunidades reproduce desigualdad en los aprendizajes; por ello entendemos que es necesaria una oferta con

equidad para aprovechar la riqueza de la diversidad y trascender a una redistribución, reestructuración y cambio de la oferta educativa.

Sin embargo, si consideramos lo descrito en páginas anteriores y las percepciones de propios docentes, no se ha explicado de manera concreta cómo es que se logrará atender a una población tan diversa con pertinencia (en relación con el marco curricular, con los métodos y estrategias pedagógicas, con la capacitación docente, etc.), en este caso, en el marco de los derechos de los pueblos indígenas.

Hay que agregar que también el tomar en cuenta los intereses de los investigadores y los propios padres de familia influyen en las políticas educativas. Skutnabb-Kangas (2009) encontró que los lingüistas y otros interesados en las lenguas estaban más interesados en las lenguas muertas (casi la mitad de un 100% que hizo búsquedas en Google) y que un bajo porcentaje (9%) se interesaba en aquellas lenguas que aún se usan pero que están en peligro de extinción. Ella asevera que la documentación de lenguas en peligro es necesaria y siempre positiva, pero debe ser secundaria a un análisis holístico, ecológico y que apunte al cambio (al mantenimiento y al desarrollo de las lenguas minoritarias pero que todavía se usan). Para la autora, la diversidad lingüística a menudo se reduce a unos pocos cientos de idiomas, los considerados como los que pueden tener futuro, y en donde las lenguas de señas están prácticamente excluidas. Esto la lleva a una pregunta relevante para el ámbito educativo ¿qué es lo que quieren los padres para sus hijos? La respuesta que encuentra es contundente, los padres quieren que sus hijos aprendan el idioma y se asimilen a la cultura que los lleve a obtener mejores trabajos. Indica que en el 2004 en el marco del Informe sobre Desarrollo Humano, las Naciones Unidas manifestaron que no hay medios más poderosos para “alentar” a los individuos a asimilarse a una cultura dominante que tener los beneficios económicos, sociales y políticos. Pero para Skutnabb-Kangas tal asimilación no es una elección libre si se da a escoger entre la lengua materna y el futuro del hablante sino que se trata de una asimilación forzada.

Para el contexto mexicano, hay que agregar que la educación bilingüe no se ha realizado con la seriedad necesaria, situación de la que se han percatado los mismos padres de familia y al ofrecerles educación en lengua materna o educación bilingüe a veces se muestran poco interesados en que se tome en cuenta la lengua indígena. En ocasiones prefieren ya no transmitirla a sus hijos o dar preferencia al español por considerar que les brinda mayores beneficios. Tal circunstancia se acentúa con las complicaciones que se han asociado con el hablar una lengua indígena (la discriminación y otro tipo de actos violentos, por ejemplo).

Entonces ¿qué debe ofrecerse en el aspecto educativo a la población indígena? Como lo enfatiza Skutnabb-Kangas, definitivamente una educación en lengua materna. Pero esta labor todavía requiere de un arduo trabajo. Se ha indicado que la educación en lengua materna da posibilidad de desarrollar adecuadamente aspectos cognitivos, psicosociales y emocionales, y al mismo tiempo, posibilita construir e incrementar habilidades meramente lingüísticas, pero muchos niños en el medio indígena no han sido favorecidos de esta forma. Con se verá con mayor amplitud en el siguiente capítulo y en otros espacios de este trabajo son muchos los factores que intervienen.

Adicionalmente, el propósito de atender a la población indígena en el ámbito educativo es la supervivencia y la vitalidad de la diversidad lingüística a través de ampliar sus espacios de uso. Relacionado con esto, se subraya la existencia de las particularidades de las lenguas y las culturas, y el que haya implicado el establecimiento de bases pedagógicas, independientemente, de la inexistencia de material lúdico o de alguna estrategia para la enseñanza de la totalidad de las lenguas. Por último, no hay suficiente información sobre cómo se lleva a cabo la enseñanza bilingüe. Los documentos reiteran y hacen énfasis en la consideración de las prácticas sociales, pero no se explicita como se articulan éstas específicamente con los elementos estructurales de las lenguas ni el cómo sería la enseñanza de la lengua como objeto de estudio.

## El docente en el medio indígena

El docente es una pieza fundamental para lograr una educación de calidad; lo que piensa, lo que cree, lo que sabe, lo que quiere, influye en su práctica profesional y, por tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los factores que intervienen en la conformación del pensamiento y de las creencias del maestro han sido de distinta índole: las disposiciones de la política educativa, las experiencias personales y profesionales del docente, el lugar que se le da al docente, entre otros. El resultado se ve reflejado en las distintas formas en que lleva a cabo su práctica profesional. Por ejemplo, el que el docente bilingüe tenga una actitud positiva o negativa hacia la lengua originaria está asociado a aspectos sociales, históricos, culturales y contextuales, lo que Bybee (2010, p.10) llama *experiencia lingüística*, que no es otra cosa sino el resultado del uso lingüístico.

Un maestro de la sierra poblana expresó así la dificultad que tuvo al aprender el español en la adolescencia

a mí me mandaron a una escuela donde no hablaban el totonaco, entonces a mí se me dificultaba comunicarme con mis amigos, o sea, era a puras señas, pero al ver las señas se perdía la comunicación porque no es lo mismo, entonces, o sea, aprendí el español por necesidad pero mi lengua materna es el totonaco (VCBHP09, 2018)

Pero, pese a las complicaciones relacionadas con el aprendizaje del español, hay una valoración positiva con respecto a su lengua materna que el maestro traslada al espacio escolar y explica a los padres de familia que

no estamos haciendo mal, estamos haciendo un beneficio para sus hijos, para que aprendan más, de lo contrario, no van a aprender, el avance va a ser muy poco, el aprendizaje va a ser poco, la intención acá es que todos aprendan, ese es el motivo por el cual se trabaja de manera bilingüe, tanto el tutunaku como el español (VCBHP09, 2018)

En cuanto al espacio doméstico, él expresa que

entre los jóvenes aquí como que hay discriminación, un poco [hacia] los que hablan totonaco y eso yo no lo acepto. Yo a mis hijos les digo: “no

hijos, eso está mal, eso nunca lo hagan, al contrario, felicítenlo [por hablar totonaco] (VCBHP09, 2018)

El individuo se forma como miembro de un grupo a partir del proceso de socialización y es ahí donde construye su sentido de pertenencia, pero también se puede disociar de los patrones socioculturales. Halbwachs (1990) alude a la inexistencia de una memoria individual, ya que es en la memoria colectiva la que constituye al individuo como miembro de un grupo social: “es en la memoria histórica donde tenemos que basarnos” porque finalmente es lo que hace coincidir los pensamientos de unos con los de otros, al compartir “un tiempo y un espacio colectivo”, y una “historia colectiva”. Bajo estos términos, el pensamiento social es una memoria. Desde este punto de vista, se puede decir que la constitución de la actitud y la personalidad del maestro están permeadas por la interacción y la integración de una serie de factores presentes en una colectividad que son apropiados de manera individual. Así, tanto el aspecto colectivo como el individual confluyen en la actitud del docente.

El conocer lo que el maestro piensa de sus propias experiencias (de la escuela, del sistema educativo, del trato que recibe, etc.), da la posibilidad de reflexionar sobre las formas, las estrategias y las percepciones que atraviesan su práctica docente, lo cual resulta relevante de considerar en la formación inicial y continua del maestro. Jiménez y Feliciano (2006) han señalado las contribuciones a las que han llevado el reconocer que lo que los maestros conocen, piensan o creen influye directamente en su práctica. Asimismo, ha contribuido en observar la enseñanza como una actividad cognitivamente compleja y absorbente, así como para el desarrollo de técnicas para investigar el pensamiento del profesorado y para desarrollar los procesos de reflexión, e incluso para sugerir alternativas conceptuales para la formación y perfeccionamiento del profesorado (p.113). En suma, examinar lo que el docente piensa, cree y conoce puede proporcionar elementos importantes en la investigación pedagógica y brindar elementos para mejorar la práctica docente.

El maestro bilingüe puede repetir el no tomar en cuenta la lengua indígena por temor a que sus alumnos sean discriminados o puede hacer lo contrario y reivindicar la importancia de reconocer y utilizar la lengua materna de sus alumnos. Esto significa que lo vivido por el docente realmente repercute en la enseñanza que ofrece.

Hay otras circunstancias que inciden en la práctica docente. Hunt (2009), por ejemplo, en uno de sus trabajos tenía como objetivo alcanzar una propuesta de definición de la *efectividad docente* que fuera apropiada y funcional en el contexto latinoamericano. En el texto la efectividad docente fue definida como

conjunto de características, competencias y conductas de los docentes en todos los niveles educativos que permitan a los estudiantes alcanzar los resultados deseados, que pueden incluir el logro de objetivos de aprendizajes específicos, además de objetivos más amplios como la capacidad para resolver problemas, pensar críticamente, trabajar colaborativamente y transformarse en ciudadanos efectivos. (Hunt, 2009, p.5)

A partir de esta noción, Hunt se preguntaba entonces que sucedía con los docentes en América Latina (AL) y El Caribe (EC), si en comparación con otros países con ingresos similares, ocuparon los últimos lugares (incluso alumnos de nivel socioeconómico mayor) en distintas pruebas de desempeño escolar. Entre otras cosas, la autora encontró

- *Importantes niveles de inequidad.* En las escuelas públicas de AL y EC muchos los profesores provienen de sectores pobres, poseen una educación deficiente y reciben bajas remuneraciones; la profesión tiene bajo estatus; no se presta mucha atención a los años de experiencia; los docentes más novatos y menos calificados son enviados a lugares inaccesibles (esto último suele suceder en México).
- *Inconsistencias en la formación de docentes.* Los formadores de las instituciones de formación docente en AL son considerados de bajo estatus y usualmente no cuentan con una preparación especial para sus funciones, algunos no tienen experiencia de aula y muchos siguen

enseñando tal como fueron formados (dictados, exposiciones, usando pocos libros). El desarrollo profesional con frecuencia consiste en talleres breves que brindan poca oportunidad y escaso apoyo para aplicar metodologías nuevas en sus aulas.

En tanto, Barber y Mourshed (2008) encontraron que los sistemas educativos con más alto desempeño del mundo alcanzaban los mejores resultados porque contaban con rigurosos métodos para la formación y selección del personal docente. Algunos de los aspectos que resaltan son los siguientes:

- *Conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia* (selección, evaluación, reclutamiento). A través de ingreso a la capacitación, de procesos efectivos de selección de los aspirantes más apropiados y buenos salarios iniciales.
- *Desarrollarlos hasta convertirlos en instructores eficientes*. Se garantizaba que al ingreso de un docente se contara con los materiales, los conocimientos, la capacidad y la ambición de llevar al niño a superar lo hecho el día anterior. Los docentes debían ser capaces de evaluar con precisión las fortalezas y debilidades de cada uno de sus alumnos, seleccionar los métodos de instrucción más apropiados y enseñar en forma efectiva y eficiente.
- *Garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños*. Las políticas tienen un fuerte impacto sobre el estatus o la calidad educativa, independientemente, del contexto cultural donde se apliquen.

Los dos estudios enfatizan el peso que tiene la figura de docente y las características con que fue formado como condición para lograr un proceso educativo exitoso. Ambos estudios también coinciden en resaltar ciertos factores como determinantes para lograr un alto desempeño escolar, a saber;

- La funcionalidad del sistema educativo
- La calidad de la enseñanza que recibían los futuros docentes

- El estricto proceso de reclutamiento del personal docente
- La estricta evaluación de los futuros docentes
- La continua capacitación de docentes
- El monitoreo de cada escuela

Los resultados presentados hacen cuestionar si el sistema educativo mexicano, ¿realmente responde a las necesidades de la sociedad? Parece ser esto no es así. Justamente, las características de la formación de docentes para el medio indígena pone en evidencia la carencia de factores que posibilitarían el lograr un alto desempeño docente y escolar.

Primariamente, con respecto a la formación del docente para el medio indígena, se han distinguido dos momentos: el del promotor cultural bilingüe y el del maestro bilingüe. El Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros bilingües (creado en 1964) establecía que los promotores debían ser originarios de la comunidad donde iba a trabajar, hablar la lengua nativa y saber leer y escribir en español, y haber estudiado la primaria. En la década de los setenta, la creación de las plazas de promotor causó que jóvenes indígenas y no indígenas buscaran empleo para ingresar al magisterio bilingüe. El problema, explica Jordá, es que “a algunos no les interesaba el trabajo docente”, otros ni siquiera hablaban la lengua, “sólo querían un ingreso económico” (p.190-191). Como resultado de esto, se presentó un uso predominante del español porque la mayoría de estos docentes no hablaban o no dominaban la lengua indígena, lo que significaba que su práctica no era bilingüe. Con la creación de la DGEI (1978) los promotores tendrían la oportunidad de ascender a maestros bilingües y tener un mayor sueldo. Los requisitos eran ser bilingüe y contar con escolaridad de secundaria. Se hacía un examen de bilingüismo y otro de conocimientos generales.

Para Jordá, la problemática del desarrollo de la educación bilingüe comienza con la contratación del personal docente, por la falta de control en los procesos de selección. Estas aseveraciones coinciden con argumentos de estudios que se han hecho a nivel internacional sobre la efectividad docente, en donde el éxito del

desempeño escolar recae directamente sobre el docente (Barber y Mourshed, 2008). Ante tal asunto se ha discutido sobre el grado de influencia que tiene el docente para que se logre una educación de calidad, ya que mediante la aplicación de pruebas, las escuelas presentan distintos resultados en el desempeño aun teniendo características similares en cuanto a su situación sociolingüística, su infraestructura y sus condiciones de movilidad y de comunicación. Desde este punto de vista se deja al docente como responsable de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso, casi independientemente de cualquier otra circunstancia. Aunque mucho hay de cierto en que la actitud, la voluntad y la capacidad de los docentes influye directamente la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos (Ver Capítulo 4 y 5 de este trabajo). Lo que no queda claro es en qué grado determina la calidad de la educación (si consideramos que son muchos los elementos que median el proceso educativo, como quedo expuesto en el apartado anterior).

En cuanto a la formación, los maestros bilingües han tenido tres escenarios:

- 1) Los *Cursos de Capacitación* en donde el programa se enfocaba en el “saber hacer”, en lo que necesitaba el maestro para ejercer la profesión; contar con el dominio de los contenidos de las asignaturas que enseñaría y el cómo lo llevaría a cabo, “cómo hacerlo”, por lo que el aspecto teórico tenía un espacio curricular limitado (Jordá, p.198-199). Además se ocupaban más de las cuestiones administrativas que pedagógicas (situación que prevalece hasta la actualidad de acuerdo con testimonios de docentes que se encuentran en servicio). Un maestro bilingüe español-náhuatl, manifestó que “desafortunadamente, nos acaparan con mucho trabajo administrativo”.
- 2) La formación en la *Normal Básica*. Igual que con los cursos de capacitación, se privilegiaba la teoría sobre la práctica. Los asesores desconocían el medio indígena, por lo que hacían “su propia interpretación del programa” y a partir de ello “tomaban decisiones”. Sobre todo ante la ausencia de una formación pedagógica adecuada a la realidad del contexto sociocultural y lingüístico (Jordá, p.205).

- 3) La *Universidad Pedagógica Nacional* (UPN), en donde hubo un uso predominante de las antologías y se olvidaban las finalidades de las distintas actividades, además también había un predominio del aspecto teórico.

Jordá indica que, además de la selección del personal docente, la formación también representa una de las mayores dificultades en la educación indígena porque “se pierden de vista los propósitos de formación y las necesidades de los estudiantes maestros” (p.207). Con lo expuesto se puede decir que la formación, la selección y la capacitación docente son aspectos que requieren de atención si se quiere realmente llevar a buenos términos la educación indígena y con mayor razón si consideramos las dificultades antes expuestas, puesto que si bien no se tienen todavía respuesta o soluciones a cada una de tales dificultades, por lo menos cabría el tomarlas en cuenta para reflexión de los docentes y de los aspirantes a docentes.

Como lo señalé anteriormente, en los planes y programas de la educación indígena se ha subrayado la necesidad de tomar en cuenta la cultura y la lengua materna de los alumnos. De hecho, es una tarea que se adjudica por completo al docente, sin aclarar de manera concreta cómo debe llevarla a cabo. Tal situación se complica todavía más si tomamos en cuenta que al maestro se le han presentado distintas acepciones sobre lo cultural y lo lingüístico, de acuerdo a los diferentes momentos de la formación del docente bilingüe (Cuadro 1).

Cuadro 1. Los aspectos cultural y lingüístico en la formación de docentes bilingües

	Aspecto cultural	Aspecto lingüístico
Cursos de capacitación	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se hablaba sobre las costumbres, las cosas que hacen los grupos indígenas- → concepción folclórica</li> <li>-Se transmitía valores de exaltación de amor a la patria y a la unidad nacional→ tradicionales ceremonias cívicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se reducía a cursos breves en donde se les enseñaba a manejar; cartillas en lengua indígena y de transición al castellano, alfabetos murales y juegos para la alfabetización (Aguirre, 1976)</li> <li>-El fin era la castellanización mediante el uso de la lengua indígena como puente, aunque no se enseñaba la escritura. A los futuros maestros les enseñaban cómo enseñar a los niños a leer, escribir y hablar español</li> </ul>
Normal básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Las misiones culturales buscaban un desarrollo comunitario. Se ofrecían conocimientos sobre cultura, tradiciones, costumbres” se daba de “forma desorganizada, parcial y se proporcionaba información sobre el origen del hombre y las características de las razas humanas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se incluían cinco cursos relacionados con la lengua, tres de español y dos de lingüística, pero no se hacía referencia al tratamiento bilingüe.</li> </ul>
UPN (Plan 90 LEP y LEPMI <sup>6</sup> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Los cursos estaban más orientados al debate y posiciones teóricas antropológicas, esto hacía que las actividades y situaciones problemáticas relacionadas con la acción pedagógica del maestro no fuera medular de los contenidos de los materiales de estudio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Carga teórica, uso de lenguaje especializado y la desvinculación con la enseñanza bilingüe.</li> </ul>

Fuente: Jani Jordá (2003)

Pero no sólo la capacitación oficial ha formado a los maestros, sino que también en años recientes (finales del siglo XX y lo que va del XXI) se comienzan a constituir algunas organizaciones, cuya finalidad es la elaboración, reformulación y retroalimentación de métodos y estrategias para la mejora de la educación indígena, en donde ha sido sobresaliente la atención al aspecto lingüístico y cultural. Por ejemplo, actualmente en algunos espacios educativos hay una consideración de

<sup>6</sup> A partir de 1990, la formación de maestros fue responsabilidad de la Universidad Pedagógica Nacional, a través de las licenciaturas en Educación Preescolar (LEP) y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPMI) (Jordá, 2003, p.150).

una perspectiva distinta: el *método inductivo intercultural*, que percibe las culturas como

sistemas de actividad –modelos materiales de vida- y sistemas de consciencia –un modo de pensar y de sentir, un tipo de mente para una actividad, un arquetipo de vida- complementarios, interdependientes e históricamente situados (Gallegos, 2008, citado por Sartorello et al, 2013, p. 162)

La cultura es lo que producen los seres humanos en la actividad cotidiana, que incluye sus modos de subsistencia, la transformación de la naturaleza, la interacción y la comunicación entre ellos. En suma, la cultura es el resultado de la actividad humana (Gasché, 2008). Desde esta perspectiva “el conocimiento indígena se analiza en su contexto, en la situación real de su existencia sociocultural” y “la fuente de la cultura y el conocimiento indígena para la enseñanza escolar es la actividad” (Sartorello et al, 2013, p. 163).

Este enfoque fue desarrollado en la Amazonía peruana y ha sido apropiado para contextos chiapanecos. Los autores-investigadores, que narran su experiencia en Chiapas, señalan que muchas de las ideas que plantea el método inductivo intercultural ya las trabajaban desde al menos hace una década y que al conocer la propuesta peruana encontraron mucha similitud con su trabajo.

Podemos observar que con este pequeño ejemplo que la noción de cultura se ha ido transformando al paso del tiempo, lo cual es un proceso natural por el mismo dinamismo de las sociedades, sin embargo, esto no deja de representar un problema al momento de plantear una noción de cultura en el proyecto educativo y la forma en que debe abordarse en el aula.

## Dificultades en la enseñanza de lenguas en la educación indígena

Anteriormente mencioné que existen distintos factores que dificultan el desarrollo bilingüismo español-lengua indígena. A continuación expondré algunos planteamientos y reflexiones de varios autores en torno a algunas de estas dificultades con el fin de dimensionar la actual problemática en la educación indígena.

Klaus Zimmermann (2006) ha analizado ciertas dificultades que hay que tomar en cuenta al pretender una enseñanza en lengua materna, lo que supone “instrumentarla como lengua de enseñanza y como lengua enseñada” (p.502). El autor observa que se requieren trabajos previos como los que están enfocados en la construcción de un alfabeto, tarea que conlleva discusiones y decisiones políticas porque remiten a cuestiones de identidad. Para muestra basta preguntarnos sobre ¿cuál es la variante que podría representar a una lengua?, o si sólo una variante podría hacerlo o habría de tomarse en cuenta rasgos de las distintas variantes. Este tipo de trabajos se ven envueltos en una serie de discusiones en “un nivel actitudinal y político” porque requiere de la aceptación de distintos actores, y además se tiene la encomienda de que el instrumento a construir realmente tiene que ser funcional.

Otra complicación que refiere Zimmermann (2006) es la *modernización de la lengua*<sup>7</sup> que implica la ampliación terminológica, entre otras razones, para

llevar a cabo la enseñanza en lengua indígena y capacitar a los alumnos, es decir, los futuros adultos responsables de los pueblos amerindios de redactar textos sobre asuntos que van más allá del ámbito de su cultura tradicional (p.503)

Para Zimmermann (2006) es apropiado aclarar que la modernización de las lenguas indígenas no quiere decir que éstas sea arcaicas, sino que hay que

---

<sup>7</sup> Zimmermann (2006, p. 503-504) trata el término *modernización* en el sentido weberiano que remite al proceso de hacer prevalecer la razón sobre otros valores como las creencias religiosas, proceso de racionalización caracterizado por tres aspectos: 1) el que denomina unas veces (visto positivamente) “intelectualización” y otras (visto negativamente) “desencantamiento” del mundo.; 2) el desarrollo de la racionalidad en sentido de “consecución metódica de un fin determinado de manera concreta y de carácter práctico mediante el empleo de un cálculo cada vez más preciso de los medios apropiados”; 3) el desarrollo de la racionalidad en el sentido de formación de “éticas que se orienten de forma sistemática y sin ambigüedad hacia metas fijas” (Giddens 1976).

entender que este proceso de modernización social y cultural no se dio en los pueblos indígenas por el contacto y las condiciones prevalecientes durante 500 años, en donde prácticamente los hablantes no participaron en este proceso. Entonces, el proceso de modernización podría darles “todas sus posibles funciones” a las lenguas originarias. En relación con esto también hay que reflexionar sobre un punto fundamental, el que

la modernización de la lengua no se restringe a la creación de nuevos significantes, sino que requiere en el nivel semántico una apropiación de los contenidos (en el sentido de comprensión) y un manejo de los registros (en el sentido de la organización de los discursos escritos) por los hablantes. A pesar de que sea consecuencia de una conquista militar y dominación política y cultural, esta apropiación debe pasar, de ser una asimilación cultural impuesta, a convertirse en una apropiación autodeterminada; es decir, que debe concebirse como posibilidad de un conocimiento que se pueda aceptar o rechazar (Zimmermann, 2006, p.506).

Esta aseveración indica que la creación de neologismos o cualquier otro proceso para la ampliación de la terminología no es algo superficial y menos aún artificial, sino que debe responder a las distintas necesidades y usos en donde interviene el lenguaje, incluidos los espacios en donde se ha limitado o restringido (regularmente en los espacios públicos). Cabe mencionar que tanto Zimmermann como Brambila ven en la enseñanza de las lenguas originarias una estrategia para la revitalización, conservación y desarrollo de las mismas.

Adicionalmente, Brambila (2009, p.186) destaca que en el marco de una modernización de la lengua, se toman decisiones que influyen en la lengua y la percepción social de la misma, más aún cuando se efectúan en y desde el ámbito educativo. En efecto, si se plantea una convivencia intercultural habremos de entender y atender los intereses comunes a través de un lenguaje que brinde todas las posibilidades de expresar cualquier situación. Particularmente, el desarrollo del bilingüismo supone además una competencia comunicativa en dos o más lenguas y, se quiera ver o no, sus bagajes en algún momento se complementan.

Hay otras cuestiones que han sido también complicadas de abordar en la educación indígena y que están interrelacionadas entre sí. Aquí esbozaré algunas de ellas. La primera tiene relación con la modernización de la lengua, el traslado del español a las lenguas indígenas de conceptos temáticos; la segunda cuestión es sobre la vinculación entre los conocimientos locales y universales y; la tercera el desarrollo del pensamiento abstracto mediado con aspectos de contextos y culturas diversos. Estos tres puntos, indudablemente, tienen relación cercana con el lenguaje y en sí mismos son temas que implicarían amplias investigaciones, sólo me limitaré a presentar algunos datos de forma muy general, los cuales sin duda pondrán en contexto su trascendencia para la educación indígena, especialmente, en relación con la enseñanza de lenguas.

El traslado de conceptos de una lengua a otra también remite a tomar decisiones políticas y pedagógicas. El saber qué recursos utilizar ha sido una controversia, al decidir, por ejemplo, el utilizar neologismos o préstamos y cuáles serían los límites de cada proceso. Surgen preguntas sobre si los términos utilizados darían cuenta de una identidad cultural y si realmente cobrarían sentido las entidades nombradas, situación que se ha sobrepuesto al aspecto pedagógico. Zimmermann (2006) ha señalado sobre los extremos a los que se podría llegar al plantearse un purismo en la modernización de las lenguas y hace mención de las ventajas y desventajas de la creación de palabras provenientes, específicamente, desde la lengua indígena. Esto está muy ligado a la vinculación entre los conocimientos locales y universales porque implica el saber de cómo utilizar el lenguaje para relacionar conocimientos que, histórica y tradicionalmente, han sido de corte universal con los conocimientos locales, los cuales responden a percepciones y organizaciones distintas de la realidad. Cuevas Romo (2013) precisa que

Los cielos son los mismos y que las diferencias se deben únicamente a creencias sobre los objetos en sí, los cuales siguen siendo los mismos para los antiguos griegos, para los japoneses o para nosotros (p.214)

La utilización de conceptos (y de ahí la importación del cuidadoso traslado de los conceptos de una lengua a otra) deben dar cuenta de las consideraciones universales, al mismo tiempo de vincularlos con lo local, cuyo fin sería la continuidad del desarrollo psicosocial y cognitivo en el niño, al brindarle referencias contextuales como medio para la continuidad de su formación escolar. En opinión de algunos docentes del medio indígena, en este aspecto tampoco no se ha explicitado cómo llevar a cabo tal proceso. Cuevas Romo (2013), a través de analizar los temas que refieren al aspecto científico en los libros de texto y otros materiales didácticos, indica que se deja en manos de los destinatarios el uso y la apropiación del contenido (p.228).

De acuerdo a las investigaciones de varios autores

Los conceptos, sean del mundo natural o del social, son construcciones de las comunidades compartidas por sus miembros, y el dominio sobre dichas construcciones conceptuales implica el conocimiento de algunas de sus características, las cuales varían significativamente de un individuo a otro. Es decir, se pueden compartir estas concepciones sin compartir creencias concretas sobre ellas... Si hablamos de que nuestro cielo es distinto al que observaban en la antigua Grecia, la diferencia está arraigada en el vocabulario conceptual. No hay construcción conceptual neutral o independiente del contexto dentro del cual se construye, ya sea sobre acciones [y procesos] o sobre objetos, ambas construcciones pueden ser descritas. (Cuevas Romo, 2013, p.214)

Esta discusión surge alrededor de la enseñanza de las ciencias en el marco de la escuela intercultural ante el planteamiento de tomar en cuenta las concepciones y los conocimientos previos, en este caso los de las poblaciones indígenas, y al no aparecer “un espacio para la negociación o el andamiaje con el conocimiento legitimado, en este caso representado por el método científico secuenciado” (Cuevas Romo, 2013, p.224-225). Entonces nos preguntamos cómo habrá de llegarse a este punto de negociación entre el conocimiento universal y el conocimiento local y cómo resignificar las ciencias desde el punto de vista intercultural, procedimiento que a su vez permitiría el desarrollo de un pensamiento abstracto que permita una mejor comprensión de las ideas propias del plano científico.

Evidentemente, el desarrollo de instrumentos de barro o la creación de trampas para tuzas requiere de elementos científicos de física, química, biología o matemáticas, pero si no son explícitos, no podrán ser contruidos... Más que a partir del reaprendizaje de actividades que posiblemente los estudiantes ya dominen por su práctica cotidiana, sería de más provecho utilizarlas par explicitar conocimiento científico más abstracto (Cuevas Romo, 2013, p.229)

El conocimiento contextualizado debe ser un punto de partida para generar un pensamiento abstracto, lo cual no implica una posición etnocéntrica, sino que brinda la posibilidad de ampliar y compartir las distintas formas de desarrollar conocimiento, al mismo tiempo que se otorga reconocimiento a lo que el niño ya ha adquirido desde la educación informal, y en donde el lenguaje tiene un papel central al proporcionar las formas para la elaboración y reflexión del constructo teórico.

Brambila (2009), en su investigación sobre la tradición que se ha seguido en la enseñanza del náhuatl, subraya el hecho de que para la enseñanza de las lenguas indígenas, la metodología se haya centrado, principalmente, en el análisis gramatical y no en los aspectos comunicativos y culturales, razón por la que “resulta necesario fundar una didáctica que considere la ausencia de una variante estándar y la existencia de actitudes sociolingüísticas que interfieren en el aprendizaje” (p. 183). Regularmente, al entrar en el plano pedagógico surgen dos preguntas: qué enseñar y cómo hacerlo, y aquí es donde Brambila trata la *selectividad* como un problema a resolver, y en la educación indígena muy probablemente sea una labor más complicada por todas las dificultades que se han venido señalando, pero también porque no se sabe de manera concreta acerca de qué enseñar con qué lengua y/o tomar una o ambas lenguas como objeto de estudio.

En relación con lo anterior, llama la atención que en las metodologías utilizadas para la enseñanza de lenguas extranjeras se utilizan eventos comunicativos que tratan de presentar determinados contextos de uso de las lenguas, es decir, escenarios artificiales (con lo que han logrado cierto éxito). Mientras que en la educación indígena se presentan escenarios naturales en donde todavía muchos de los niños que asisten a las escuelas bilingües participan de la convivencia en ambos contextos, es decir, muchos de estos niños aún tienen

contacto tanto con la cultura originaria como con la cultura de los hispanohablantes. Esto debería representar, lejos de una desventaja, una condición favorable para su formación, particularmente, en el aspecto bilingüe y cultural. De hecho la propuesta tomar en cuenta el análisis conversacional para la enseñanza de lenguas en el medio indígena tiene afinidad con las condiciones de los contextos naturales, ya que el trabajo sobre análisis de conversaciones pretende relacionar “la forma y la función de los enunciados en el marco de los tipos de discurso más frecuentes”, lo que significa, “desde el principio, iniciar a los alumnos en la cultura de la segunda lengua, abordando los dominios de referencia nuevos”. De esta manera se enseñaría desde una dimensión comunicativa de la lengua (Brambila, 2009, p.195).

Otto Schumann (2013), especialista en lengua y cultura maya, señala que uno de los errores es el aceptar que el hablante de una lengua, por el solo hecho de hablar esa lengua, es un conocedor de esta en sus diferentes dimensiones, “cuando en realidad el conocimiento de sus estructuras y de sus funciones es algo que se pretende en el proceso de escolarización” y que los maestros bilingües sólo tienen las referencias aprendidas en la escuela, lo relacionado con la gramática del español y sin guardar relación alguna con las lenguas indígenas, por lo que tal conocimiento resulta bastante reducido y no es aplicable a otras lenguas (p.234). Efectivamente, en la enseñanza de las lenguas indígenas, al igual que llega a pasar con la enseñanza de lenguas extranjeras, se piensa que el que habla una determinada lengua puede enseñarla. Pero con un conocimiento limitado y muy generalizado de una lengua, difícilmente se podría llevar a cabo un análisis apropiado para su enseñanza. Esto es algo similar a como si se quisiera que un hablante de español escribiera una gramática del español. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que en la educación indígena han sido limitados los recursos con que se han contado y, por otra parte, ha sido mucho el desconocimiento que se ha tenido del tema.

El establecimiento de metodologías para la enseñanza, la formación de docentes y la construcción de materiales didácticos, se ha dado a pasos lentos en la educación indígena. No obstante, el peso que ahora tiene la dimensión

comunicativa, no hay que descartar el hecho de que el maestro que enseña lenguas le ayudaría el hacerse de un conocimiento más amplio de la gramática de la lengua que pretende enseñar, o de otra manera, más allá del evento comunicativo, ¿cómo entender los recursos con que cuenta una lengua para enseñarlos? Ambos aspectos –la función comunicativa y la enseñanza gramatical– pueden complementarse para llevar a buenos términos la formación de docentes y, por tanto, una práctica que se vea reflejada en un desarrollo favorable de la enseñanza del bilingüismo dentro del salón de clase.

Una dificultad que tienen en común varios maestros se encuentra en la enseñanza de la escritura, ya sea por los signos gráficos que han de utilizar, los métodos y estrategias de enseñanza, la insuficiencia de materiales, entre otros. Garone (2004) señala que

La escritura agregó al canal oral el canal gráfico y diversificó los medios de expresión que el hombre poseía, permitiendo el desarrollo de su capacidad crítica, mediante la manipulación de las ideas. La escritura es, por lo tanto, una producción artificial resultado de la cultura (p.136)

Y es aquí donde se encuentra una primera distinción –en la cultura– entre los medios de expresión, en donde el español posee una antigua tradición escrita mientras que las lenguas indígenas están en ese proceso. Esta diferencia cultural no sólo implica el que una lengua tenga un sistema gráfico para su representación o no sino un conjunto de factores (espirituales, de transmisión, de comunicación, de reflexión) que constituyen una forma particular de relacionarse con el mundo. En este sentido, la relación existente entre pensamiento y lenguaje (en este caso el escrito) permea, entre otras cosas, el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual puede representar mayor o menor ventaja, al menos en los primeros años de escolaridad.

Salgado (2014, p.110-111) indica que la escritura se debe concebir como “un proceso, y no como un simple producto acabado” y que hay que “aceptar la equivocación en el proceso de adquisición de escritura, de la misma manera que la aceptamos en el aprendizaje inicial de la lengua materna”. Sin embargo, en la

educación indígena se ha dejado de lado la relación entre pensamiento y lengua escrita y el enfatizar los procesos cognitivos, sociales y psicosociales a los que puede conducir el aprendizaje de la escritura, el conocimiento a través de la escritura, la reflexión sobre el mismo lenguaje.

Hay que agregar que además socialmente se le ha dado a la escritura un lugar privilegiado (principalmente en vinculación con la escuela) y se ha tomado con menor o nula seriedad otras formas de transmisión de conocimiento en el sistema escolar, como la transmisión oral y el trabajo de campo, que son formas utilizadas de construcción del conocimiento en las comunidades indígenas.

La escuela parece haber sido la receptora o depositaria del entrenamiento o educación específica para la cultura escrita y eso mismo es lo que ha transformado el estatus de la lengua escrita ya que, aunque la escritura es un objeto social, la escuela lo ha hecho exclusivamente escolar, ocultando o deslegitimando sus funciones extraescolares (Garone, 2004, p.138).

El estatus que se le ha dado a la escritura resulta totalizador en el ámbito escolar, de hecho la finalidad de la alfabetización ha sido el que se aprenda a leer y escribir (comúnmente bajo una idea asociada al progreso). En términos de Dora Pellicer (1997, p.9): “el conocimiento alfabético se ha vuelto escolarmente hegemónico sacrificando en el proceso una parte sustancial de las culturas de tradición oral y desconociendo en el camino los derechos lingüísticos de los pueblos anclados en ella”. El director y maestro de una escuela indígena bilingüe indicó lo siguiente:

lo de las gramáticas, tal vez también se nos dificulta porque no es igual estar conversando, aquí estás escribiendo, y que tiene que ser las dos [o tres] cosas al mismo tiempo, hablar y escribir y leer (MCBHT13, 2017)

Asimismo, otro director y docente bilingüe tlaxcalteca indicó que

La técnica de observación ya no se aplica. Si tú sabes esa técnica de observación sería otro mundo, si te enseñan, por ejemplo, todas las características de una planta. Pero ahora la práctica en campo se ve sólo como paseo (ACBHT10, 2017)

Lo cierto es que, como lo señala Flores Farfán (2009):

la función social de la escritura es una necesidad prioritaria si es que la escritura ha de adquirir algún sentido para las comunidades, más allá del valor simbólico que en efecto puede llegar a proveer, si se le concibe en el sentido más positivo posible. (p.148)

Esto no ha pasado desapercibido para las comunidades indígenas, y la prueba está en la movilización para la construcción de espacios, mediante la utilización del sistema gráfico, para las lenguas indígenas; el diseño de buscadores y procesadores de texto electrónicos (como ejemplo están las adecuaciones al navegador Mozilla Firefox en distintas lenguas indígenas)<sup>8</sup>, desarrollo literario en diversas lenguas e incluso el desarrollo de software para comunicación telefónica (el caso del digitraductor)<sup>9</sup>.

En las discusiones en torno a la conformación de un sistema de escritura para las lenguas indígenas han surgido distintas complicaciones, algunas de las cuales están vinculadas con las dificultades que encuentran los docentes en su práctica escolar. Echegoyen (1986, p.39-43), a partir de una revisión de distintos trabajos, sintetiza que los factores que afectarían el diseño de un alfabeto: *científicos* (estos subdivididos a su vez en lingüísticos, psicolingüísticos y pedagógicos), *sociales* y *prácticos*. Veamos de manera sintetizada a qué refieren.

- Los *lingüísticos* tienen que ver con el modo de representar los distintos elementos que posee una lengua. Hay necesidad de un análisis lingüístico de los fonemas segmentales, los rasgos suprasegmentales y demás categorías fonológicas y gramaticales para la construcción de un sistema de escritura.
- Los *psicolingüísticos* refieren a la reacción que pueden tener los hablantes hacia su propia lengua y su simbolización, lo cual ayuda para verificar las interpretaciones que se hacen mediante y posterior al análisis lingüístico.

---

<sup>8</sup> Más información disponible en:

<https://coloquiointercultural.wordpress.com/2013/06/29/software-libre-en-lenguas-indigenas/>

<http://www.dicyt.com/noticias/un-sistema-operativo-que-se-adapta-a-las-lenguas-indigenas>

<sup>9</sup> Más información disponible en:

<https://criterionoticias.wordpress.com/2017/10/12/digitraductor-tecnologia-en-busca-de-la-preservacion-de-lenguas-indigenas/>

- Los factores *pedagógicos* deberán buscar un diseño de escritura que pueda enseñarse y aprenderse sin dificultad.
- Los *sociolingüísticos* buscan equilibrar los aspectos lingüístico y social. Intervienen las actitudes hacia las lenguas indígenas por parte de las autoridades educativas, de la población no indígena y, por supuesto, de los propios hablantes de lengua indígena.
- Los *prácticos* se concentran principalmente en la “facilidad de reproducción de la ortografía tanto a mano como por medios mecánicos”. El símbolo debe ser legible y facilitar su lectura y apropiación.

Una maestra bilingüe alude a dificultades asociadas a factores lingüísticos y pedagógicos cuando señala que

a veces los niños [se] llegan a confundir, por ejemplo, llegan a escribir una palabra con *a* y en el libro o en el texto viene con *e*, entonces ellos así se quedan como [preguntándose]: “con cuál es”... les digo: “hay algunas palabras que ustedes pronuncian [de una manera] pero se escriben diferente, a lo mejor ustedes lo pronuncian con *a* pero aquí va con *e*” (GRBMP08, 2017)

La decisión de tomar una variante (y por tanto de determinadas categorías fonológicas y gramaticales) para el diseño del sistema gráfico de una lengua puede generar este tipo de confusiones en los niños, situación que a veces queda rebasada de solucionar para los maestros. En este caso, los maestros de algunos municipios de la Sierra Norte de Puebla (Atlequizayán, Ixtepec, San Juan) se guían del alfabeto de la zona de Papantla y con libros de la zona de Huehuetla. La maestra indica que los niños “aprenden de otros lugares... llegan a salir y por lo menos saben qué significa”. Es decir, la maestra percibe esta situación como una ventaja de que conozcan otras variantes. Aunque cabría averiguar si el niño, efectivamente, distingue y se apropia del uso de las dos formas lingüísticas. Una situación parecida nos plantea otro maestro bilingüe en Tlaxcala cuando le pregunté sobre cuáles han sido las dificultades que considera de mayor incidencia en el desarrollo del bilingüismo

es complicado por las variantes, por los textos ya elaborados, porque no se han puesto de acuerdo con las grafías, los niños se confunden, cuando leen un texto dicen: “ahora aquí qué dice”, no está claro

Por otra parte, Ferreiro (1997, p.13) explica que “los dos polos del proceso de aprendizaje (el que enseña y el que aprende) han sido caracterizados con ignorancia del tercer elemento de la relación: la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en este aprendizaje”, y en este caso, la escritura como objeto de conocimiento puede ser conceptualizada de dos maneras, ya sea “como una *representación* del lenguaje o como un *código* de transcripción gráfico de las unidades sonoras”, y cada una de estas concepciones conlleva una perspectiva pedagógica distinta.

La construcción de cualquier sistema de representación involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación. (Ferreiro, 1997, p.14)

Mientras que

En el caso de la codificación ya están predeterminados tanto los elementos como las relaciones; el nuevo código no hace más que encontrar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones. Por el contrario, en el caso de la creación de una representación ni los elementos ni las relaciones están predeterminadas. (Ferreiro, 1997, p.14-15)

Para Ferreiro (1997), si el docente concibe la escritura de la primera manera –como sistema de representación–, “su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual” que invariablemente es un proceso histórico. Si lo concibe como un código de transcripción, “su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica” (p.17).

En el libro *Cómo enseñar a leer y escribir* de Antonio Barbosa (1971), se puede observar cómo estas dos formas de conceptualizar la escritura aparecen implícitos en los métodos y materiales elaborados para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura que se han utilizado en el país (métodos sintéticos:

de deletreo, fonéticos, silábicos y métodos analíticos: por palabras, globales, combinados, entre otros). Desde el Silabario de San Miguel y el Mantilla núm. 1 (que datan de la segunda mitad del siglo XIX) hasta los métodos utilizados alrededor de la década de los sesenta del siglo XX. Muchos de ellos todavía con vigencia.

La dificultad en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura requiere del análisis y revisión de los distintos factores que intervienen: los métodos utilizados, el material didáctico elaborado para ello, la relación entre pensamiento y lenguaje escrito, la percepción que el maestro tiene con respecto al aprendiente (sobre el proceso de construcción del conocimiento) y, por supuesto, del conocimiento que tiene el maestro del mismo proceso, tanto de la enseñanza como del aprendizaje de la escritura. Todo ello sin mencionar otros elementos relacionados como, por ejemplo, los contenidos a que refiere lo escrito, la simbología convenida para el alfabeto y la variante utilizada para la elaboración del mismo.

En suma, las dificultades expuestas (que no representan la totalidad de las que existen) se presentan como una oportunidad para buscar alternativas en el ámbito educativo, en donde hay una inevitable vinculación con el lenguaje, de manera particular cuando la enseñanza pretende ser mediada por dos o más lenguas, al tener que tomar decisiones que están estrechamente ligadas a complicaciones en la práctica docente: de enseñar qué cosas con qué lengua; cuáles es o cuál debería de ser papel de la lengua indígena; qué métodos y estrategias deb utilizar el docente del medio indígena, etcétera.

La Secretaría de Educación Pública de Tlaxcala informó que a partir del ciclo escolar 2014-2015 las escuelas indígenas de nivel básico iniciarían con la enseñanza de inglés. El Jefe de Departamento de educación indígena Miguel Reyes Tepal González señaló que “los maestros están enfocados a la enseñanza, recuperación y conservación de la lengua náhuatl y otomí, en el caso de Ixtenco, además los alumnos aprenden el inglés y reafirman el español” y que “son actividades que se van compaginando para generar un aprendizaje completo entre

el inglés, el español y el otomí” (Acosta, 2014). Esta situación complejiza todavía más la enseñanza y aprendizaje de la(s) lengua(s), dado que, como se verá más adelante, no hay consenso acerca de lo que proporcionaría un desarrollo del bilingüismo efectivo, ni tampoco de un conocimiento profundo de las variables que intervienen en ello, así como de métodos y estrategias que garanticen un proceso de enseñanza y de aprendizaje exitoso (aunque el débil desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas no es un asunto exclusivo de la educación indígena sino de la educación pública en general).

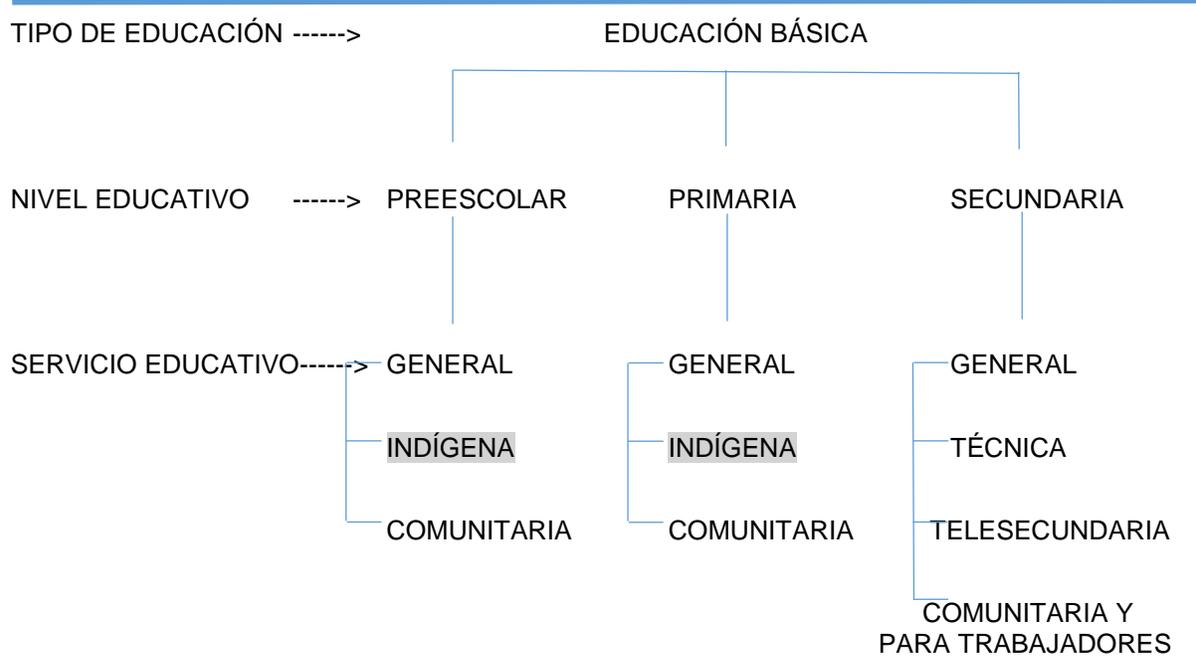
### **La educación bilingüe en el marco oficial**

Cabe recordar que un aspecto central a abordar es el concerniente a los planes y programas educativos para el medio indígena, principalmente, lo correspondiente a la enseñanza de lenguas. Por lo tanto, en las siguientes líneas me ocuparé de la descripción y análisis de los documentos oficiales que marcan las pautas en la enseñanza bilingüe para la población indígena, asunto que considero como referente de análisis porque:

- a) brinda información para saber qué se entiende por educación bilingüe y cuáles son los parámetros y los criterios que, oficial y teóricamente, regulan o guían el ejercicio docente en la educación indígena
- b) hace posible contrastar lo observado en campo con los criterios oficiales, de tal manera que se pueda indagar y reflexionar sobre el papel de lo lingüístico en la enseñanza y el aprendizaje, sobre la forma en que los docentes integran las disposiciones oficiales y teóricas en su práctica, en particular en la enseñanza de lenguas

Primeramente, en el Esquema 1 podemos ver cómo está estructurado el Sistema Educativo Mexicano (SEM) y en dónde se ubica la modalidad indígena, así como los tipos de servicio que ofrece de acuerdo al nivel educativo y la población a la que van dirigida.

## Esquema 1. Estructura del Sistema Educativo Mexicano



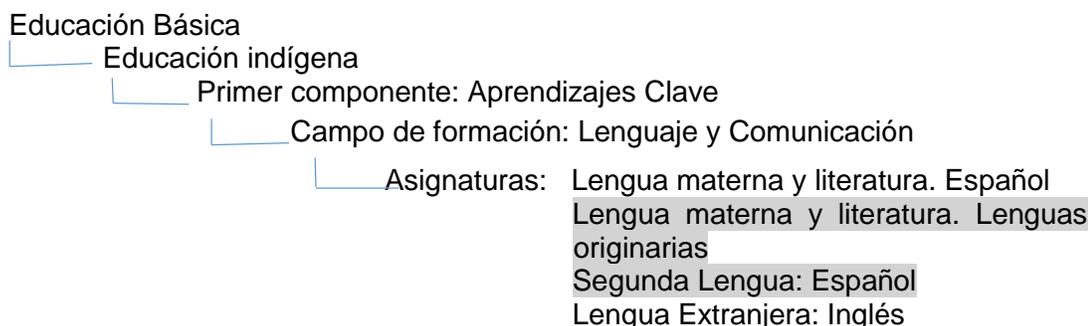
Fuente: SEP, 2009.

### *La asignatura Lengua Indígena dentro del Plan de Estudios 2011 y la Propuesta curricular 2016*

A continuación presento los planteamientos normativos relativos a la educación bilingüe (EB), en cuanto a los objetivos que se persiguen con el Plan de Estudios 2011 y su modificación en la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 asociados a la asignatura de Lengua Indígena.

La asignatura de Lengua Indígena (LI) está contenida en el campo formativo *Lenguaje y comunicación*, dentro de la modalidad de Educación Indígena (EI) de Educación Básica, pero destinada sólo para los niveles de preescolar y primaria (no así para secundaria) (SEP, 2011; 2016). Aunque el proyecto educativo 2016 todavía está en proceso de ser implementado en su totalidad, es pertinente destacar también las consideraciones para la enseñanza de lenguas. En términos de la

Propuesta Educativa 2016, la asignatura de LI forma parte del *Primer Componente* denominado *Aprendizajes Clave* (punto que se detallará más adelante).



Hay que notar que las asignaturas relativas a la lengua se denominan: Lengua materna y literatura, ya sea español o lenguas originarias, como segunda lengua se considera el español mientras que como lengua extranjera el idioma inglés. Con el Plan 2011, una primera asignatura suponía tratar lo concerniente a la lengua materna, fuese español o lengua indígena y, adicionalmente, una segunda lengua, el inglés o el español (en el caso de que los alumnos fueran hablantes nativos de alguna lengua indígena). En esencia, en ambos proyectos considera trabajar en el aula con la lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua.

Dentro del Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica se describen nueve puntos: 1) Principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudios, 2) Competencias para la vida, 3) Perfil de egreso de la Educación básica, 4) Mapa curricular de la Educación Básica 5) Diversificación y contextualización curricular: Marcos Curriculares para la educación indígena, 6) Parámetros Curriculares para la educación indígena, 7) Gestión para el desarrollo de Habilidades Digitales, 8) La gestión educativa y de los aprendizajes, 9) Estándares Curriculares y aprendizajes esperados (SEP, 2011). En el documento se especifica que el Plan 2011 es el que “define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes” (SEP, 2011, p.25), y con relación a la EI y en particular a la asignatura de LI incluida en ella, se establecen las siguientes especificaciones (puntos: 1, 4, 5, 6 y 8):

Los *Principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudios* son las “condiciones esenciales” que recaen directamente en la implementación del currículo, la práctica docente, el aprendizaje, así como en la elevación de la calidad en la educación (2011, p.26). En cuanto a la LI, ésta es considerada como asignatura y se explicita que lo adecuado es que el docente considere en su práctica las particularidades culturales y lingüísticas. De acuerdo con este punto: 1) los instrumentos; 2) los estilos lingüísticos, el código utilizado, el vocabulario y; 3) la evaluación, deben estar mediados por la lengua materna y por las normas sociolingüísticas propias de la estructura sociocultural a la que pertenecen los estudiantes (SEP, 2011, p.33-34).

El *Mapa curricular de la Educación Básica* (ver Anexos) “plantea un trayecto formativo... para desarrollar competencias [para] que, al concluirla, los estudiantes sean capaces de resolver eficaz y creativamente los problemas cotidianos que enfrenten” a través de promover una “diversidad de oportunidades de aprendizaje” articulados y distribuidos en los niveles educativos básicos (SEP, 2011, p. 40). El mapa curricular está conformado por cuatro campos de formación: 1) Lenguaje y comunicación, 2) Pensamiento matemático, 3) Exploración y comprensión del mundo natural y social, 4) Desarrollo personal y para la convivencia (SEP, 2011, p. 46-55). La EI está pensada para estudiantes que hablen alguna lengua nacional indígena, “independientemente de que sean bilingües con diversos niveles de dominio del español”. Una de las pretensiones de la EI es la supervivencia de las lenguas originarias a través de propiciar la reflexión sobre las lenguas y el desarrollo de los usos de las mismas (SEP, 2011, p.47). El campo de *Lenguaje y comunicación*, que es donde se encuentra la asignatura de LI, se centra en el “desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje”. A través de las asignaturas de este campo se persigue que los estudiantes aprendan y desarrollen habilidades: en la producción oral y escrita; en la comprensión auditiva y lectora; así como en la interpretación de textos y la interacción, entre otras cosas. La lengua que comúnmente se enseña de manera normativa en la escuela pública es el español y en algunas escuelas el inglés como segunda lengua (L2). En cuanto a la LI, a pie de página se especifica que “para los

alumnos hablantes de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna” (SEP, 2011, p.41). La asignatura de LI está planteada, dada la diversidad lingüística, a atender las “particularidades de cada lengua y cultura indígenas” y por esta razón en este Plan de Estudios se establecen las “bases pedagógicas para la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio” (SEP, 2011, p.46). Adicionalmente, se señalan la consideración de las prácticas sociolingüísticas relativas a la asignatura de LI e incluye cuatro ámbitos de prácticas sociales estimadas como esenciales: 1) La vida familiar y comunitaria, 2) La tradición oral, la literatura y los testimonios históricos, 3) La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos, 4) Estudio y difusión del conocimiento (SEP, 2011)

*Diversificación y contextualización curricular: Marcos Curriculares para la educación indígena.* Este apartado refiere a las consideraciones y especificaciones de la EI. El establecimiento de marcos curriculares para la EI se deriva de la diversidad y multilingüismo existente en el país y es por ello que se articula con la diversidad social, cultural y lingüística. Se persigue la comparación y vinculación de las relaciones entre saberes locales y los de los programas de estudio, idea que implica tomar en cuenta los saberes y la cosmovisión de pueblos y comunidades indígenas y, en su caso, las experiencias de la población migrante (SEP, 2011, p.57).

Dentro de los *Parámetros curriculares para la educación indígena* se explicita lo concerniente a la asignatura de LI, de la que se indica que “consiste en incorporar un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa”, así como para cumplir con el aspecto constitucional relativo a los derechos de los pueblos indígenas (SEP, 2011, p.61). Además se subraya que la educación bilingüe busca el desarrollo de la lengua materna (L1) y la apropiación de una segunda lengua (L2), con la finalidad de consolidar un bilingüismo que posibilite: 1) el aprendizaje de lenguas posteriores (como el inglés), 2) el dotar de sensibilidad hacia la diversidad cultural y lingüística y, 3) el incrementar el potencial comunicativo, cultural e intelectual. Se especifica que tanto la LI como el español

son consideradas como “lenguas de comunicación para el aprendizaje y también son objeto de estudio”, criterio que ha implicado “seleccionar, organizar y distribuir contenidos, y adoptar un enfoque pedagógico para su enseñanza” (SEP, 2011, p. 62).

En términos oficiales, sobre educación bilingüe se indica que

la alfabetización en ambas lenguas se considera una bi-alfabetización, porque 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, 2011, p.64)

Esto resulta un tanto extraño y hace pensar en el monumental trabajo que se tiene por delante para la alfabetización de la población indígena en edad escolar, dado que las lenguas originarias no tienen larga tradición escrita (tal vez el caso del náhuatl se pueda considerar una excepción) ni tampoco hay pleno conocimiento de cómo desarrollar adecuadamente la lectoescritura en estas lenguas (Ver apartado Dificultades en la enseñanza de lenguas en la educación indígena).

En cuanto a la *Gestión del tiempo*, las recomendaciones que se dan para el logro del bilingüismo son las siguientes (SEP, 2011, p. 64,83):

Cuadro 2. Horas recomendadas para el logro del bilingüismo

Primer ciclo en preprimaria	9 horas semanales para la lengua materna (L1) 2.5 horas semanales para una lengua adicional (L2)
Primer ciclo (dos primeros grados) en primaria	7.5 horas semanales para la lengua materna (L1) 4 horas semanales para una lengua adicional (L2)
Segundo y tercer ciclo (los demás grados) en primaria	4.5 horas semanales para la lengua materna (L1) 4 horas semanales para una lengua adicional (L2)

Cabe mencionar que las cuestiones de las horas destinadas a la enseñanza de la lengua deberían tener relación con la situación sociolingüística de los grupos a instruir, al tomar en cuenta cuál es la lengua materna de los alumnos, o si han

adquirido dos lenguas de manera simultánea, o si tienen un conocimiento previo de una segunda lengua, o si todos los alumnos tienen como lengua materna la misma, etcétera.

En lo que concierne a la Propuesta Educativa 2016 (SEP, 2016), destacaré sólo algunos puntos que considero que se distinguen moderadamente del Plan 2011:

- El que la escuela ha de ofrecer a los estudiantes oportunidades de aprendizaje que vayan de acuerdo a sus necesidades particulares (p.34).
- Atender la dimensión emocional y no sólo al dimensión sociocognitiva (p.35).
- Convertir los errores de los alumnos en oportunidades de aprendizaje (p.41)
- Privilegiar el lugar de la motivación para la construcción de conocimientos y habilidades de forma significativa (p.41)

Los puntos anteriores quedan manifestados en los 14 *principios pedagógicos* que rigen este proyecto curricular (SEP, 2016, p.43-50), de los cuales describiré brevemente sólo aquellos que considero relativamente novedosos en comparación con los planteados en el Plan 2011.

- Dan un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante. El docente ha de proponer estrategias que fomenten la autoestima del estudiante y el aprecio hacia los otros para favorecer el aprendizaje y la reflexión.
- Reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal. Persigue el tomar en cuenta los aprendizajes dados en otros espacios distintos al escolar, así como fomentar el interés por aprender a través de distintos medios e incorporarlos en una misma estructura cognitiva.
- Promover la relación interdisciplinaria. Promueve la relación entre disciplinas y distintos conocimientos y la adaptabilidad de aprendizajes para potenciar su utilidad.
- Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación. Tiene la finalidad de que los alumnos aprendan y progresen, bajo la consideración de que la evaluación permite conocer la forma en que los

alumnos se organizan, estructuran y usan lo aprendido para resolver problemas.

- Superar la visión de la disciplina como mero cumplimiento de normas. Busca difundir la autorregulación cognitiva y moral para aprender, convivir y desarrollar la autoestima del estudiante.

Los *componentes curriculares* que integran los contenidos curriculares del Plan 2106 son tres: 1) Aprendizajes claves, 2) Desarrollo personal y social y 3) Autonomía curricular (Ver Mapa curricular 2016 en *Anexos*). Los dos primeros refieren al tipo de contenidos a tratar y el tercero remite a las decisiones de gestión sobre los contenidos. Dentro del componente Aprendizajes clave se encuentra lo correspondiente a la lengua y este es definido de la siguiente manera

es un conjunto de contenidos, prácticas, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela. El logro de Aprendizajes clave posibilita que la persona desarrolle un proyecto de vida y disminuye el riesgo de que sea excluida socialmente (SEP, 2016, p.65)

El componente *Aprendizajes clave* distingue tres campos formativos, tal como se distinguen en el Plan 2011: 1) Lenguaje y comunicación, 2) Pensamiento matemático y 3) Exploración del mundo natural y social. En el primer campo formativo se incluye lo concerniente al estudio de las lenguas y con este se “pretende que el alumno desarrolle a cabalidad sus capacidades lectoras y escritoras, y se transforme en un usuario pleno de la cultura escrita”. Para lograr esto, la enseñanza debe seguir “tres rutas” que se supone “confluyen en la noción de prácticas sociales del lenguaje... [que deben] culminar con la producción de algún texto, material gráfico o situación de comunicación” (SEP, 2016, p.67):

1. La producción contextualizada del lenguaje, esto es, la interacción oral y la escritura de textos guiadas siempre por finalidades, destinatarios y tipos de texto específicos;
2. El aprendizaje de diferentes modalidades de leer, escribir, estudiar e interpretar los textos;

3. El abarca el análisis de la producción lingüística.

La asignatura *Lengua materna y literatura-Lenguas originarias* se desprende del campo formativo Lenguaje y comunicación. Tal asignatura considera “un enfoque transversal de bilingüismo y plurilingüismo” y además se especifica que (SEP, 2016, P.76-77): se valora y practica la lengua materna originaria como lengua de comunicación, de aprendizaje e interacción social, como medio para reflexionar sobre esta y el mundo; y que la reflexión sobre la lengua, su marco en el uso bilingüe con el español y en la valoración del plurilingüismo toca aspectos conceptuales como instrumentos para el análisis y la comprensión del lenguaje, que se refieren a aspectos clave de gramática, semántica y pragmática en el aprendizaje de conocimientos lingüísticos a partir de la experiencia vívida del alumno con las lenguas en el marco local y global, que incluye su relación con el uso de tecnologías de la información y la comunicación (SEP, 2016, p.77). En el siguiente cuadro se muestran textualmente algunos de los propósitos, los ejes y temas y el enfoque didáctico que se describen en el Proyecto 2016 para esta asignatura.

Cuadro 3. Propósitos, ejes y enfoque didáctico de la asignatura “Lengua materna y literatura. Lenguas originarias” del Proyecto 2016.

Asignatura: Lengua materna y literatura. Lenguas originarias.	
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversificar y profundizar las situaciones lingüísticas locales en el entramado del uso de textos orales y escritos.</li> <li>- Reflexionar y analizar las competencias, actitudes y usos lingüísticos de ese idioma en el entorno social y la práctica escolar.</li> <li>- Visualizar las situaciones de contacto del español y la lengua originaria para sus posibles transferencias para identificar la presencia de uso de uno u otro idioma en distintos ámbitos.</li> <li>- Practicar en los primeros años de la educación básica de manera relevante la lengua oral, dosificándola en el plan lingüístico escolar, de manera gradual en la Educación Básica, sin que ello signifique no considerar las especificidades que permitan un equilibrio entre el uso de la lengua oral y escrita en situaciones comunicativas particulares.</li> </ul>
Ejes y temas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Socialización del lenguaje:</i> Comunicación oral y escrita en diferentes situaciones; Producción de textos orales y escritos; Uso de la lengua en el contexto escolar; Disposición y actitud lingüística y de aprendizaje permanente de su idioma.</li> <li>- <i>Vida cotidiana:</i> Usos de la oralidad en la familia, la comunidad y la escuela; La conversación, el argumento, el juego verbal y la narrativa; Prácticas de</li> </ul>

	<p>comunicación escrita en la familia, la comunidad, y la escuela; La relación comunicativa y productiva con otros pueblos; Transformaciones de la vida cotidiana en la historia y sus prácticas sociales de lenguaje; Construcción de conocimientos culturales y aportaciones a la globalidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Literatura</i>: Narrativas literarias; Diálogos con la naturaleza; Escribir historias personales y crónicas comunitarias; Poemas de nosotros y de otros.</li> <li>- <i>Reflexión sobre la lengua y los textos</i>: El papel del lenguaje en la construcción de conocimientos y valores culturales; Uso de instrumentos conceptuales clave (comunicativos, gramaticales y semánticos) para analizar y comprender el lenguaje, y hacer visibles las similitudes y diferencias entre lenguas; Identificar los ámbitos de uso de su lengua.</li> </ul>
Enfoque didáctico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se fundamenta en los aportes del constructivismo sociocultural; la sociolingüística; la psicología constructivista respecto a los procesos de adquisición de la lengua oral y escrita; los saberes sobre el lenguaje y la comunicación desde la pedagogía, la psicolingüística, la antropología lingüística y la etnolingüística.</li> <li>- Postula la importancia de la interacción oral en los primeros años de adquisición y aprendizaje de la lengua originaria.</li> <li>- Implica la reflexión sobre el bilingüismo, la alfabetización dual o bialfabetización y la pertinencia de una lengua u otra en distintos ámbitos y contextos con dominio equilibrado y suficiente.</li> <li>- Visibiliza las fortalezas lingüísticas de los alumnos en su lengua originaria, a partir de su participación comunicativa oral y escrita en los contextos inmediatos, su actitud frente a su lengua y la lengua escolar dominante.</li> <li>- Valora el tiempo de aprendizaje de uso de su lengua en la solución de problemas, la creación de estrategias para ello y la búsqueda de información; la descripción y narración de acciones; el uso en juegos y cantos; el uso en medios electrónicos tanto en situaciones didácticas similares a la vida cotidiana como en el mundo real, aprovechando todo entorno comunicativo comunitario social y físico.</li> <li>- Se pondera tanto el trabajo por proyectos con fines sociales como de talleres con la lengua y la literatura. Se consideran las ofertas de trabajo en distintos ámbitos de producción para el desarrollo de la economía local las cuales requieren el bilingüismo nacional como motor de desarrollo y emprendedurismo a partir de prácticas locales y su dinamización en lo global (traductores, intérpretes, historia lingüística, entre otros).</li> </ul>

Fuente: SEP, 2016.

Además del Plan de estudios 2011 y la Propuesta Curricular para la educación obligatoria 2016, existen otros documentos en donde se señalan especificaciones relativas a la asignatura de LI, a continuación retomo algunos señalamiento.

En el *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante* (SEP, 2012). Mediante este documento se proponen orientar el desarrollo

curricular a través de la contextualización y la diversificación, por lo que se hace énfasis en las prácticas socioculturales, que suponen la articulación entre la cultura y la lengua (p.15). En la educación inicial en el ámbito indígena, el aspecto lingüístico se trata en términos de plurilingüismo y bi-alfabetización, tal y como se enmarca en el Acuerdo 592 relativo a la Articulación de la Educación Básica (SEP-CONALITEG, 2011).

En el *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena* se hace referencia de lo que la DGEI entiende por plurilingüismo y por bi-alfabetización:

[el plurilingüismo refiere a] los procesos que viven las niñas y los niños al aprender o adquirir dos o más lenguas en forma simultánea y, que el aprendizaje de estas lenguas (tanto en rasgos lingüísticos como comunicativos), conforman las competencias que han desarrollado respecto al conocimiento de las lenguas en uso. [La bi-alfabetización se entiende como] el proceso constructivista de acceso a la cultura escrita en la lengua materna y en otra lengua (SEP, 2012, p.73)

El Proyecto educativo, para el nivel inicial diseñado para las poblaciones indígenas y migrantes, retoma postulados teórico-conceptuales de la teoría sociocultural vigotskyana, encaminados al reconocimiento, caracterización y análisis del contexto (SEP, 2012, p.33).

*Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena* (SEP; DGEI, 2008). En este escrito se presentan los contenidos curriculares, los propósitos, los lineamientos lingüísticos y las orientaciones didácticas planteados para la asignatura de LI correspondientes al nivel de primaria. Se indica que con la impartición de la asignatura se busca propiciar la reflexión sobre la lengua misma y desarrollar los usos del lenguaje y que la asignatura debe complementarse con la enseñanza del español como segunda lengua para ofrecer una educación intercultural y bilingüe. El enfoque de la asignatura se encuentra en las prácticas sociales, que son entendidas como las “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” (SEP; DGEI, 2008, p.10) También se reitera abordar la lengua como objeto de estudio porque se espera que los niños

reflexionen sobre su propia lengua al propiciar contextos de interacción significativos para el aprendizaje. Un punto más es el planteamiento de una educación intercultural que, en términos institucionales, requiere del uso de al menos dos lenguas, en este caso, la local (referida a alguna lengua indígena) y el español, lo que posibilitaría la “comunicación entre personas de diversas culturas” y la “integración a una sociedad pluricultural” (SEP; DGEI, 2008, p.11).

Algunos de los propósitos de la asignatura que persigue para la enseñanza de lengua en la educación básica son: 1) apropiarse 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, 2) reflexionar sobre las normas que rigen las expresiones oral y escrita de las lenguas indígenas, 3) tomar consciencia del papel de su lengua materna en el contexto de la diversidad lingüística del país y del mundo, 4) ampliar los usos sociales del lenguaje, abarcando nuevos espacios y nuevas formas de interacción relacionadas con la vida social y escolar, 5) entender el bilingüismo como un enriquecimiento cultural de las comunidades y como un enriquecimiento intelectual o 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 (SEP; DGEI, 2008, p.12-13).

## Capítulo 2. Marco teórico

Existe una numerosa literatura sobre bilingüismo, lo asociado a la educación, al uso de las lenguas, a las actitudes lingüísticas, a la personalidad, a los trastornos del lenguaje, entre otros temas. Con respecto a la educación bilingüe, su estudio se ha abordado por lo menos desde tres puntos de vista: desde las políticas educativas (Ofelia García y Patricia Velasco, 2012; Díaz Couder, 2009, 2015; Muñoz et al, 2002; Muñoz, 1999); desde una perspectiva sociolingüística (De León Pasquel, 2010; Caballero Murillo y Cuadrado Gordillo, 2007); y enfocados en el aspecto pedagógico (Carrasco y López-Bonilla, 2013; Poth, 1998). Algunos más integran dos o más de estas perspectivas (Signoret, 2013; Hamel, 2009; Cummins, 2002). También se han hecho análisis de los resultados que se han obtenido a partir de la aplicación de programas educativos bilingües (López y Küper, 1999). Walters (2005) asocia criterios sociopragmáticos y psicolingüísticos, en donde es preciso tomar en cuenta la totalidad del procesamiento bilingüe (fenómenos lingüísticos en relación con aspectos de identidad y pragmática, por ejemplo). Otro enfoque interdisciplinario es el que propone Galindo *et al* (2013). Desde este punto de vista se integra lo psicológico, lo social y lo lingüístico, es decir, es una visión psicosociolingüística y multidimensional. En concreto, los autores plantean estudiar el bilingüismo a partir de:

La habilidad psicológica del ser humano para acceder y usar varios códigos lingüísticos, es decir, el bilingüismo, debe combinarse con el estudio de variables sociolingüísticas relacionadas con las normas culturales y el contexto en que se desenvuelven los sujetos bilingües (Loaiza, 2015, p.154)

Por su parte, Wals (1991) aborda lo que se ha llamado *bilingüismo crítico* que refiere a

la consciencia de la multidimensionalidad del bilingüismo, dada la potencial influencia que, sobre el sujeto y la comunidad bilingüe tienen

las dinámicas sociales, económicas, históricas, políticas y culturales que permean las interacciones bilingües en el mundo interconectado actual (citado en Loaiza, 2015, p.154)

Como podemos ver hay numerosas formas de abordar el bilingüismo y esto responde a la cantidad de factores que intervienen en su desarrollo. De hecho, hablar sobre lenguaje implica adentrarse en un amplio campo de posibilidades, de posturas teóricas y de áreas temáticas. Por lo que en los estudios del lenguaje, por muy acotada que sea la indagación, ha de reconocerse su naturaleza heterogénea.

Mi interés estará puesto principalmente en los aspectos; sociocultural, sociolingüístico (interacción y espacios de uso lingüístico) y lo referente al ámbito educativo (material didáctico, enseñanza, capacitación del docente), con lo cual tengo el propósito de explicar algunas cuestiones sobre el desarrollo del bilingüismo en la educación indígena bilingüe. En este apartado pretendo señalar algunos conceptos involucrados con el desarrollo del bilingüismo y explicar cómo están articulados con elementos que son inherentes a la práctica docente, y de manera particular, en la educación indígena bilingüe.

Pese a que en México hay múltiples casos de familias, personas, comunidades en donde se hablan dos, tres o más lenguas, y para ellos se han establecido programas de educación bilingüe, todavía hay discriminación hacia personas bilingües de español y alguna lengua indígena. Se les ha relacionado incluso a una capacidad intelectual menor, no obstante, el hecho de tener la facultad de comunicarse en dos lenguas o más, en sí ya implica una habilidad mental adicional (Pinker, 2001:11; Valero, 2011). Ellen Bialystok (2009) afirma que hay evidencias de experiencias que tienen efectos significativos en el comportamiento neuropsicológico y en los aspectos estructurales en el desempeño cognitivo, ya que en los individuos que hablan una segunda lengua (L2) se ha observado un incremento en la densidad de la materia gris en la corteza parietal izquierda (p.3), región que es la responsable de: la adquisición del vocabulario; la ampliación de diferentes áreas relacionadas con el lenguaje y; la acumulación de efectos de experiencias estimulantes que a lo largo de la vida se traducen en reserva cognitiva,

lo que supone un tipo de efecto protector contra el deterioro cognitivo en el envejecimiento (p.5). Otros estudios más refieren que en la producción bilingüe hay involucramiento del sistema de control ejecutivo, que es el encargado de los procesos de inhibición, de conmutación de tareas o flexibilidad cognitiva y de recuperar información de la memoria de trabajo (Rius, 2011).

Las actitudes negativas regularmente se han presentado cuando una de las lenguas es minoritaria, ágrafa y/o dominada, situación que no ha sido exclusiva de México sino que ha sucedido en distintos puntos del mundo. Peal y Lambert (1962), en un estudio pionero, *The Relation of Bilingualism to Intelligence*, analizan los estudios de varios autores, cuyas conclusiones manifestaban la idea de que el bilingüismo iba en detrimento del funcionamiento intelectual (p.3-6). Cuestionaron las metodologías utilizadas en esos estudios (por ejemplo, en algunos se consideraba sólo el nivel escolar o sólo el nivel socioeconómico) y subrayaron la necesidad de tomar en cuenta una serie de variables que intervienen en el desarrollo del bilingüismo para tener mejor entendimiento del proceso.

Más tarde Lambert (1972) y Balkan (1970) llegaron a la conclusión de que los bilingües destacaban en tareas que exigían originalidad y flexibilidad de pensamiento, pero estos resultados contradecían lo mencionado décadas atrás en la Primera Conferencia Internacional de Educadores (1928), en donde se expresó que la enseñanza de una lengua distinta a la materna era perjudicial para el desarrollo intelectual y de la personalidad, por lo que la recomendación era que la introducción de una segunda lengua (L2) debía retrasarse incluso hasta los doce años. Siguán y Mackey (1986) indicaron que las contradicciones en los resultados están relacionados con que se trataba de realidades muy distintas y que “si el bilingüismo en la educación tiene una influencia positiva o negativa en el desarrollo del alumno no tiene una respuesta absoluta, sino que depende de las circunstancias” (las actitudes, la calidad pedagógica, el nivel socioeconómico) (p.117).

Hoy día hay más tendencia a concebir el bilingüismo como algo positivo para el desarrollo intelectual del niño. Sin embargo, también es cierto que el proceso de adquisición de la segunda lengua ha de presentarse en condiciones adecuadas para que el niño logre beneficiarse de su conocimiento lingüístico.

Algunos contextos escolares indígenas evidencian la dificultad y la complejidad de la tarea que se tiene para el desarrollo del bilingüismo, entre otras cosas:

- Hay contextos en que los niños no hablan la misma lengua indígena que el maestro.
- Existen grupos escolares en que los niños hablan lenguas distintas entre sí.
- La variante lingüística del maestro no coincide con la de los alumnos o la variante lingüística entre los alumnos no coincide.
- Los alumnos tienen distintos grado de conocimiento sobre cada una de las lenguas que usa.
- En algunas zonas (como en Chiapas) los niños hablan incluso más de tres lenguas.
- No hay suficiente material lúdico en lenguas indígenas.
- Varios maestros han indicado que desconocen cómo desarrollar el bilingüismo (más aún en situaciones sociolingüísticas tan diversas).
- Los niños hablan y entiende la lengua indígena pero hay una grande dificultad para escribirla y leerla.
- Los niños entienden la lengua originaria pero no la hablan.

No está de más mencionar que la problemática en el área del lenguaje no es exclusiva de la educación indígena, sino que se han presentado problemas asociados al lenguaje en la educación pública en general (ya sea en la lectoescritura, en la comprensión de palabras, en la reflexión sobre el mismo lenguaje) que, en mayor o menor medida, inciden en el aprendizaje de los contenidos de las distintas asignaturas. Bruner estima que

el lenguaje aplicado a la enseñanza de conceptos básicos no es conveniente, ya que no ayuda a los niños a pasar progresivamente de un pensamiento concreto a un estadio de representación conceptual y simbólico... [por lo que] se debe tener presente que la habilidad que tiene el niño para usar el lenguaje es superior a su capacidad para reconocer y utilizar su potencial para la representación del mundo, y a su habilidad para usar el mismo como instrumento del pensamiento (citado por García González, 2010, p.45-46)

La cita me recuerda la aparición de términos en los libros de texto nacionales que suelen ser de difícil comprensión para los niños. La revisión y análisis que presento a continuación brinda algunas pistas para entender como adquieren los niños el lenguaje y cómo aprenden a través de él y cómo se lleva a cabo el desarrollo del bilingüismo.

### **Lenguaje, cognición y aprendizaje**

El papel del lenguaje en la educación ha sido determinante en la formación de los estudiantes. Bollnow (1974), en su obra *Lenguaje y educación*, manifiesta que es tan evidente la relación entre lenguaje y educación que parece una broma anunciarlo. Hace notar que, pese a esto, el lenguaje “aún no ha cobrado una importancia patente respecto a su función educativa fundamental” (p.7), pero que podría ser fructífero para la pedagogía.

En el Plan de Estudios 2011 se expresa que se busca la reflexión metalingüística y los aspectos sociolingüísticos en los contextos de interacción que sean significativos para el aprendizaje, por lo que se toman en cuenta aspectos de apoyo (por ejemplo, temas de la vida familiar y comunitaria) para llevar a cabo el desarrollo de la educación bilingüe (SEP, 2011). Esta consideración me remite a los planteamientos de Vigotsky (1979), quien plantea la relación enseñanza-aprendizaje y desarrollo cognitivo a través de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), concepto que refiere a el nivel que puede alcanzar el niño o “la medida de las tareas

que el niño puede resolver” cuando recibe apoyo mediante guías. De esta manera el desempeño del niño será superior y “probablemente distinto” (Rosas y Sebastián, 2008, p.45). Esta idea permite distinguir que Vigotsky repara en la influencia de la interacción y, en general, de lo que se deriva del contexto social en el desarrollo.

Justamente, Vigotsky (1979) enfatiza el papel y la relevancia de los factores sociales en el aprendizaje y en el desarrollo y en los procesos psicológicos. Postula tres principios relativos a la relación aprendizaje-desarrollo:

- 1) El aprendizaje del niño comienza antes del aprendizaje escolar
- 2) El aprendizaje escolar jamás parte de cero
- 3) Todo el aprendizaje que ocurre en la escuela tiene un antecedente

Con ello el autor quiere decir que el conocimiento se construye socioculturalmente y el aprendizaje también. En el proceso de aprendizaje, el lenguaje es la “herramienta mental de la que se vale el pensamiento para llegar a constituir la llamada *inteligencia cultural*”. Por lo que el aprendizaje es dado a través de la experiencia externa que después de internaliza por medio del lenguaje. Además, para Vigotsky en el que aprende es un ser activo, creador de sus propias representaciones, es decir, el conocimiento se construye entre el niño y el contexto sociocultural que lo rodea. García González (2010, p.28) resume las dos fases del lenguaje indicadas por Vigotsky de la siguiente forma:

- 1) Primera fase. El lenguaje es un medio para la expresión y comprensión del sistema de signos, sirve como medio en la relación interpsicológica (por ejemplo, pedir algo).
- 2) Segunda fase. El lenguaje sirve, no sólo como medio de comunicación, sino como medio de “interpretación y significación simbólica”, lo que origina el *lenguaje interno* (la reflexión sobre algo).

En suma, el lenguaje es concebido por Vigotsky como “el resultado de un proceso histórico, en todas sus modalidades, como expresión *estética* (literatura y poesía), en su función de expresión *emocional*, en su dimensión de *interpretación* y

*análisis lógico* y en sus modalidades de *influencia social* (García Gonzáles, 2010, p.29).

Por otra parte, Luria y Yudovich (1983[1956]), igualmente, reconocen la importancia del lenguaje en el desarrollo intelectual del niño:

El lenguaje, que recoge la experiencia de generaciones o de la humanidad, hablando en un sentido más amplio, interviene en el proceso del desarrollo del niño desde los primeros meses de su vida. Al nombrar objetos y definir así sus conexiones y relaciones, el adulto crea nuevas formas de reflexión de la realidad en el niño, incomparablemente más profundas y complejas que las que éste hubiera podido formar mediante su experiencia individual. Todo este proceso de la transmisión del saber y la formación de conceptos, que es el modo básico en que el adulto influye en el niño, constituye el proceso central del desarrollo intelectual infantil. Si no se toma en cuenta en el proceso educativo esta conformación de la actividad mental infantil, no es posible comprender ni explicar causalmente ninguno de los hechos de la psicología del niño. (Luria y Yudovich, 1983[1956], p.12)

Estos autores aluden a la intervención del lenguaje en una actividad tanto de enseñanza como de aprendizaje que es dada mucho antes de recibir una instrucción escolar. Así, distingue que la educación se presenta desde las primeras interacciones y experiencias, y que es imprescindible comprender esto, ya que es medular para el desarrollo intelectual del niño.

En la misma dirección, Halliday (1982) reconoce el lugar esencial que tiene la lengua en el desarrollo social del niño, ya que por medio de esta han de transmitirse los “modelos de vida” para que el niño se convierta en un miembro de una sociedad. De esta manera, a lo largo de su desarrollo, el niño reconocerá los modos de pensar y de actuar, propios su grupo social, todo ello por medio del lenguaje.

El niño aprende acerca de la cultura en que ha nacido. La verdad sorprendente es que son los usos cotidianos del lenguaje más ordinario... los que sirven para transmitir, al niño, las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social (Halliday, 1982:19)

Lo anterior no es otra cosa que el proceso de socialización. La transcendencia de este proceso también ha sido acentuada por Lourdes de León (2010), quien indica que el proceso de socialización y de aprendizaje estará permeado por la interacción que se da en los distintos ámbitos de formación de los individuos, ya sea de manera formal y/o informal. La forma en qué se da la socialización (a partir de qué, de quiénes, cuándo, dónde, cómo), moldeará las representaciones y las relaciones sobre los otros, sobre las prácticas socio-culturales colectivas y acerca de sí mismo. En el caso de los estudiantes bilingües, los procesos de interacción y aprendizaje están permeados por la presencia de más de una lengua y de una cultura, lo que nos lleva a pensar sobre cómo se integran o conviven estos elementos y cuál es el impacto que tiene en su formación escolar, y en su conformación como miembros de una comunidad. En este sentido, la interculturalidad implica “zonas de interacción y negociación de procesos culturales y lingüísticos en el contexto de socialización y el aprendizaje” (De León, 2010:14)

Las ideas expuestas ponen de manifiesto que los aspectos socioculturales impactan, determinadamente, en la formación escolar. No sólo se trata de crear y tener buenas estrategias de enseñanza ni tampoco es suficiente con la elaboración y distribución de buen material lúdico, sino que a esto hay que agregar las condiciones contextuales bajo las que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje; con relación a la familia, al plano motivacional, la dinámica del grupo social, la interacción, las condiciones socioeconómicas, por mencionar algunas.

En el contexto de la educación indígena bilingüe podemos encontrar regiones, comunidades y grupos escolares con características sociolingüísticas diversas, hecho que no debe pasar desapercibido porque incide en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (piénsese en los contextos existentes en el medio indígena como los mencionados en páginas anteriores). Silva-Corvalán (2001, p.1) se refiere a la sociolingüística como “el estudio de una o más lenguas en su entorno social” y en este caso con situación sociolingüística me referiré a la funcionalidad de las lenguas y a la percepción hacia las mismas en el entorno escolar, lo cual incluye: interacción, espacios de uso, percepción hacia las lenguas y las culturas y

hacia la enseñanza bilingüe. Tales datos posibilitan una caracterización sociolingüística del contexto en que se desenvuelve la educación indígena bilingüe.

Varios autores coinciden en que el lenguaje es una multiplicidad de actividades comunicativas cognitivas y sociales, por lo que es necesaria la experiencia con el lenguaje para que pueda ser adquirido, y esa misma experiencia le ayuda a distinguir y manejar algunos aspectos pragmáticos y semánticos indispensables para expresar frases cada vez más apegadas a un contexto dado, es decir, es el resultado del uso lingüístico (Tomasello et al., 1998; Tomasello, 2008; Bybee, 2010; Hallyday, 1982, 2003, 2007).

En concreto, el desarrollo cognitivo, lingüístico y el aprendizaje están vinculados inherentemente y son resultado de una serie de variables internas y externas que actúan de manera simultánea, entre ellas, la situación sociolingüística.

### **Bilingüismo y educación**

Una primera precisión que considero conveniente hacer es sobre el papel que juega la primera lengua (L1). Siguán y Mackey (1986, p.104-106) explican que se designa como L1 a la lengua de los que le rodean y con los que ha aprendido a hablar el niño y que lo más normal sería utilizar esta lengua para la comunicación y la enseñanza al menos en una primera etapa. La razón es porque los niños aprenden a hablar siguiendo el mismo proceso, atravesando las mismas faces más o menos a la misma edad. Pero ¿qué sucede si en la escuela se usa otra lengua distinta a la L1 del niño? Para los autores es muy claro

- 1) *Afecta la comunicación.* El maestro no logrará movilizar en el niño su experiencia anterior ni logrará connotaciones cognitivas o afectivas.
- 2) *Afecta los objetivos de la escuela.* Porque se privilegia la enseñanza de un uso menos pragmático del lenguaje y más descriptivo y reflexivo (además de

enseñar la lectoescritura); se pretende que el niño atienda y reflexione su propia experiencia y el lenguaje que utiliza; se busca guiar al niño hacia la coherencia, la sistematización y la racionalidad.

- 3) *El lenguaje escolar y la escuela misma se convierte en algo extraño y externo.* Esto es contrario a las ideas de la pedagogía moderna que busca una conexión entre lo que se enseña y la experiencia de los alumnos.

En general, si en la escuela se usa otra lengua distinta a la L1 del niño, hay una ruptura en el desarrollo del lenguaje

La adquisición del lenguaje es un proceso que se extiende más allá de los seis años de edad, pues el niño logra construir diferentes niveles de funcionamiento de la palabra como generadora de pensamiento y como vehículo de apropiación de la realidad. No puede entenderse la adquisición del lenguaje como algo escindido del ámbito sociocultural en que se está desarrollando, sino como resultado del contexto en que vive y se ha construido como ser social que enfrenta una realidad que ha debido vencer y hacer suya (Arias Lozano, 2014, p.167)

Solloa (2009, p.107) y Signoret (2013, p.33) afirman que el desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo se realizan simultáneamente. Signoret además afirma que es indispensable entender la relación entre desarrollo cognitivo y el desarrollo lingüístico porque en esa medida se podrá encontrar información relevante ante cuestionamientos del plano educativo (por ejemplo, sobre la planeación de la práctica docente). Para lo cual es preciso tener presente cuáles son las características de cada etapa de desarrollo y en esa medida tener elementos para actuar en el entorno escolar.

Los argumentos matizan la importancia de la L1 en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, aunque esto no siempre garantiza que en la escuela se use la L1 del niño.

La educación bilingüe en general conlleva grandes retos y entraña dificultades de diverso origen, incluso en contextos que se podrían considerar afortunados; como en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras que supone una mayor especialización y tradición en su práctica; o el que se lleve a

cabo en escuelas particulares en donde regularmente no hay limitaciones de recursos didácticos o de falta de planeación, por ejemplo. Sin embargo, incluso en estos contextos la educación bilingüe llega a representar problemas para los chicos y puede impedir un desarrollo idóneo. Guadalupe Cisneros (2014), especialista y terapeuta en trastornos del lenguaje, indica que “algunos niños escolarizados en una segunda lengua pueden presentar patologías lingüísticas: retardos del habla, trastornos severos, de la comprensión o expresión lingüística” (p.197). Ella explica algunos de los factores que pueden causar incluso un cuadro clínico derivado de una experiencia negativa al tratar de aprender una L2. Advierte que

el análisis de las diversas situaciones lingüísticas que experimenta el niño en situación bilingüe ayuda, nos ayudará a definir el tipo de bilingüismo que éste presenta... [y] al tener presente esta información, la escuela debe vigilar y estar en estrecho contacto con la familia para que la lengua materna pueda desarrollarse sin ser abandonadas. Es vital que la segunda lengua se experimente como una lengua positiva, con valor de comunicación, no como una materia más adentro de un currículo escolar (Cisneros, 2014, p.198-199)

Esto implica que para que el niño adquiera o aprenda una L2, sin causarle algún tipo de problema, se requiere de ciertas condiciones que sean propicias, entre ellas las psicosociales y las afectivo-emocionales. A propósito de esto, la afectividad<sup>10</sup> es un factor que suele dejarse de lado. Para Arnold y Douglas Brown (2000), sin embargo, “la dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes” (p.19). Por ejemplo

En presencia de las emociones excesivamente negativas como la ansiedad, el temor, la tensión, la ira o la depresión, puede peligrar nuestro potencial óptimo de aprendizaje. Las técnicas más innovadoras y los materiales más atractivos pueden resultar inadecuados, sino inútiles, debido a las reacciones afectivas negativas que pueden acompañar al proceso de aprendizaje de idiomas. La ansiedad, por ejemplo, puede hacer estragos en las condiciones neurológicas del lóbulo prefrontal del cerebro, impidiendo que la memoria funcione adecuadamente y

---

<sup>10</sup> La afectividad, en términos de Arnold y Douglas Brown (2000), incluye “los aspectos emocionales, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta” (p.19).

reduciendo así enormemente la capacidad de aprendizaje (Arnold y Douglas Brown, 2000, p.20)

Tomando en consideración esto, podríamos darnos cuenta de la afectación de dar una enseñanza en una lengua desconocida para el alumno o alejada de sus referentes socioculturales. Hay que tomar en cuenta que

La relación entre afectividad y enseñanza de idiomas es, por tanto, de carácter bidireccional. La preocupación por la afectividad puede mejorar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, pero el aula de idiomas puede, a su vez, contribuir de forma significativa a educar a los alumnos de manera afectiva. Para conseguir los mejores resultados, debemos tener en cuenta ambas direcciones (Arnold y Douglas Brown, 2000, p.21)

Pero, ¿qué más está involucrado en la adquisición o el aprendizaje de una L2? Veamos otros datos.

Para Siguán y Mackey (1986, p.110) hay tres formas básicas de adquirir una L2:

1. De manera simultánea con la L1 en donde los mecanismos de aprendizaje de las dos lenguas pueden considerarse semejantes aunque para que el desarrollo siga siendo paralelo es necesario que el niño esté expuesto a las dos lenguas;
2. Después de la primera y en forma espontánea (-consciente), lo que sucede cuando el niño escucha hablar dos lenguas pero el contacto no es el mismo con ambas, con la que guarda menor contacto será adquirida como L2;
3. Después de la primera y en forma académica (+consciente) en donde la adquisición (o aprendizaje) se efectúa a partir de un análisis de las estructura y de las reglas de la L2, pero se apoya en la competencia adquirida de la L1.

Tomar en cuenta las consecuencias a que conlleva la forma en que se adquiere una L2 permite decidir de manera más consciente el método que se ha de

implementar en la educación bilingüe según los objetivos que se deseen alcanzar, ya que

la adquisición de la L2 se apoya de la estructura de la L1, y entre más sólidas sean estas estructuras y más capaz sea el sujeto de reflexionar sobre ellas, más fácil será apoyar sobre ellas la adquisición de la L2. De ahí el interés por utilizar la L1 del sujeto al menos al comienzo de la enseñanza (Siguan y Mackey, 1986, p112)

Hay afinidad con lo que había planteado Cummins (1979, 1983) años atrás en su *hipótesis de la interdependencia* en el aprendizaje de dos lenguas. La idea central está en que el desarrollo de la L2 está condicionado por el desarrollo alcanzado en la L1. Si el sujeto no ha alcanzado el nivel mínimo de desarrollo de la L1, la L2 no se establece adecuadamente y esto puede obstaculizar el desarrollo de la primera. Por encima del nivel mínimo, la introducción de la L2 ya no tiene efectos negativos. En el nivel óptimo de la L1, la introducción de la L2 favorece el desarrollo de las dos lenguas (hipótesis de los niveles críticos). En suma, la hipótesis propone que “hay una interacción entre el lenguaje de la enseñanza y el tipo de competencia que el niño desarrolla en su L1 antes de asistir a la escuela” (Cummins, 1983, p.47)

Del modo en que una persona adquiera y aprenda sus sistemas lingüísticos y del uso que haga de ellos, dependerá en gran medida el grado de apropiación que tenga de cada lengua. Esto advierte acerca los distintos matices que podemos encontrar en cuanto a la apropiación lingüística y de ahí la elaboración de las distintas tipologías de bilingüismo, en donde los criterios en que se han basado han sido de distinto tipo: lingüísticos, psicosociales, neurológicos, por mencionar algunos. Cabe mencionar que estas distintas tipologías no son excluyentes entre sí, sino que pueden complementarse. En el siguiente cuadro muestro algunas de las clasificaciones que se han propuesto por distintos autores.

Cuadro 4. Clasificación de tipos de bilingüismo

CRITERIOS	DESCRIPCIÓN
Neurológicos	-Coordinado <i>versus</i> compuesto. Hay dos sistemas lingüísticos independientes <i>versus</i> hay dos sistemas mezclados
Lingüísticos	-Completo <i>versus</i> incompleto o subordinado. Se domina las dos lenguas <i>versus</i> la L2 está en desarrollo. -Productivo <i>versus</i> receptivo. Se manejan las cuatro habilidades en las dos lenguas <i>versus</i> comprende las dos lenguas pero se expresa sólo en una. -Activo <i>versus</i> dormido. Se utilizan las dos lenguas <i>versus</i> no se usan, regularmente, una de las lenguas.
Edad de adquisición	- Temprano <i>versus</i> tardío. Se es bilingüe desde la infancia <i>versus</i> se adquiere la L2 durante la edad adulta. - Simultáneo <i>versus</i> sucesivo. Se adquieren las dos lenguas durante la infancia <i>versus</i> se adquiere una lengua después de la otra.
Contexto físico-social	- Natural <i>versus</i> escolar. El aprendizaje de las lenguas se da en contexto familiar desde la infancia <i>versus</i> se adquiere la L2 dentro del contexto escolar.
Factores psicosociales	- Aditivo <i>versus</i> sustractivo. El contexto personal y social transmite la idea de que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural <i>versus</i> el contexto personal y social transmite la idea de que el bilingüismo es una amenaza a la identidad cultural. - Igualitario <i>versus</i> desigual. La relación entre las dos lenguas es de igualdad, hay un estatus positivo de cada lengua <i>versus</i> una de las lenguas está subordinada a la otra debido al estatus social desigual.

Fuente: Signoret (2013, p.61-63)

La conformación de las distintas clasificaciones de tipos de bilingüismo sirve para reflexionar acerca de cómo se concibe el bilingüismo y acerca de los métodos utilizados para su conformación. Alina Signoret (2013) explica que hoy día el bilingüismo es entendido “en términos de un continuo en donde diferentes áreas lingüísticas del bilingüe pueden presentar distintas organizaciones y niveles de desarrollo” (p.60). Por ejemplo, un bilingüe puede tener un dominio completo de una lengua en el nivel sintáctico pero no en el fonológico. “Habría entonces que pensar en un bilingüismo que se organiza para cada nivel lingüístico en diferentes grados de un continuo” que incluye, a propósito del ejemplo, el polo del bilingüismo completo, por un lado, y el de incompleto, por otro (Signoret, 2013, p.72). De ello

también podemos reflexionar sobre qué conocimientos son los que se deben alcanzar mediante la educación bilingüe y la forma en que se debe llevar a cabo.

Otro aspecto también de relevancia en la educación bilingüe es lo concerniente a las actitudes y la motivación, pues las presiones sociales influyen mucho en que se aprenda y se use una lengua o no. En los contextos bilingües español-lengua indígena, las actitudes de rechazo y discriminación frecuentemente implican una situación de renuncia de rasgos identitarios. La motivación influye en el desarrollo cognitivo y en el aprendizaje y está relacionada con el rendimiento lingüístico, independientemente, de las aptitudes y la inteligencia.

La motivación y la desmotivación se presentan a nivel macro (en comunidad, en sociedad) y a nivel micro (en el espacio doméstico). Elizabeth Lanza (2007) ve a la familia como un importante entorno sociolingüístico, ya que es una unidad social que tiene sus propias reglas para el uso de la lengua. Ella menciona que “centrarse en la familia permite explorar temas que fomentan el bilingüismo, aún en casos en los que no hay apoyo de la comunidad para las lenguas minoritarias”. Asimismo, agrega que “las creencias y actitudes de los padres sobre la lengua y el aprendizaje de idiomas juegan un papel importante en el desarrollo bilingüe temprano y están intrínsecamente ligadas al uso de las lenguas” (p.45-67).

Evidentemente, las actitudes de los padres de familia y de los docentes hacia las lenguas y las culturas indígenas en México han sido definitorias para el aprendizaje y uso de las lenguas. Por ejemplo, resultado de prácticas de castigo a quien hablara lenguas indígenas o de la poca funcionalidad de las lenguas indígenas en ciertos espacios públicos (como las oficinas de gobierno al requerir un servicio o al buscar trabajo), algunos padres de familia ya no transmiten la lengua originaria a sus hijos. Lo contrario son las familias que, inmersas en un ambiente hispanohablante, han tenido experiencias lingüísticas positivas y siguen enseñando la lengua originaria como lengua materna e inculcando sus prácticas culturales.

En términos de Siguán y Mackey (1986) para que haya motivación debe haber una percepción de utilidad del conocimiento y uso de una lengua (como una

posibilidad de desarrollo profesional y personal) y/o el deseo de integrarse con el grupo que habla una lengua dada, de lo contrario difícilmente habrá interés en aprender una lengua que no les posibilite alguna de las dos circunstancias (p.113). Para el niño la motivación es la integración y la comunicación referidas al contexto inmediato (valor pragmático de la lengua), el aprendizaje movilizará esfuerzos en un marco competitivo al que se es sensible según la personalidad. El niño se hará sensible a las actitudes ante las lenguas, las interiorizará y así puede hacerse consciente de las implicaciones políticas, culturales, sociales del uso de sus lenguas (p.114-115).

En la educación bilingüe, el aspecto cultural también ha sido motivo de discusiones. Y todavía más si se le otorga peso a las prácticas sociales en los planes y programas de estudio. Al respecto llama la atención la definición interdisciplinaria, proveniente de la psicolingüística, la sociolingüística y la antropología, que dan Galindo y Loaiza (2014) del bilingüismo, el cual es entendido como el

uso de dos o más lenguas-culturas que efectúa el sujeto o la comunidad, en relación con las normas sociales que rigen dicho uso. Se añade, también, que tal uso estaría permeado por factores socioculturales, políticos y educativos, entre otros, que caracterizan el contexto en el cual el sujeto y la lengua están inmersos. (Galindo y Loaiza, 2014, p.295)

Para Galindo y Loaiza es preciso tomar en cuenta que:

- El uso de la lengua es un fenómeno asociado al bilingüismo
- Está en juego el uso de normas sociales que condicionan ese uso, es decir, no se trata, solamente, del uso de los sistemas de signos
- El uso del lenguaje es “manifestación de una cultura” porque “cada lengua contiene los saberes, ideas y creencias acerca de la realidad que comparte una comunidad”, lo que resulta es el binomio lengua-cultura (p.295).

Como resultado de su investigación con niños que llevaban un sistema de enseñanza bilingüe árabe-francés, Fiore (1983) llegó a la conclusión de que no era el aspecto lingüístico ni exclusivamente el socioeconómico lo que llevaba al éxito o

fracaso escolar sino las diferencias culturales. Para el autor, las formas de vida y expresiones culturales asociadas con una lengua, vividas como normales y cercanas, resultaban en un bilingüismo positivo, por el contrario, si no hay contacto con la cultura de donde proviene la lengua se presentan dificultades de comunicación y el contacto con un mundo hostil, el desarrollo personal e intelectual se torna obstaculizado de tal manera que no hay integración en su propia cultura y, por tanto, no está en condición de adaptarse a otra.

En suma, el desarrollo de la educación bilingüe está relacionada con diversos factores: lingüísticos, motivacionales, socioculturales, socioeconómicos, etcétera. Pero ¿cuáles son los factores que más inciden en la educación indígena bilingüe en el contexto mexicano? En realidad, insisto en que, todos los factores mencionados influyen en mayor o menor medida en el éxito o fracaso del proceso de enseñanza y de aprendizaje, no solamente de las lenguas sino de todos los contenidos estipulados en el proyecto educativo.

Por lo menos en teoría, en la educación indígena se plantea el desarrollo del bilingüismo pero en la práctica dista mucho de que esto se realice, ya sea por falta de métodos, una planeación apropiada o capacitación docente, etc. Veamos de manera puntual algunas variables.

Primeramente, Madeleine Zúñiga (1989) señala que la educación bilingüe se puede definir de manera amplia como “la enseñanza en dos lenguas”. Sin embargo, como lo manifiesta la autora, el maestro suele emplear la lengua indígena “por necesidad y solamente como un puente para la enseñanza en la lengua oficial de la escuela” (p.11). Cuando la educación bilingüe debería significar

la planificación de un proceso educativo en el cual se usa como instrumentos de educación la lengua materna de los educandos y una segunda lengua, con el fin de que éstos se beneficien con el aprendizaje de esa segunda lengua, a la vez que mantienen y desarrollan su lengua materna (Zúñiga, 1989, p.12)

Y si se plantea una educación bilingüe intercultural, entonces se trata de

[un] proceso educativo planificado para darse en dos lenguas y en dos culturas; como tal, tiene por objetivo que los educandos mantengan y desarrollen no sólo la lengua sino también otras manifestaciones de su cultura. Para lograr este objetivo, los contenidos educativos deben provenir de la cultura de origen de los alumnos y también de la cultura a la que se los desea acercar, cuidando que el conocimiento de esta última y de la lengua no signifiquen la pérdida de su propia identidad ni el abandono de su lengua materna (Zuñiga, 1989, p.12).

En este sentido, el proyecto educativo debe tener por objetivo desarrollar el bilingüismo aditivo (Lambert, 1974; Romaine, 1996) porque permite adicionar los beneficios de una L2, es decir, se trata de una valoración y un enriquecimiento cultural (aunque también hay una idea de que el bilingüismo es aditivo por el hecho de que la L2 que se aprende es considerada prestigiosa). Al mismo tiempo, se debe evitar el bilingüismo sustractivo porque no sólo no hay una adición o un enriquecimiento de conocimientos o habilidades, sino que resulta en un uso exclusivo de la L2 e incluso puede causar el desplazamiento de la L1. Por el mismo contexto, se percibe el bilingüismo como una amenaza a la identidad cultural, tanto a nivel individual como a nivel colectivo.

Previamente, advertí sobre la trascendencia de la L1 en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por lo que los actores involucrados en el proceso educativo, aunque considero que en especial el docente, además tienen el reto de ayudar a continuar el desarrollo lingüístico del niño, sobre todo para que en su momento, la introducción de la L2 sea un verdadero enriquecimiento.

Otra situación es que los objetivos de la educación bilingüe deben plantearse de manera clara y precisa, ¿qué es lo que se quiere alcanzar por medio de la educación bilingüe?; que los chicos aprendan a leer y escribir, que se aprendan a comunicar oralmente en dos lenguas, que los contenidos curriculares puedan entenderse en dos lenguas, etcétera. Como veremos más adelante, cuando los docentes tienen claro qué es lo que tienen que hacer, comienzan a hacer una planeación y una construcción de materiales muy específicos ya sea en español, en lengua indígena o en ambas lenguas. En líneas anteriores expresé que la educación indígena se ha caracterizado por ser improvisada, circunstancia que algunos

docentes han aprovechado para innovar en cuanto a los métodos y estrategias de enseñanza, así como en la construcción de material lúdico, con muy buenos resultados. Pese a estos trabajos, hay una opinión muy generalizada de carencia o insuficiencia de material didáctico en que se pueda apoyar el maestro.

De acuerdo a la experiencia de varios docentes una primera distinción que hay que tener clara es cuando una lengua es el objeto de estudio y cuando la lengua es el medio de instrucción. De hecho, el reconocer la situación sociolingüística de un grupo escolar ayuda a reflexionar sobre cuáles serían las posibilidades para cada una de las lenguas dentro del aula de clases (este punto lo retomo en capítulos posteriores).

Una propuesta integral de educación bilingüe procura tanto el bilingüismo individual como el social. El primero conlleva comúnmente al desarrollo de lo que se ha llamado habilidades básicas: producción oral y escrita y comprensión auditiva y lectora. Con respecto al bilingüismo individual, el esclarecimiento sobre lo que se habrá de desarrollar en el aula además posibilita el desarrollo de valoración y de evaluación. Por eso para autores como Baker (1993, p.31) es necesario precisar los conceptos asociados con la evaluación.

En cuanto al bilingüismo individual y social, Zuñiga (1989) hace algunas observaciones muy importantes de tomar en cuenta. Y, sin el afán de responsabilizar al docente de la totalidad proceso educativo, vuelvo a reiterar que el maestro es una pieza fundamental. La autora reflexionó sobre la posibilidad de hacer cada vez un uso más frecuente de la lengua indígena en el aula y de esa manera ir enfrentando las dificultades que representa el abordar las distintas asignaturas en lengua indígena. Esto significa que el docente a través de la práctica cotidiana puede propiciar el desarrollo de la lengua indígena al aumentar su vocabulario y sus expresiones y, asimismo, abrir nuevos usos de las lenguas indígenas. Todas estas carencias, indicó la especialista, “son evidencia de la necesidad de desarrollo de la lengua vernácula a nivel social, como instrumento de comunicación al servicio de sus hablantes y para los ámbitos más diversos” (p.36).

Irónicamente, la posibilidad de contar con mayor cantidad y diversidad de materiales didácticos

dependerá de lo que se logre en uso oral y escrito de la lengua indígena a nivel social. Podemos decir que esa posibilidad escapa al control del maestro y de la escuela, pero es innegable que los docentes y las escuelas de educación bilingüe, al ir implementando sus programas, juegan un rol importante en el enriquecimiento y difusión del idioma vernáculo (Zuñiga, 1989, p. 37)

Queda claro que no son los docentes los únicos encargados del éxito social de una lengua dada, sino que influyen y tienen injerencia las autoridades educativas y demás actores que intervienen en el proceso educativo (la comunidad, los padres de familia). También a nivel social es muy significativa la intervención de las autoridades educativas.

En cuanto a la adquisición del español en escuelas indígenas bilingüe, al igual que con la enseñanza de y en lengua indígena, no se han dilucidado del todo los objetivos a alcanzar (qué se pretende enseñar y qué deberán aprender los alumnos) y cuáles son los métodos y las estrategias que se habrán de utilizar (cómo se va a enseñar). Lo único que está claro es que los niños tendrán que aprender a leer y a escribir en español, lo cual es una tarea bastante complicada. Por ejemplo, los niños pueden tener como L1 la lengua indígena o mayor dominio de esta y dado que la enseñanza que reciben es regularmente en español, los niños tienen dificultades prácticamente desde que inician la formación escolar. Una complicación más para los docentes es la falta de material didáctico y toda clase de apoyos que les auxilie en la enseñanza del español como segunda lengua.

De manera general, con el aprendizaje de lo lingüístico se pretende que el niño cuente con dos instrumentos de comunicación pero también de aprendizaje, que el niño llegue a una comprensión (y también a una producción) de cada una de las lenguas, y que no se trate de un ejercicio memorístico solamente, como el que desarrollaron muchos de los que ahora son docentes.

De las dificultades más marcadas, de acuerdo con testimonios de docentes bilingües, es la existencia de las situaciones sociolingüísticas diversas que se les presentan y la falta de capacitación para enfrentar tales situaciones; la insuficiencia de recursos materiales (didácticos, electrónicos) y conceptuales pero apegados a la realidad de las escuelas indígenas bilingües y a sus contextos; y la poca claridad o la nula especificación de lo que el proyecto educativo estipula para el tratamiento de los aspectos lingüístico y cultural y su relación con los contenidos curriculares que se habrán de cubrir. En los capítulos 4 y 5 se retomarán algunos puntos para su reflexión.

### Capítulo 3. Metodología

Encontrar en el trabajo de campo imágenes, signos y datos que ni siquiera habíamos planteado, o más aún, que vemos contrarios a lo esperado, produce sorpresa al mismo tiempo que temor y nos recuerda la impredecibilidad de la realidad. Pérez Taylor (2016) expresa que

Al entablar un diálogo entre lo preestablecido en el proyecto de investigación, lo encontrado en la estructura documental y la observación directa realizada en el trabajo de campo (descripción-oralidad), encontramos un desplazamiento paulatino que produce inestabilidad en relación con las premisas originales y consecuentemente abre nuevas perspectivas de desarrollo en el planteamiento del problema. (Pérez Taylor, 2016, p.10)

Y es que al hacer trabajo de campo difícilmente puede ser de otra manera. La misma dinamicidad de lo social debería mantenernos alerta sobre la variabilidad y el proceso continuo de evolución en que nos encontramos permanentemente. Condiciones que contribuyen para que la interpretación del dato empírico se convierta en un reto. Por esta razón estimo que el enfoque cualitativo me proporciona los elementos necesarios para realizar el análisis de mis datos (las entrevistas, observación de campo, las charlas), ya que el contraste y la consideración de los distintos puntos de vista (empírico, teórico, descriptivo) brindan la posibilidad de construir un texto interpretativo que integre las distintas valoraciones de manera cohesionada y coherente.

Ruiz Olabuenaga (1996) señala que los métodos cualitativos “parten del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados” (p.31). En este sentido, el indagar sobre las ideas que poseen los docentes acerca del lenguaje, de la lengua, de la educación bilingüe y su desarrollo, y del contexto

en el que se encuentran, hacen posible conocer acerca de cómo enfrenta el docente su práctica cotidiana, y en especial, lo relacionado con el lenguaje. El método cualitativo resulta pertinentes para analizar *cómo atienden los maestros lo bilingüe en la enseñanza* porque

- Se concentran en el proceso de construcción social y, por tanto, en los procesos que se dan en los distintos espacios del ser humano como en el educativo.
- Indaga en “cómo se crea la estructura básica de la experiencia, su significado, su mantenimiento y participación a través de construcciones simbólicas” (como el lenguaje), en donde se privilegia la interacción, la cual es esencial en el entorno escolar.
- Se recurre a descripciones profundas y “hay una inmersión en los contextos en los que ocurre la experiencia”, que es donde se encuentran elementos que ayudan al entendimiento del problema o el asunto tratado. Por lo que “el sentido nunca puede darse por supuesto... está ligado esencialmente a un contexto” (Ruiz Olabuenaga, 1996, p.31)

Por otra parte, el trabajo de campo representa un reto en varios aspectos que van desde cómo obtener los datos, hasta la interpretación adecuada de los mismos. Rosana Guber (2001) explica que ocurre un proceso interno en la mente del investigador al realizar trabajo de campo, la *reflexividad*, que es “equivalente a la Conciencia del investigador sobre su persona y los condicionamientos sociales y políticos” (género, edad, pertenencia étnica, clase social, etc.). Y que, además, hay otras dimensiones que modelan “la producción de conocimiento del investigador”: la pretensión de autonomía y el epistemocentrismo, es decir, hay una tendencia teoricista que olvida bajo qué se inscribió (el mundo social). Por lo que el investigador habrá de autoanalizarse o vigilarse a sí mismo para describir lo que estudia “incorporando la perspectiva de sus miembros” (p.47-48).

Dirimir esta cuestión [la carga de dos reflexividades por parte del investigador] es crucial para aprehender el mundo social en estudio, ya que se trata de reflexividades diversas que crean distintos contextos y

realidades. Esto es: la reflexividad del investigador como miembro de una sociedad X produce un contexto que no es igual al que produce como miembro del campo académico, ni tampoco al que producen los nativos cuando él está presente que cuando no lo está. El investigador puede predefinir un "campo" según sus intereses teóricos o su sentido común, "la villa", "la aldea", pero el sentido último del "campo" lo dará la reflexividad de los nativos. (Guber, 2001, p.49)

Lo anterior sirve como advertencia al querer o intentar adentrarse en cualquier ámbito social. Resulta complicado alejarnos de nuestras creencias y percepciones sobre los asuntos que suceden. La observación que se hace en el trabajo de campo requiere de un estado de alerta con el fin de capturar imágenes cotidianas y no-cotidianas y hacer de ellas una *descripción densa* (Geertz, 1973). Esto refiere a una descripción detallada de lo observado y de lo experimentado en el trabajo de campo. De acuerdo con Geertz la etnografía debe ser una descripción densa porque

lo que en realidad encara el etnógrafo... es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales está superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarla primero y para explicarlas después (p.24)

La conjugación de los puntos anteriores me ha permitido:

- Describir y analizar las experiencias de docentes de primaria con modalidad de educación indígena en donde, normativamente, se tendría que desarrollar el bilingüismo.
- Obtener, registrar y organizar datos sobre cómo atienden los maestros lo bilingüe en la enseñanza.
- Describir y analizar qué tipo de complicaciones que se han presentado en entornos escolares bilingües y la manera en que lo han enfrentado los maestros.
- Analizar los puntos anteriores

Todo ello centrado en la observación de los espacios en donde se llevan a cabo la práctica docente, así como los momentos de interacción. En las líneas posteriores expongo de manera más detallada las características que constituyen la metodología de este trabajo.

### **Zonas de estudio y características sociolingüísticas generales**

Dentro de mi estudio hay dos momentos para la obtención de datos. En el primero de ellos:

- Apliqué un cuestionario dirigido a maestros bilingües de distintas zonas del país (Oaxaca, Michoacán, Guerrero, Chiapas, Puebla y Guanajuato), con los que converse previamente sobre su práctica docente (ver en Anexos, los cuestionarios para docentes de modalidad de educación indígena). Asimismo, ya tenía nociones del desempeño de estos maestros estando en capacitación. Con la finalidad de descartar confusiones, me referiré a estos maestros como PRIMER GRUPO.
- Tales cuestionarios fueron aplicados a profesores que guardan una actitud positiva hacia las lenguas y las culturas indígenas, la capacitación docente y la enseñanza bilingüe, por lo que la mayoría de ellos han creado estrategias de enseñanza y material lúdico para sus clases dentro y fuera del aula, trabajo que consideran que les ha permitido llevar a cabo el desarrollo de una enseñanza bilingüe.
- A través de los cuestionarios indagué sobre distintos elementos relacionados con la práctica docente y que están asociados con la educación bilingüe, por ejemplo: la capacitación docente y los espacios de uso de las lenguas.
- La aplicación de los cuestionarios me proporcionó indicadores significativos que guiaron mi trabajo de campo posterior

En el segundo momento de obtención de datos:

- Observé y registré datos en escuelas indígenas de Tlaxcala y Puebla, mediante charlas y entrevistas semidirigidas con directores y profesores, y bajo la guía de los instrumentos para registro de información (que se describirán más adelante y que se incluyen en *Anexos*). Con la finalidad de descartar confusiones, me referiré a los maestros de Puebla como SEGUNDO GRUPO y a los maestros de Tlaxcala como TERCER GRUPO.
- Las conversaciones con los directivos y los docentes están relacionadas con temas acerca del uso de las lenguas, la interacción dentro y fuera del aula, la infraestructura con que cuenta la escuela y también sobre su propia experiencia como docente.
- En las charlas se obtuvieron datos adicionales que resultan valiosos porque permitieron un mejor análisis más completo, por ejemplo, sobre las estrategias que utilizan en el aula y los materiales elaborados por los mismos docentes.
- El trabajo de campo se llevó a cabo en escuelas de Tlaxcala y Puebla.
  - o En Tlaxcala visité una escuela de tres municipios: en Contla de Juan Cuamatzi y Santa Cruz Tlaxcala en donde sólo algunos de los alumnos hablan náhuatl y español y en Ixtenco en donde hay niños son bilingües otomí-español. En las escuelas de los tres municipios la mayoría de los alumnos tienen como lengua materna el español y suele ser la única lengua que hablan.
  - o En Puebla visité un municipio ubicado en la Sierra Norte de Puebla (Atlequizayán), en donde los alumnos son bilingües español-totonaco. Lo común es que la lengua materna sea el totonaco y la segunda lengua el español, aunque recientemente (en los últimos cinco años) desde el seno familiar se promueve de igual manera tanto la lengua indígena como el español, de tal manera que al ingresar a preescolar ya hablan español con una habilidad significativa.

Es importante mencionar que ambos contextos presentan condiciones lingüísticas muy variadas, ya que los niños:

- tienen como lengua materna la indígena y como segunda lengua el español o;
- tienen como lengua materna el español y como segunda lengua la indígena o;
- son monolingües de español (no hay monolingües de lengua indígena) o;
- están aprendiendo las dos lenguas de manera simultánea en el espacio familiar o;
- están aprendiendo la lengua indígena como segunda lengua en el espacio escolar (pero no hay una consideración del aprendizaje del español como segunda lengua en la formación escolar) o;
- están aprendiendo la lengua indígena como segunda lengua en el espacio familiar, aunque son casos excepcionales (a través de los abuelos y con apoyo de otros familiares que quisieran recobrar la transmisión de la lengua indígena y que por variadas circunstancias ya no era así) o;
- no tienen contacto en el espacio escolar con la lengua indígena porque sus maestros son monolingües en español (y no se les ofrece siquiera una enseñanza de vocabulario en lengua indígena).

En Tlaxcala siete municipios cuentan con escuelas primarias de modalidad indígena: Ixtenco, Contla de Juan Cuamatzi, San Pablo del Monte, Santa Cruz Tlaxcala, Teolocholco, La Magdalena Tlatelulco, San Francisco Tetlanohcan, todas ubicadas en la zona sureste del estado. En los siguientes mapas señalo los municipios en donde se encuentran las escuelas que visité.



En Puebla 101 municipios cuentan con escuelas primarias de modalidad indígena. El municipio de Atlequizayán está situado en la Sierra Norte de Puebla (Mapa 2).

Ambos entornos escolares con características muy distintas en cuanto a sus poblaciones escolar y docente, en cuanto a su infraestructura y a su dinámica social. Los distintos contextos posibilitan contrastar elementos importantes que intervienen en la educación indígena porque en ambas la situación sociolingüística no es la misma, los medios de comunicación no son los mismos y los docentes no tienen las mismas posibilidades en cuanto a movilidad y de comunicación, entre otras situaciones. En los siguientes cuadros muestro datos de ambas zonas.

Cuadro 5. Características generales de la zona tlaxcalteca

TLAXCALA (Contla de Juan Cuamatzi, Santa Cruz Tlaxcala e Ixtenco)	
Educación	Los tres municipios de Tlaxcala cuentan con escuelas desde el nivel de preescolar y hasta bachillerato. Además en Contla se encuentra la Facultad de Diseño, Arte y Arquitectura de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y en Santa Cruz se ubica desde 2005 El Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la UNAM. Todos los municipios cuentan con bibliotecas y servicios de internet.
Población escolar y docente	El Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa en el ciclo 2016-2017 arroja las siguientes cifras para el nivel de primaria en la modalidad de educación indígena: Municipio de Contla de Juan Cuamatzi: 2 escuelas con 354 alumnos y 14 docentes Municipio de Ixtenco: 1 escuela con 183 alumnos y 6 docentes Municipio de Santa Cruz Tlaxcala: 1 escuela con 135 alumnos y 6 docentes
Situación sociolingüística	El INEGI registró en su censo 2010, que de 1,097,069 habitantes del estado de Tlaxcala de 3 años y más, sólo 27,959 son hablantes de alguna lengua indígena, de los cuales 25,253 habla además el español, mientras que sólo 277 son monolingües de alguna lengua indígena. El número de hablantes de náhuatl es de 23,402, le siguen en cifra los hablantes de totonaco con 1,668 (quienes son población migrante) y los hablantes de otomí que suman 594.

	<p>La lengua indígena en los municipios visitados, según testimonios de los docentes, se enseña como segunda lengua. La mayoría de los niños tienen como lengua materna el español y los niños que hablan una lengua indígena regularmente es por influencia de sus abuelos.</p> <p>En el caso de Ixtenco se realizan actividades relativas a la cultura y la lengua otomí en fechas distintas, como el Día Internacional de la Lengua Materna y las festividades cívicas y de fin de año. En tales actividades participan distintos grupos de la comunidad: padres de familia, autoridades escolares y municipales, alumnos, artistas, entre otros. Asimismo, hay participación en concursos relacionados con la difusión y revitalización de la lengua y cultura indígenas. Esto indica que hay una mayor actividad en relación con las prácticas lingüísticas del otomí.</p>
Infraestructura y servicios	<p>En los tres municipios visitados la mayor parte de las casas están hechas de material de construcción y cuentan con servicios de agua potable, drenaje, alumbrado y energía eléctrica.</p> <p>Se cuenta con servicio estatal de salud, unidades de salud y hospitales del IMSS e ISSSTE y también con servicios médicos particulares</p> <p>En general las instalaciones de escuelas primarias indígenas están en buenas condiciones (en cuanto a pintura, trabajos en áreas de recreación, aulas escolares y otros espacios como la sala de cómputo), y en el periodo de la elaboración de este trabajo se realizaron trabajos de mejora de instalaciones.</p>
Dinámica social (actividades de producción, migración, organización)	<p>Según datos del INEGI 2015, en Contla se contabilizaron 38,330 habitantes, mientras que en Ixtenco 7,080 y en Santa Cruz Tlaxcala 20,242. Aunque se considera que Tlaxcala se encuentra en un nivel medio de marginación y pobreza, Barrera (2004) señala que los indicadores económicos muestran que los ingresos de los tlaxcaltecos son bajos y apenas pueden cubrir sus necesidades básicas sin aspirar a un desarrollo educativo, de vivienda y de alimentación. La desigualdad social y económica y el atraso del crecimiento y desarrollo social, cuyo origen data del siglo XIX, ha sido una de las causas de la migración que se presentó con mayor fuerza en la década de los noventa (p.49, 50, 52). El desempleo en Tlaxcala es notorio, lo cual es aprovechado para ofrecer actividades poco remuneradas o bajo comisión con condiciones laborales de abuso.</p> <p>Los tres municipios tienen características tanto rurales como urbanas. Actualmente, Tlaxcala se distingue por un paisaje de contraste entre lo rural y lo urbano. Grandes superficies que eran destinados para la agricultura ahora se han convertido en pequeñas propiedades. Pese a esto, la agricultura aún es una de las actividades principales junto la industria textil y la manufactura de zapatos. Además de las relacionadas con servicios y el comercio.</p> <p>La principal ventaja económica y comercial de Tlaxcala es su ubicación geográfica y su sistema de comunicaciones terrestre y férrea al interior y con el exterior que ha favorecido el crecimiento industrial desde hace unas décadas (Barrera 2004, p.46). Pero no ha sido suficiente para lograr el desarrollo de la población.</p>
Medios de comunicación	<p>En Tlaxcala hay señal de televisión abierta, así como sistema de paga. Cuenta con algunas radiodifusoras locales como la de la Universidad del Altiplano. Cuentan con servicio de internet y telefonía local e inalámbrica.</p>
Movilidad	<p>En Tlaxcala hay un sistema de transporte suficiente para trasladarse en varios momentos del día de una localidad a otra, de un municipio a otro e incluso</p>

	para ir a las ciudades cercanas como la de Puebla y la Ciudad de México. Además de que hay un uso medio de autos, motos, motonetas y bicicletas para trasladarse a pequeñas y grandes distancias por las elevadas tarifas de los transportistas (incluso, no es raro ver que los tlaxcaltecas caminen distancias muy extensas por cuestiones de economía).
--	--

Cuadro 6. Características generales de Atlequizayan (Sierra Norte de Puebla)

PUEBLA (Atlequizayán)	
Educación	El municipio cuenta con escuelas desde el nivel inicial hasta bachillerato, hay un albergue (de la CDI), una biblioteca municipal y servicio internet en el nivel de bachillerato pero no en el nivel básico.
Población escolar y docente	El Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa en el ciclo 2016-2017 arroja las siguientes cifras para el nivel de primaria en la modalidad de educación indígena  Atlequizayán: 1 escuela con 185 alumnos y 7 maestros
Situación sociolingüística	Se considera que el 100% de los atlequizayenses hablan totonaco y que el 70% además habla español (Plan de Desarrollo Municipal 2014-2018).  A los niños se les enseña a hablar tanto en totonaco como en español, sin embargo, los niños, a edad cada vez más temprana, muestra más habilidad en el uso del español. Actualmente, es común que al ingresar a preescolar los niños ya hablen el español, a diferencia de sus antecesores, quienes muchos de ellos aprendieron el español al entrar a la escuela o incluso ya siendo adultos aprendían el español con la interacción cotidiana en el ámbito laboral en las ciudades destino de los migrantes.
Infraestructura y servicios	El 70% de las casas son de material de construcción y en el resto predomina la lámina de cartón. Cuentan con servicios públicos de agua potable (93%), drenaje (78%), seguridad pública (90%), alumbrado (90%), energía eléctrica (90%) (Plan de Desarrollo Municipal 2014-2018).  Hay una unidad médica (IMSS) y para atención más especializada los atlequizayenses se desplazan al municipio vecino Ixtepec.  La escuela primaria está descuidada, no se observa un mantenimiento de las áreas en general.
Dinámica social (actividades de producción, migración, organización)	Atlequizayán es un municipio rural. Tiene una población total de 2,833 habitantes. Pasó del lugar 22, en 2005 al lugar 37 en 2010, a nivel estatal, en grado de marginación.  Los atlequizayenses se dedican casi en su totalidad sobre todo a la agricultura y a la ganadería pero mayoritariamente es para autoconsumo (actividad primaria, 71%), algunos habitantes tienen actividades relacionadas con algún

	<p>oficio, por ejemplo, albañilería o electricidad (sector secundario, 14%), otros más tienen un comercio, como las tiendas de abarrotes, u ofrecen algún servicio, como el de internet (sector terciario, 15%) (Plan de Desarrollo Municipal 2014-2018).</p> <p>Es común que las personas de 15 años o más migren hacia las ciudades, principalmente, de México, Puebla, Veracruz, al Estado de México e incluso al extranjero para insertarse en el ámbito laboral. Muchas de las veces los ancianos se quedan al cuidado de sus nietos, mientras los padres trabajan fuera del pueblo. Esto ha influido para que los niños continúen hablando el totonaco, ya que los ancianos mayores de alrededor de 60 años usan predominantemente la lengua originaria.</p>
Medios de comunicación	<p>Llega la señal de televisión abierta y radiodifusoras de la región. Pocos cuentan con servicio de televisión de paga, sin embargo, la exposición frente a la televisión es prolongada tanto por las familias que cuentan con el servicio como por los vecinos que los visitan. Muy pocos habitantes cuentan con telefonía local y en cuanto a telefonía inalámbrica, llega la señal de una empresa aunque la recepción no es buena. Hay un comercio que ofrece servicio de internet. En la escuela primaria no hay servicio de internet y tampoco está equipada con un aula de cómputo.</p>
Movilidad	<p>En Zacapoaxtla y Zacatlán hay servicio de transporte público pero las corridas son escasas. Los habitantes se desplazan a sus lugares de trabajo a pie (al campo por las labores de agricultura para autoconsumo), lo cual les lleva hasta un par de horas e incluso más. Pocos habitantes cuentan con auto. Es común que en la temporada de lluvia se deterioren los caminos e incluso queden intransitables.</p>

## Los docentes

Los datos fueron obtenidos a partir de charlas con los directores-maestros y con maestros de escuelas indígenas bilingües de nivel primaria. Los temas giraban alrededor de su práctica y su experiencia como docente, de su formación y de la percepción que tienen de la enseñanza bilingüe. La información quedo registrada en tablas y formatos impresos y en audio digital. Adicionalmente, realicé anotaciones en un diario de campo con la finalidad de tener presente información que considero significativa (por ejemplo, la interacción en el receso escolar). Hice una distinción entre dos grupos de maestros.

## 1er. Grupo de docentes

- A un primer grupo de siete maestros (6 bilingües y 1 monolingüe de español) de escuelas indígenas bilingües le apliqué un cuestionario vía electrónica (Ver en Anexos *Cuestionarios para docentes de modalidad educación indígena*).
- Previamente tuve oportunidad de platicar con ellos sobre su práctica docente y sobre la construcción del material lúdico que habían elaborado y utilizado con sus alumnos, sin embargo, no visité las escuelas donde ellos trabajan.
- Mi interacción directa con estos maestros fue durante su desempeño en capacitación sobre estrategias lingüísticas y comunicativas en contextos de diversidad cultural, en donde las actividades que llevaron a cabo me permitieron observar su desempeño como alumno y como docente. Asimismo, compartieron algunas estrategias de enseñanza y el procedimiento para la elaboración de material didáctico.
- Adicionalmente, me concedieron tiempo para tener contacto vía internet y de esta manera entrevistarlos y charlar con mayor detalle acerca de su práctica como docentes.
- La mayoría de ellos se muestra interesado por recibir capacitación relacionada con los aspectos lingüísticos tanto de la lengua indígena como del español, así como acerca de la enseñanza en lengua materna y sobre bilingüismo. Por lo menos la mitad de ellos han participado en diplomados, cursos o talleres asociados con estos temas.

## 2do. Grupo de docentes

- El segundo grupo lo conforman una maestra y un director-maestro, ambos bilingües. Visité su lugar de trabajo en la sierra de Puebla en donde tuve la oportunidad de conversar con ellos y observar las distintas áreas de las escuelas, e igualmente, la interacción entre alumnos, docentes y algunos padres de familia.

- De acuerdo a lo expresado por los maestros, regularmente ellos no reciben capacitación relacionada con su práctica en general y esto incluye los aspectos lingüísticos. Las escasas ocasiones en que han tenido algún tipo de capacitación, han abordado de manera muy generalizada temas sobre el lenguaje sin centrarse en la enseñanza de lenguas ni en el desarrollo del bilingüismo. Ellos llevan a cabo reuniones de retroalimentación (común en las juntas de consejo) sobre distintas temáticas en donde también exponen sus complicaciones relativas a la enseñanza.

### 3er. Grupo de docentes

- El tercer grupo lo conforman 3 maestros y 3 directores-maestros, casi todos bilingües, pues hay una maestra monolingüe de español. Visité sus lugares de trabajo en los municipios de Contla, Tlachco e Ixtenco (zona de Tlaxcala) y ahí fue donde tuve la oportunidad de conversar con ellos y observar las distintas áreas de las escuelas, e igualmente, la interacción entre alumnos, docentes y algunos padres de familia.
- De este grupo de seis docentes, dos han recibido capacitación sobre aspectos lingüísticos de manera muy generalizada, sin centrarse en la enseñanza en lenguas ni en el desarrollo del bilingüismo. En la mayoría de los casos, la única capacitación o acercamiento hacia temas sobre el lenguaje es cuando se reúnen en las juntas de consejos. Solamente un director- maestro me indicó que solían tener reuniones periódicas, específicamente, para retroalimentarse sobre la enseñanza de las lenguas.

Cabe reiterar que todos los docentes trabajan en escuelas con modalidad indígena y que la mayoría de ellos habla tanto el español como una lengua indígena e incluso algunos de ellos tienen nociones de una segunda lengua indígena. En el siguiente cuadro indicé las lenguas que hablan los docentes.

Cuadro 7. Lenguas que hablan los maestros

Código de identificación del docente	Zona donde se encuentra	Lenguas que habla	Etapa en que adquirió las lenguas
ELMMG01	Tlapa, Guerrero	Español	E-Infancia LI-N/A
HLBMO02	Ciudad de Oaxaca	Español y mixteco	E-infancia LI-infancia
BLBHG03	Tlacoachistlahuaca, Guerrero	Español y amuzgo	E-infancia LI-infancia
GMBMO04	El Valle, Oaxaca	Español y zapoteco	E-infancia LI-infancia
RSBMC05	Oxchuc, Chiapas	Español y tzeltal	E-infancia LI-infancia
MMBHG06	San Luis de la Paz, Guanajuato	Español y chichimeco	E-infancia LI-infancia
JMBHC07	Tila, Chiapas	Español y ch'ol	E-adolescencia LI-infancia
GRBMP08	Atlequizayán, Puebla	Español y totonaco	E-infancia LI-infancia
VCBHP09	Atlequizayán, Puebla	Español y totonaco	E- adolescencia LI-infancia
ACBHT10	Tlachco, Tlaxcala	Español y náhuatl	E-infancia LI-infancia
EAMMT11	Tlachco, Tlaxcala	Español	E-infancia LI-N/A
JCBHT12	Contla, Tlaxcala	Español y náhuatl	E-infancia LI-infancia
MCBHT13	Contla, Tlaxcala	Español y náhuatl	E-infancia LI-infancia
FPBHT14	Ixtenco, Tlaxcala	Español y náhuatl	E-infancia LI-infancia
MCBHT15	Ixtenco, Tlaxcala	Español y otomí	E-infancia LI-infancia
E-español	LI-lengua indígena		

## **Instrumentos de registro de datos**

Para la elaboración de los instrumentos de registro de datos tomé en cuenta algunas características que distinguen a los entornos escolares indígenas, entre ellos los siguientes:

- La situación lingüística suele ser muy variada
- El español se percibe como una lengua de prestigio mientras que con las lenguas indígenas no ocurre así. Pese a la existencia de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), en los espacios públicos (hospitales, escuelas, comercios, oficinas de gobierno, etc.) predomina el español y de esta manera los hablantes de lenguas indígenas se ven obligados a hablar español o a mejorar su competencia lingüística en español pero no así en lengua indígena.
- No tienen una tradición escrita (aunque actualmente ya existen algunos libros en lengua indígena, la historia y la enseñanza de los conocimientos ancestrales se han transmitido a través de la tradición oral)
- Existen distintas variantes de una misma lengua.
- Las características estructurales y de los usos y las funciones de las lenguas indígenas difieren de lenguas como el español

Para obtener una caracterización lingüística muy general de los docentes, resultó conveniente reunir datos generales del docente y de su historia lingüística, lo cual me permitió tener un acercamiento a la historia personal del docente en relación con la adquisición de las lenguas, la forma en que las adquirieron y las experiencias que giraban alrededor de su uso (ver en *Anexos* el formato Datos Generales e Historia Lingüística). Los datos de interés fueron los siguientes.

1. La historia lingüística del hablante (pasado y presente del hablante)
  - a) Datos generales: nombre, género, edad, cuántos años ha vivido en la comunidad de origen, con qué frecuencia sale de su comunidad y por cuánto tiempo
  - b) Edad de adquisición de las lenguas: edad en que aprendió la lengua indígena, edad en que aprendió el español, lengua más utilizada en la infancia, lengua más utilizada en la adolescencia, entre otros datos.
  - c) Forma de adquisición y/o aprendizaje de las lenguas: en la escuela, en el espacio doméstico, en otros espacios ¿cuáles?
  - d) Escolaridad: grados cursados, años de escolaridad, qué lengua utilizaba su maestro

En la Tabla 3 concentro información para tener una noción sobre la apropiación que tienen los docentes de las lenguas que hablan a partir de la edad y forma en que las adquirieron.

Tabla 3. Edad y forma de adquisición de las lenguas como índice de apropiación de las lenguas

Docente	Forma de aprendizaje del español*	Forma de aprendizaje de la lengua indígena (LI)*	Etapa de aprendizaje del español	Etapa de aprendizaje de la lengua indígena (LI)*	Total	
					Espa- ñol	LI
	1. -familiar -espontánea 2. -familiar +espontánea 3. +familiar +espontánea	1. -familiar -espontánea 2. -familiar +espontánea 3. +familiar +espontánea	1. En edad adulta 2. Durante la adolescencia 3. Durante la infancia	1. En edad adulta 2. Durante la adolescencia 3. Durante la infancia		
Mayor puntaje = mayor apropiación de la lengua referida Menor puntaje = menor apropiación de la lengua referida						

\*Formas de aprendizaje de una lengua:

1. En un ámbito NO familiar, de manera menos espontánea (+consiente) (ya sea en la escuela o en el trabajo) y con un uso relativamente cotidiano y frecuente → -familiar -espontánea
2. En un ámbito NO familiar, de manera espontánea (-consiente) (por ejemplo, los niños en la interacción en la escuela) y con un uso regularmente cotidiano → -familiar +espontánea
3. En un ámbito familiar, de manera espontánea (-consiente) y con el uso cotidiano y frecuente → +familiar +espontánea

A través de tomar en cuenta la forma y la edad (o etapa) de adquisición de las lenguas no es posible medir por completo el conocimiento que un hablante posee de las lenguas que habla, pero sí se pueden obtener algunos indicadores de la apropiación lingüística (no hay que olvidar que la adquisición de una L2 está permeada por múltiples factores, algunos de los cuales fueron expuestos en el Capítulo 2).

Un segundo conjunto de datos que me interesan son los relativos a la interacción y la frecuencia de uso, a través de preguntar sobre qué lengua se utiliza, en qué espacios y con qué frecuencia se hace. Lejos de ser reiterativo el cuestionamiento, los formatos están elaborados de una manera práctica con el fin de obtener la mayor cantidad posible de información sin abrumar al entrevistado (Ver en Anexos los formatos *Interacción y frecuencia de Uso* y *Ámbitos de uso y frecuencia de Uso*).

2. Interacción y frecuencia de uso
  - a. Con quién habla qué lengua
  - b. Con qué frecuencia se dirige a esa persona en esa lengua
3. Ámbitos de uso y la frecuencia de uso
  - a. En qué espacios utiliza qué lengua
  - b. Con qué frecuencia utiliza esa lengua en ese espacio

En los formatos de registro de datos se indican algunos espacios de interacción, que lejos de determinarlos como únicos, se toman en cuenta los más cotidianos.

Con la información reunida a través de todos los formatos de registro busco realizar un análisis más completo de los usos de las lenguas y su influencia en la enseñanza, particularmente, en el desarrollo del bilingüismo. De igual manera, otro objetivo es obtener la mayor cantidad posible de datos que ayuden a explicar qué variables influyen significativamente en la educación indígena bilingüe, sin dejar de lado que

- 1) Difícilmente se podrían medir todos los elementos lingüísticos y los usos y las funciones de las lenguas. En términos de Baker: “las clasificaciones... nunca pueden captar en su totalidad la naturaleza global del bilingüismo” (p.65). Menos aún si pensamos en el bilingüismo como un aprendizaje continuo, en donde el hablante cada vez actualiza su conocimiento, su competencia y los usos y las funciones de sus lenguas.
- 2) Hay subcomponentes lingüísticos que pueden “no ser tan fácilmente medibles o definibles. Además... hay aspectos cualitativos de la lengua que no son fácilmente reductibles a instrumentos o pruebas (por ejemplo, la función emotiva y la función poética de la lengua)” (Baker, 1993, p.49). Lo mismo sucede con los aspectos sociales, ya que aunque se haga observación directa, no sería suficiente para dar cuenta de lo que acontece con las lenguas en cada uno de los ámbitos de uso, por cada hablante y en cada momento. Lo que se logra capturar es lo que el hablante quiere compartir y/o lo que el investigador logra (o quiere) percibir.

Para la elaboración de los formatos de registro de datos me apoyé de tres documentos: 1) la *Encuesta de peritaje lingüístico* de Alonso Guerrero (2006), 2) las *Escalas de bilingüismo* de Baker (1993) y 3) los *Espacios de interacción* y el *Índice de bilingüismo* de un trabajo previo que realicé en la Sierra Norte de Puebla con hablantes bilingües español-totonaco (Juárez, 2012). Los formatos elaborados con el fin de registrar los datos, no fueron copia fiel de los elaborados por cada autor, sin que fue una adaptación con lo que consideré adecuado según los parámetros y criterios que he señalado en este apartado.

## Categorías de análisis

Las categorías que a continuación describo resultaron significativas para explicar algunas consideraciones sobre cómo atienden los maestros lo bilingüe en la enseñanza en las escuelas indígenas visitadas. La elección de las categorías está vinculada directamente con la exposición teórica y lo observado en el trabajo de campo. Cada una de estas categorías proporciona información específica sobre aspectos particulares, al mismo tiempo que queda visible la articulación que guarda una con otra y en su conjunto.

- *Situación sociolingüística.* Esta categoría de análisis es central porque me permite observar la funcionalidad de las lenguas en el ámbito escolar, así como las percepciones que se tienen sobre las lenguas y culturas indígenas, la enseñanza indígena y bilingüe. También me ayuda a distinguir distintos aspectos sociales que influyen en el uso de la lengua y la correlación entre el comportamiento lingüístico en una situación dada. El propósito de tomar en cuenta esta categoría es destacar los rasgos sociolingüísticos de los entornos escolares. Para tal fin elaboré los instrumentos de obtención de datos con las siguientes temáticas:
  - Interacción
  - Espacios de uso de la lengua
  - Caracterización lingüística del docente
  
- *Capacitación y enseñanza.* El desempeño de los docentes tiene relación con la capacitación que reciben, sobre todo si esta se presenta por iniciativa de mismo docente, incluso con el aprendizaje que se da a partir de la retroalimentación entre docentes. En este sentido, entre más frecuente y especializada sea la capacitación u otros medios de aprendizaje por parte del docente, tendrá más herramientas para enfrentarse a distintos contextos escolares en su práctica profesional. En

particular, cuando se trata de la enseñanza de lenguas y/o el desarrollo del bilingüismo, se tiene la tarea de atender distintos aspectos del lenguaje y su utilización en el aula y el cómo hacer posible que el lenguaje sea un recurso que potencie, más no que inhiba, la enseñanza y el aprendizaje. Algunos aspectos relevantes con respecto a esta categoría de análisis son:

- Si recibe capacitación por iniciativa propia o por mandato oficial y con qué frecuencia la recibe
  - En qué temas se concentran o cuáles son del interés de los docentes
  - Cómo consideran los propios docentes que podrían apropiarse de las estrategias comunicativas y sociolingüísticas para la enseñanza de los distintos contenidos
  - Cuáles son las estrategias que utilizan los profesores para la enseñanza de lenguas y/o el desarrollo del bilingüismo
  - Cuál es la percepción que tienen los docentes de la enseñanza en lengua indígena
- *Recursos didácticos y de apoyo.* Desde esta categoría me concentro en los elementos materiales que pueden influir en el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje, como lo son el material didáctico y el equipo (laboratorios, computadoras, copiadoras) con que cuentan en las escuelas, las condiciones físicas de la escuela y el acceso a los recursos virtuales que existen. El análisis de esta categoría tiene la finalidad de observar si este tipo de elementos influye en el proceso educativo de enseñanza, en particular, en la enseñanza bilingüe. Los puntos a considerar son:
- Material didáctico
  - Libros de apoyo
  - Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs)

En los capítulos posteriores abordaré de manera detallada las categorías de análisis, mediante la vinculación de las reflexiones de los maestros entrevistados, los supuestos teóricos y los lineamientos oficiales de la educación indígena.

## Capítulo 4. Educación bilingüe en la escuela indígena

### ¿Para qué?

La educación es un derecho inherente a cualquier ser humano y debe abrir caminos para hacer posible un desarrollo sostenible en distintos aspectos: psicosocial, cultural, socioeconómico, etc. Por lo que una vez que se ha decidido impartir educación bilingüe, habrá de brindarse con calidad y pertinencia, justamente bajo la idea de que se alcancen condiciones de vida más adecuadas. Desde este punto de vista, las decisiones que se tomen al respecto tendrían que ser congruentes con las necesidades sociales.

La educación bilingüe intercultural debía presentarse como una respuesta ante los problemas de la sociedad, en particular, de la comunidad indígena. Sin embargo, el continuo desplazamiento cultural y lingüístico indica que todavía hay un hueco en cuanto a las prácticas académicas, magisteriales, institucionales y ciudadanas que estén acorde y sean coherentes con la dinámica y los procesos sociales actuales.

La educación bilingüe puede representar un beneficio cuando se lleva a cabo apropiadamente. Si bien durante muchos años la educación bilingüe en el medio indígena fue llevada a cabo mediante procedimientos improvisados, actualmente se cuentan con ciertas condiciones que posibilitan su mejora en distintos ángulos, por ejemplo: la misma disposición legal en la materia representa un paso adelante; el desempeño e interés de algunos docentes; la producción de trabajos de investigación sobre el tema cada vez más especializados. Aunado a esto, las experiencias pasadas siempre deben tomarse como una pauta para valorar, reformular y mejorar.

Por un lado, la enseñanza del español, idealmente, debiera ser de calidad para la población en general, pero la enseñanza misma del español requiere de una revisión que permita un mejor desempeño en la materia, situación que no siempre se observa en los estudiantes de distintos grados académicos, sean bilingües o monolingües del español. Además de esto, la educación en lengua materna para el medio indígena requiere, primordialmente, de conocer las situaciones sociolingüísticas para hacer posible una mejor planeación educativa. Se trata, pues, de que la enseñanza del lenguaje sea una puerta a múltiples posibilidades y no un obstáculo.

Ya he hecho hincapié en las ventajas que representa el desarrollo del bilingüismo de manera apropiada, y siendo México un país plurilingüe, ¿por qué no aspirar a una educación bilingüe para la población en general? tomando en cuenta, por supuesto, las lenguas nacionales. Adicionalmente, las interacciones sociales representan una oportunidad para crear una sociedad que, a partir de la diversidad de pensamiento y la complementariedad de las distintas pautas culturales, persiga un desarrollo en común, la resolución de sus complicaciones cotidianas y la reflexión sobre la construcción de un devenir autosustentable. Pero esto solamente es posible a través de proporcionar una educación que garantice sus derechos individuales y colectivos, tal como está contemplado en la ley, en donde el lenguaje cobra una relevancia irremplazable. De ahí la necesidad de aumentar la atención en los procesos educativos y especialmente en los relativos al lenguaje.

## **Una aproximación a diversos contextos**

En el Capítulo 2 expuse algunas consideraciones que involucran el desarrollo del bilingüismo: la articulación entre lenguaje, cognición y aprendizaje; aspectos motivacionales; lo que implica una enseñanza en lengua materna y de una segunda lengua, etcétera. También hice mención de varias de las dificultades existentes a las que se enfrenta el docente del medio indígena; escaso material lúdico, falta de planeación, la necesidad de tomar decisiones sobre asuntos políticos y pedagógicos, la urgente necesidad de construir de una metodología de enseñanza de las lenguas indígenas, entre otras. Ante esta complejidad los maestros han tenido que tomar sus propias decisiones sobre cómo atender lo bilingüe en la enseñanza a través de distintas estrategias, algunas similares entre sí y otras realmente innovadoras. En este sentido, los maestros han tenido cierto grado de libertad al elegir y elaborar instrumentos y actividades para llevar a cabo su práctica docente, así como la responsabilidad del éxito o fracaso de la misma. Como veremos en lo siguiente, la iniciativa del maestro para tomar decisiones –sobre qué enseñar, con qué enseñar, cómo enseñar y qué hacer– ha sido determinante para la enseñanza de lenguas y para la atención de lo bilingüe en las escuelas indígenas.

## **Primer Grupo de Maestros**

Primeramente retomaré los resultados de los cuestionarios aplicados al primer grupo de maestros. Dentro de la práctica docente algunos maestros han aplicado estrategias que consideran que han mejorado la educación bilingüe o bien la enseñanza de la lengua indígena. Elaboración de libros, cuentos y cantos y traducciones de textos son algunas de los trabajos que han realizado para atender el aspecto lingüístico en el aula. También algunos han procurado que la alfabetización sea en la lengua materna, pese a las dificultades de adaptar alfabetos de otras variantes o a la escasa existencia de material en lenguas originarias para la enseñanza de las mismas lenguas y para el desarrollo del bilingüismo, congruentes con sus estructuras lingüísticas, sus funciones comunicativas y sus contextos socioculturales. Veamos a detalle todos estos puntos.

### *Situación sociolingüística*

La interacción, los espacios de uso de la lengua, la percepción hacia la enseñanza bilingüe y la forma y etapa en que adquirieron las lenguas los docentes son datos que tomé en cuenta para caracterizar la situación sociolingüística. Ésta sirve como indicador de la funcionalidad de las lenguas, en este caso, en un entorno escolar. Tener conocimiento sobre la situación sociolingüística puede hacer posible una mejor planeación educativa. Por ejemplo, si tenemos conocimiento de cuál es el uso lingüístico del alumno, podríamos elaborar estrategias de enseñanza más adecuadas.

## Uso de las lenguas

Los maestros de este primer grupo llevan a cabo su práctica docente en zonas (a excepción de Guanajuato) con una marcada diversidad lingüística y cultural: Guerrero, Oaxaca, Chiapas y Guanajuato. En la siguiente tabla presento los resultados relativos al uso de las lenguas (Tabla 4).

Tabla 4. 1er. Grupo de maestros – Uso de las lenguas en el aula

Código de identificación del docente	ELMMG01 Tlapa, Gro.	HLBMO02 Cd. de Oax.	BLBHG03 Tlacoachis tlahuaca, Gro.	GMBMO04 Zona del Valle, Oax.	RSBMC05 Oxchuc, Chi	MMBHG06 San Luis de la Paz, Gto.	JMBHC07 Tila, Chi
<b>MAESTROS</b>							
El maestro(a) utiliza en el aula	E	E	A	E	D	A	A
Lee en	E	A	A	A	A	A	A
Escribe en	E	A	A	A	A	A	A
Utiliza el libro de texto en	E	E	E	E	E	A	S/U
Elabora materiales didácticos en	E	A	A	A	A	A	A
Utilizan material didáctico en	E	A	A	A	A	A	A
<b>ALUMNOS</b>							
La L1 de la mayoría de sus alumnos es	LI	E	LI	E	LI	A	LI
Leen en	E	A	A	E	A	E	A
Escriben en	E	A	A	E	E	E	A
Considera que la mayoría de sus alumnos entienden mejor las clases en	A	E	LI	N/C	LI	A	LI
E=español LI=lengua indígena A=ambas lenguas D=depende de la materia S/U=sin uso N/C=no contestó							

Los datos de la segunda columna muestran una predominancia del español porque el docente es monolingüe de español, lo cual ha representado para él grandes dificultades para la enseñanza porque todos sus alumnos tienen como L1, una lengua indígena, que además no es la misma. Para el maestro

el intercambio de lenguas se da en la interacción entre los maestros y en grupos afines a su lengua, pues mis alumnos pertenecen a cuatro culturas diferentes con su respectiva lengua (ELMMG01, 2018)

El que casi todos estos profesores utilicen el libro de texto en español es porque es el único del que disponen. Invariablemente, les es de poca utilidad y es por ello que casi todos los maestros elaboran su propio material didáctico y de apoyo.

Pese a que la mayoría de los maestros son bilingües, sólo algunos de ellos han logrado el desarrollo de la lectoescritura en lengua indígena. El uso de las lenguas en el aula es muy variado, a veces responde a las mismas características lingüísticas de los alumnos y a veces a las solicitudes de los padres de familia, como sucede en una escuela indígena de Oaxaca

Generalmente ya es difícil trabajar en la lengua indígena puesto que las condiciones en cada comunidad va cambiando, las nuevas generaciones son más hablantes del español que de la lengua indígena que en algún momento se habló en la comunidad, además de que los padres de familia tienden ya más a exigir la enseñanza del español por ser la lengua que predomina (GMBMO04, 2017)

Un maestro guanajuatense, que se ha especializado en temas lingüísticos, trata de ofrecer una enseñanza bilingüe bajo la consideración de ir integrando elementos de cada una de las lenguas según las necesidades de los alumnos

Cuando la mayoría es hablante de la lengua indígena se da la clase en lengua y cuando en su mayoría es hablante del español la clase se da en español y en lengua indígena, se trata de ir integrando las dos lenguas poco a poco (MMBHG06, 2017)

Los maestros más conocedores de temas lingüísticos y competencias comunicativas tienden a elaborar una planeación con propósitos bastante definidos

que llevan a cabo mediante actividades escolares y extraescolares muy variadas. Un maestro chiapaneco, quien tiene alumnos que hablan hasta cuatro lenguas (en donde la L1 suele ser una lengua originaria) comparte que

Las clases en lengua indígena las trabajo al 100% los tres primeros grados de primaria, en todas las materias, y los tres últimos grados trabajo más en español, pero sigo trabajando en lengua propia. Es difícil a veces, porque encontramos resistencia en algunos padres y niños que no quieren que se les enseñe en lengua propia, hacemos trabajo de sensibilización, y poco a poco lo vamos trabajando (JMBHC07, 2017)

El maestro toma en cuenta las recomendaciones que se han hecho décadas atrás para la enseñanza bilingüe. Los resultados de estas prácticas son bastante plausibles porque el desenvolvimiento del niño es positivo (tienen participaciones muy satisfactorias y no se inhiben cuando se expresan, además de que le brinda ventaja para aprender los contenidos de todas las asignaturas)

## Interacción

En cuanto a la interacción podemos ver en la Tabla 5 cuál es la lengua que se tiende a utilizar en el entorno escolar.

Tabla 5. 1er. Grupo de maestros – Interacción

Código de identificación del docente	ELMMG01 Tlapa, Gro.	HLBMO02 Cd. de Oax.	BLBHG03 Tlacoachis tlahuaca, Gro.	GMBMO04 Zona del Valle, Oax.	RSBMC05 Oxchuc, Chi	MMBHG06 San Luis de la Paz, Gto.	JMBHC07 Tila, Chi
La interacción ...							
Maestro-alumno es	E	E	A	E	E	A	LI
Entre alumnos	E	E	A	A	A	A	LI
Entre maestros	E	E	A	A	E	A	LI
Con las autoridades escolares es	E	E	E	E	E	E	LI
Con el personal administrativo es	N/C	E	E	E	E	E	LI
Con los padres de familia	N/C	E	A	E	LI	A	LI
E=español LI=lengua indígena A=ambas lenguas N/C=no contestó							

La lengua que se elige en la interacción en el entorno escolar se presenta de acuerdo a si se trata de una comunicación más o menos íntima. Por ejemplo, si en la interacción es entre personal administrativo o docentes o si interviene alguno de estos, la lengua que mayoritariamente se usa es el español. Si la interacción es entre padres de familia e hijos o entre alumnos predomina el uso de la LI. Esto se relaciona con lo que anteriormente se señaló, el que todavía hay un relativo predominio de la lengua indígena como lengua materna, es decir, en el seno familiar o en el espacio doméstico o íntimo, la lengua con mayor presencia es la indígena. De ahí la importancia de que los maestros conozcan la situación sociolingüística de su grupo, ya que podría ser una oportunidad para planear y tomar decisiones con respecto a su enseñanza.

### *Caracterización lingüística del docente*

Una de las demandas en la educación indígena es el que los docentes hablen y tengan un buen grado de conocimiento de las lenguas, en particular de la lengua indígena. Y, si bien se podría cumplir con este requisito, no es lo único que hace posible que los niños tengan una enseñanza bilingüe. En la Tabla 4, por ejemplo, pudimos observar que seis de siete maestros escriben y leen en lengua indígena y, sin embargo, los alumnos de algunos de ellos no leen ni escriben en lengua indígena y muchos de ellos tampoco la hablan.

La edad y la forma de adquisición de las lenguas han sido parámetros utilizados en las tipologías de bilingüismo. En cuanto a la forma de aprendizaje se ha señalado que a partir de una adquisición del lenguaje más espontánea (natural), se logra tener más habilidad del mismo, mientras que un aprendizaje menos espontáneo (artificial) suele implicar mayor dificultad para su aprehensión. Esto está relacionado también con la edad de adquisición de una lengua, de la que se desprende una explicación fisiológica que supone un periodo crítico en el que el tejido nervioso central “permite la adquisición casi espontánea” de uno o más sistemas verbales (Penfield, 1959). Aunque tal argumento queda en duda al considerar que si esto fuera cierto, alrededor de los cuatro años habría un descenso importante en la capacidad de adquirir otra lengua (Siguán y Mackey, 1986, p.119), sigue siendo un parámetro de peso para valorar el bilingüismo.

En la Tabla 6 podemos ver la caracterización lingüística del docente según forma y etapa en que adquirió cada una de las lenguas que habla, lo cual proporciona un esbozo sobre la apropiación que el docente tiene de las mismas.

Tabla 6. 1er. Grupo de maestros -Etapa y forma de adquisición de las lenguas como índice de apropiación de las lenguas

Código de identificación del docente	Forma de aprendizaje del español*	Forma de aprendizaje de la LI*	Etapa de aprendizaje del español	Etapa de aprendizaje de la LI	Total	
	1. -familiar -espontánea 2. -familiar +espontánea 3. +familiar +espontánea	1. -familiar -espontánea 2. -familiar +espontánea 3. +familiar +espontánea	1. En edad adulta 2. Durante la adolescencia 3. Durante la infancia	1. En edad adulta 2. Durante la adolescencia 3. Durante la infancia	Español	LI
ELMMG01	3	N/A	3	N/A	6	0
HLBMO02	3	3	3	3	6	6
BLBHG03	3	3	3	3	6	6
GMBMO04	3	3	3	3	6	6
RSBMC05	3	3	3	3	6	6
MMBHG06	3	3	3	3	6	6
JMBHC07	2	3	2	3	4	6
LI = lengua indígena      N/A = no aplica						
Mayor puntaje = mayor apropiación de la lengua referida Menor puntaje = menor apropiación de la lengua referida						
*Formas de aprendizaje de una lengua: 1. En un ámbito NO familiar, de manera menos espontánea (+consiente) (ya sea en la escuela o en el trabajo) y con un uso relativamente cotidiano y frecuente → -familiar -espontánea 2. En un ámbito NO familiar, de manera espontánea (-consiente) (por ejemplo, los niños en la interacción en la escuela) y con un uso regularmente cotidiano → -familiar +espontánea 3. En un ámbito familiar, de manera espontánea (-consiente) y con el uso cotidiano y frecuente → +familiar +espontánea						

Los resultados de la Tabla 6 indican que casi todos los docentes de este primer grupo de maestros tienen una buena apropiación de ambas lenguas (excepto un docente monolingüe de español). A través de la forma y la edad (o etapa) de

adquisición es imposible medir por completo el conocimiento que un hablante posee de las lenguas que habla pero sí se pueden obtener algunos indicadores de la apropiación lingüística. También no hay que olvidar que la adquisición de una L2 está permeada por múltiples factores, todos ellos actuando en conjunto; la motivación, las condiciones en que se aprende, las actitudes hacia las lenguas, etcétera (ver Capítulo 2).

### *Capacitación*

El sistema educativo no proporciona el tipo de capacitación que los maestros buscan por iniciativa propia, particularmente, lo concerniente a la enseñanza de una lengua y otros aspectos del lenguaje. Seis de los siete maestros han participado en actividades extraoficiales de capacitación. Uno de los intereses muy generalizado es el recibir capacitación relacionada con el lenguaje.

Tabla 7. 1er. Grupo de maestros – Capacitación

Código de identificación del docente	Periodicidad de la capacitación que ofrece el sistema educativo	Tipo de capacitación que ha recibido del sistema educativo	Tipo de capacitación recibida por iniciativa propia
ELMMG01 Tlapa, Gro.	1 o 2 veces cada ciclo escolar	Pedagógico	Competencias lingüísticas y comunicativas
HLBMO02 Cd. de Oax.	Hace dos años que no recibe capacitación	Pedagógico y administrativo	Elaboración de materiales interculturales bilingües; Competencias lingüísticas y comunicativas
BLBHG03 Tlacoachistlahuaca, Gro.	De 3 a 5 veces cada ciclo escolar	Pedagógicos	Talleres de lengua indígena; estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua indígena
GMBMO04 Zona del Valle, Oax.	No recibe capacitación	Ninguna	N/C

RSBMC05 Oxchuc, Chi	1 o 2 veces cada ciclo escolar	Administrativos	Estrategias matemáticas; lingüística descriptiva
MMBHG06 San Luis de la Paz, Gto.	1 o 2 veces cada ciclo escolar	Pedagógicos	Temas generales de lingüística con relación a la lengua indígena
JMBHC07 Tila, Chi	1 o 2 veces cada ciclo escolar	Pedagógicos	Talleres y cursos de prácticas culturales; temas sobre el buen vivir, la soberanía alimentaria y las amenazas al territorio; desarrollo de lectoescritura en lengua indígena
N/C= no contestó			

Tres de estos maestros tienen la iniciativa de capacitarse constantemente. Los temas que más han abordado tienen relación con las prácticas culturales, la lengua indígena, elaboración de material didáctico, y todo eso lo aplican en su práctica docente cotidiana. Los alumnos de estos maestros (BLBHG03, MMBHG06 y JMBHC07) han desarrollado un buen nivel de bilingüismo en las cuatro habilidades básicas: producción oral y escrita y comprensión auditiva y lectora, y ellos indican que hay métodos y estrategias que se pueden utilizar para enfrentar dificultades propias de contextos diversos. Un maestro guerrerense se siente orgulloso de los resultados que han obtenido sus alumnos

Le comento lo siguiente para que se dé cuenta de magnitud del avance que se tiene cuando se toma en cuenta ambas lenguas. Echemos a andar un proyecto de cantos y dinámicas con niños de preescolar. Antes de que esto sucediera los niños eran muy callados, pasivos, etc. Empezamos a trabajar, resulta que los niños empezaron a motivarse, participativos, y como decimos acá... despiertos. Claro, pues trabajamos con el idioma que ellos dominan. Y claro también con el español, alternando ambas lenguas. Con esto quiero decirle que si la educación se diera de forma eficaz, trabajando ambas lenguas, los resultados serían óptimos. En primaria [donde él trabaja], definitivamente, los alumnos que adquieren ambas lenguas han tenido más posibilidades de seguir estudiando. Algunos resultan ser muy buenos bilingües (BLBHG03, 2017)

Hay un reconocimiento por parte de los maestros de que cuando hay interés por mejorar la enseñanza, por comprender los procesos que intervienen y en capacitarse, hay un mejor desarrollo psicológico, social y cognitivo del niño.

Duele decirlo pero fuera de la escuela se ha hecho mucho más. En una investigación realizada me di cuenta que la escuela hace muy poco por la lengua ñomndaa [amuzga]. Fuera de ella, desde mi perspectiva, se hace mucho, mucho más, pero claro, por iniciativa del docente, tanto es así que nosotros damos cursos en horario extraescolar, porque hemos entendido la importancia de un verdadero bilingüismo equilibrado (BLBHG03, 2017).

### *Recursos didácticos y de apoyo*

Hay una tendencia entre los docentes a buscar material distinto al que les proporciona la SEP. El hecho de que los docentes utilicen los libros de texto gratuitos se debe a la condición económica del alumnado. Ellos indicaron que los libros gratuitos son de regular o poca utilidad, entre otros asuntos, porque los contenidos difieren de las necesidades del docente y de los alumnos. Seis de siete docentes reciben los libros de texto enteramente en español. También los docentes expresaron que

hay ocasiones que no recibimos [el número de] los libros completos, para cada alumno, nos mandan 3 o 5 y pues, mejor no los utilizamos porque no podemos trabajar con todos los niños (RSBMC05, 2018)

Por otra parte, los siete maestros indicaron que el material didáctico siempre es insuficiente. Otros maestros que también trabajan en el medio indígena, invariablemente, refieren a la misma situación, la falta de material didáctico y de apoyo para llevar a cabo su práctica.

Tabla 8. 1er. Grupo de maestros – Recursos didácticos y de apoyo

Código de identificación del docente	El material didáctico que ha recibido en qué lengua se elaboró	El material didáctico que usted ha elaborado en qué lengua fue hecho	Qué tipo de material didáctico ha elaborado
ELMMG01 Tlapa, Gro.	E	E	Videos, tarjetas, memoramas, canciones, juegos, manuales, historietas
HLBMO02 Cd. de Oax.	LI	A	Tarjetas, canciones, historietas
BLBHG03 Tlacoachistlahuaca, Gro.	LI	A	Videos, tarjetas, canciones, juegos, historietas
GMBMO04 Zona del Valle, Oax.	N/R	A	Tarjetas, memoramas, canciones, historietas
RSBMC05 Oxchuc, Chi	LI	LI	Memoramas, canciones, herbario
MMBHG06 San Luis de la Paz, Gto.	A	A	Videos, tarjetas, canciones, manuales
JMBHC07 Tila, Chi	N/R	A	Tarjetas, historietas, imágenes, juegos
E=español LI=lengua indígena A=ambas lenguas N/R=no ha recibido material			

Ante esta situación –la insuficiencia de material didáctico– con regularidad los maestros elaboran su propio material didáctico, en donde predominan las tarjetas, las canciones, los videos y las historietas, aunque también han elaborado memoramas, juegos y manuales. El material lo han hecho en ambas lenguas o en lengua indígena.

Hay que mencionar que el aprovechamiento del material didáctico ha dependido del manejo y el conocimiento que el docente tiene sobre el mismo y de las estrategias que pueda implementar en el aula y, por supuesto, del conocimiento que poseen de los contenidos.

## Segundo Grupo de Maestros - Zona Puebla

Los resultados que presento en este apartado son los correspondientes al segundo momento del trabajo de campo. El análisis de los datos del primer grupo de docentes hizo posible detectar elementos significativos a los que doy seguimiento con este segundo grupo de docentes. Primeramente, expondré los datos correspondientes a la zona de la Sierra Norte de Puebla, específicamente de la escuela indígena bilingüe ubicada en el municipio de Atlequizayán.

Antes de continuar cabe aclarar que utilizaré los términos *totonaco* y *tutunakú* para referirme la lengua hablada en este municipio. Esto debido a que entre los atlequizayenses es muy común que se denominen como “totonacos” y en realidad el uso de “tutunakú”<sup>11</sup> corresponde a disposiciones oficiales y académicas (tal como lo menciona una maestra). Sin embargo, el segundo término no ha sido internalizado del todo ni siquiera por los maestros, pues como observamos en sus testimonios, suelen hacer un uso indistinto de ambas denominaciones.

Al igual que el grupo anterior, los maestros consideran que han aplicado ciertas estrategias que han hecho posible la enseñanza bilingüe, a través de compartir experiencias de enseñanza bilingüe y adaptar materiales de apoyo para su práctica docente. Tienen claro el valor y peso de la lengua indígena –el totonaco o tutunaku– ya que, pese a la presencia cada vez más marcada del español, sigue siendo la lengua materna en el municipio. Todos los maestros son bilingües de español-tutunaku y algunos de ellos además hablan náhuatl. Estiman que han

---

<sup>11</sup> En sentido estricto, se ha afirmado que la mayoría de las variantes del totonaco cuenta con tres timbres vocálicos: *a*, *i*, *u*, establecidos estos elementos de su sistema fonológico, pero en el totonaco hay variación vocálica por lo que se suele alternar *e* por *i* y *o* por *u*. De esta manera, según distintos trabajos sobre el tema, lo esperado es que se privilegie la *i* en lugar de la *e* y la *u* en lugar de la *o*, ya que además se ha mencionado que el uso de *e* y *o* es por el intenso contacto con el español. El punto es que el uso de *tutunakú* es una decisión básicamente académica que, independientemente de las razones que tengan para establecerlo así, no ha sido de fácil apropiación para los hablantes de esta lengua, ya que en distintas zonas donde se habla totonaco tienen una larga tradición de denominarse como totonacos.

procurado una alfabetización en lengua materna, pese a las dificultades de adaptar alfabetos de otras variantes o a la escasa existencia de material didáctico para la enseñanza de las mismas lenguas, ya sea como L1 o como L2. A continuación detallo lo concerniente a la enseñanza relacionada con el aspecto lingüístico en la escuela indígena bilingüe del municipio de Atlequizayán.

### *Situación sociolingüística*

De igual manera, la interacción, los espacios de uso de la lengua, la percepción hacia la enseñanza bilingüe y la forma y etapa en que adquirieron las lenguas los docentes son datos que tomé en cuenta para caracterizar la situación sociolingüística, por servir de indicadores de la funcionalidad de las lenguas, y cuyo conocimiento puede hacer posible una mejor planeación educativa y el elaborar estrategias y métodos de enseñanza más adecuados.

### *Uso de las lenguas*

Aquí los maestros también llevan a cabo su práctica docente en una zona de diversidad lingüística y cultural (habitan totonacos, tenek, nahuas, otomíes principalmente). En Atlequizayán y los municipios de alrededor todavía las lenguas que más se escuchan hablar son las indígenas, en particular, en el espacio observado, es el totonaco la lengua más hablada. La Tabla 9 contiene datos sobre el uso de las lenguas de la escuela bilingüe de Atlequizayán.

Tabla 9. 2do. Grupo de maestros/Puebla – Uso de las lenguas en el aula

Código de identificación del docente	GRBMP08	VCBHP09
MAESTROS		
El maestro(a) utiliza en el aula	A	A
Lee en	A	A
Escribe en	A	A
Utiliza el libro de texto en	A	A
Elabora materiales didácticos en	A	A
Utilizan material didáctico en	A	A
ALUMNOS		
La L1 de la mayoría de sus alumnos es	LI	LI
Leen en	A	A
Escriben en	A	A
Considera que la mayoría de sus alumnos entienden mejor las clases en	A	A
E=español    LI=lengua indígena    A=ambas lenguas    D=depende de la materia    S/U=sin uso    N/C=no contestó		

De acuerdo con la información proporcionada por los docentes atlequizayenses, hay un uso de las dos lenguas casi por igual. Estiman que hay una limitante en la carencia de material didáctico y de apoyo. Utilizan el libro de la DGEI que se basa en la variante de Papantla, mientras que el sistema gráfico (el abecedario) en uso es de la zona de Huehuetla.

Fuera del espacio escolar la lengua más utilizada es el totonaco. Además hay que mencionar que, pese a que hay un cierto uso de la lengua indígena en el entorno escolar, la escuela representa un espacio donde se ha privilegiado el uso del español. En el mapa siguiente podemos visualizar cuál es la lengua que los atlequizayenses tienden a utilizar de acuerdo al espacio en donde se encuentran.

Mapa 3. Espacios de interacción cotidiana y lengua que predomina



Podemos observar que la presencia del español está ligada a la escuela, lo cual a su vez está vinculada con factores socioeconómicos. Como lo describí previamente, Atlequizayán es un municipio rural en donde los recursos económicos se obtienen por las actividades de autoconsumo y de manera importante de los migrantes. Esta situación ha llevado a concebir ideas que no favorecen el uso del totonaco:

- Ven beneficios en el aprendizaje del español (como la posibilidad de conseguir un empleo o continuar con sus estudios)
- Derivado de lo anterior, algunos padres de familia totonacos ya no quieren enseñar el totonaco a las generaciones siguientes

Aunque los maestros son bilingües se les ha dificultado la enseñanza de y en la lengua indígena. Al parecer, se emplea esta lengua solamente como un puente para la enseñanza del español (Zúñiga, 1989, p.11). Si es así, las condiciones podrían influir en un desplazamiento de la lengua materna como ha sucedido en otras zonas del país. Todavía alrededor de hace cinco años los niños aprendían el español una vez que asistían a la escuela, en contraste, hoy día los niños al iniciar la educación preescolar ya hablan esta lengua.

Un docente indica que aunque los padres hablen el totonaco ya no quieren transmitirlo a los chicos

en casa no les hablan la lengua ya porque ya toda la comunicación es en español... sí nos han dicho [los niños] algo así como, por ejemplo: “es que yo no, no lo pude hacer así como era [la tarea] porque nadie me ayudó”, porque a lo mejor ya nada más el que habla [totonaco] es el abuelito... entonces, pues sí, de alguna manera se trata de rescatar esto (GRBMP08, 2017)

Reitero que en Atlequizayán la lengua predominante es el totonaco y los únicos monolingües son los ancianos hablantes de totonaco. Esto significa que los atlequizayenses conocen el totonaco pero muchos de ellos, y más los jóvenes, ya no lo quieren transmitir a sus hijos.

Por otro lado, hay argumentos que ven con optimismo la existencia de la escuela bilingüe. Sobre todo por maestros que se formaron (y sobrellevaron) con los métodos de asimilación e integración.

[la educación] la veo mejor, porque precisamente con esa oportunidad de que existen las escuelas bilingües... yo me forme o aprendí a leer en español nada más que se me dificultaba mucho porque nada más había una sola escuela... actualmente ya hay una escuela de educación indígena, entonces ya hay esa oportunidad. Para los que todavía aceptan la lengua indígena pues están haciendo muy bien porque están formando a sus hijos como debe de ser (VCBHP09, 2017)

Los distintos matices que dan los maestros de la situación lingüística en el entorno escolar también están asociados con la poca claridad expresada en los lineamientos oficiales con respecto a cómo debe llevarse a cabo la enseñanza bilingüe, aunado a la escasa capacitación que les brindan sobre el tema.

### Interacción

En cuanto a la interacción podemos ver en la Tabla 10 cuál es la lengua que se tiende a utilizar en el entorno escolar.

Tabla 10. 2do. Grupo de maestros/Puebla – Interacción

Código de identificación del docente	GRBMP08	VCBHP09
La interacción ...		
Maestro-alumno es	A	A
Entre alumnos	A	A
Entre maestros	E	E
Con las autoridades escolares es	E	E
Con el personal administrativo es	E	E
Con los padres de familia	LI	LI
E=español LI=lengua indígena A=ambas lenguas N/C=no contestó		

Los datos de la Tabla 10 coinciden con la tabla anterior, en el sentido de que aunque sea el totonaco la lengua materna de los atlequizayenses y se utilice casi en la totalidad de los espacios del municipio, en la escuela hay un uso marcado del español. Los docentes reconocen que hay un uso predominante del totonaco en las interacciones fuera de la escuela y por eso

en algunas ocasiones hay que hacer uso de la lengua de los niños para darnos a entender, [sobre] lo que queremos que ellos conozcan, o por ejemplo, llega a haber una reunión con mamás, sobre todo, pues también es en la lengua, porque hay mamás que no hablan el español, luego vienen a veces las abuelitas y pues ellas te preguntan en la lengua [totonaca] (GRBMP08, 2017)

*Caracterización lingüística del docente*

En la Tabla 11 se encuentran características de cómo el docente adquirió las lenguas que habla, según la forma y la etapa de adquisición

Tabla 11. 2do. Grupo de maestros/Puebla -Etapa y forma de adquisición de las lenguas como índice de apropiación de las lenguas<sup>12</sup>

Código de identificación del docente	Forma de aprendizaje del español*	Forma de aprendizaje de la LI*	Etapa de aprendizaje del español	Etapa de aprendizaje de la LI	Total	
	1. -familiar -espontánea 2. -familiar +espontánea 3. +familiar +espontánea	1. -familiar -espontánea 2. -familiar +espontánea 3. +familiar +espontánea	1. En edad adulta 2. Durante la adolescencia 3. Durante la infancia	1. En edad adulta 2. Durante la adolescencia 3. Durante la infancia	Español	Totonaco
GRBMP08	3	3	3	3	6	6
VCBHP09	2	3	3	3	5	6
LI = lengua indígena      N/A = no aplica						
Mayor puntaje = mayor apropiación de la lengua referida Menor puntaje = menor apropiación de la lengua referida						
*Formas de aprendizaje de una lengua: 1. En un ámbito NO familiar, de manera menos espontánea (+consiente) (ya sea en la escuela o en el trabajo) y con un uso relativamente cotidiano y frecuente → -familiar -espontánea 2. En un ámbito NO familiar, de manera espontánea (-consiente) (por ejemplo, los niños en la interacción en la escuela) y con un uso regularmente cotidiano → -familiar +espontánea 3. En un ámbito familiar, de manera espontánea (-consiente) y con el uso cotidiano y frecuente → +familiar +espontánea						

<sup>12</sup> Creo conveniente reiterar lo relativo al parámetro que utilicé para la elaboración de la Tabla. La edad y la forma de adquisición de las lenguas han sido parámetros utilizados en las tipologías de bilingüismo. En cuanto a la forma de aprendizaje se ha señalado que a partir de una adquisición del lenguaje más espontánea (natural), se logra tener más habilidad del mismo, mientras que un aprendizaje menos espontáneo (artificial) suele implicar mayor dificultad para su aprehensión. Esto está relacionado también con la edad de adquisición de una lengua, de la que se desprende una explicación fisiológica que supone un periodo crítico en el que el tejido nervioso central "permite la adquisición casi espontánea" de uno o más sistemas verbales (Penfield, 1959). Aunque tal argumento queda en duda al considerar que si esto fuera cierto, alrededor de los cuatro años habría un descenso importante en la capacidad de adquirir otra lengua (Siguán y Mackey, 1986, p.119), sigue siendo un parámetro de peso para valorar el bilingüismo.

Los resultados de la Tabla 11 indican que los docentes tienen una buena apropiación de ambas lenguas. Como lo mencioné antes, la forma y la edad (o etapa) de adquisición permite tener una noción de la apropiación que posee una persona de las lenguas que habla. Aunque de antemano he enfatizado que son muchos los factores que influyen en ello. Por ejemplo, un maestro compartió lo siguiente

yo soy originario indígena. Yo, en mi casa me hablaron, me formaron con puro totonaco y entonces a mí se me dificultaba mucho el español... pero a través de la práctica todos tenemos que ir mejorando poco a poco, sí porque yo me fui de San Juan, hasta los 8 o 9 años, me fui a otra escuela, [a] otro municipio que fue ya donde me cambiaron el español, pero a mí me mandaron a una escuela donde no hablaban el totonaco, entonces a mí se me dificultaba comunicarme con mis amigos, o sea, era a puras señas, pero al ver las señas se perdía la comunicación porque no es lo mismo, entonces aprendí el español por necesidad pero mi lengua materna es el totonaco (VCBHP09, 2017)

El maestro adquirió el español en la etapa de castellanización, en donde de manera rigurosa la enseñanza era en español, independientemente de la lengua que el niño tuviera como L1.

Pese a las dificultades que tuvo el maestro para adquirir el español en la infancia, es bilingüe español-totonaco. Sin embargo, el ser bilingüe no garantiza la enseñanza bilingüe, sino que el docente requiere de un conocimiento más profundo de las lenguas como objeto de estudio y también de los métodos de enseñanza de lenguas, además de la comprensión de los procesos que intervienen (ver Capítulo 2).

## Capacitación

Al igual que con el primer grupo de maestros, el magisterio no proporciona el tipo de capacitación que los maestros necesitan, particularmente, lo concerniente a la enseñanza de una lengua y otros aspectos del lenguaje.

Tabla 12. 2do. Grupo de maestros/Puebla – Capacitación

Código de identificación del docente	Periodicidad de la capacitación que ofrece el sistema educativo	Tipo de capacitación que ha recibido del sistema educativo	Tipo de capacitación recibida por iniciativa propia
GRBMP08	A veces reciben capacitación una vez por ciclo escolar	Para la elaboración de material didáctico	Retroalimentación sobre estrategias de enseñanza
VCBHP09	A veces reciben capacitación una vez por ciclo escolar	Para la elaboración de material didáctico	Retroalimentación sobre estrategias de enseñanza
N/C= no contestó			

En este caso, los docentes tienen reuniones de retroalimentación donde comparten estrategias de enseñanza e intentan aclarar las cuestiones que surgen en la práctica cotidiana. Un docente señaló que

nos ponemos de acuerdo también para ver cómo trabajar... la escritura... igual así entre maestros, pues hay compañeros que conocen un poquito más... entonces, tenemos que ir con ellos... para ayudarnos de alguna manera y saber, porque si hay cosas que se nos llegan a complicar (GRBMP08, 2017)

La capacitación que han llegado a recibir ha sido muy poca, pero los maestros reconocen la importancia y la necesidad de la capacitación. Uno de los temas que más preguntas ha despertado es el de la variación lingüística.

tenemos que ir consolidando las formas de hablar de la región, por ejemplo, hablan aquí de una manera y en Ixtepec de otra manera... pero para que no caigamos en ese error, pues nos ponemos a platicar, eeh que son sinónimos, es como decir escuela-colegio, pues es lo mismo, decirlo [con] una palabra aquí y que digan otra palabra allá pero es lo mismo, es un solo objeto, entonces es lo que hemos tratado de unificar... para no caer en contradicciones (VCBHP09, 2017)

### *Recursos didácticos y de apoyo*

Según los docentes atlequizayenses hay (o hubo) periodos en que la DGEI proporciona material de apoyo (como el libro de texto) pero no es una constante, ni siquiera para cada ciclo escolar. Debido a que los maestros no reciben regularmente materiales didácticos y de apoyo, ellos elaboran algunos materiales para apoyar su práctica docente y también aprovechan lo que les proporcionan maestros de otras escuelas y personas externas. Lo que quiero matizar es que, de acuerdo a lo que observé en la escuela y la información que me proporcionaron los docentes, la escuela bilingüe de Atlequizayán se encuentra casi al abandono de las autoridades escolares. No obstante, el hecho de que la mayoría de los niños (sino es que todos) se pueden comunicar tanto en español como en totonaco, es una situación favorable para el desarrollo de una enseñanza bilingüe.

La Tabla 13 contiene datos con respecto a los recursos didácticos y de apoyo con que cuentan los maestros.

Tabla 13. 2do. Grupo de maestros/Puebla – Recursos didácticos y de apoyo

Código de identificación del docente	El material didáctico que ha recibido en qué lengua se elaboró	El material didáctico que usted ha elaborado en qué lengua fue hecho	Qué tipo de material didáctico ha elaborado
GRBMP08	A	A	Antologías, recetas, leyendas, tendedero, memoramas
VCBHP09	A	A	Antologías, recetas, leyendas, tendedero, memoramas
E=español LI=lengua indígena A=ambas lenguas N/R=no ha recibido material			

Aquí, los maestros también enfatizaron el que el material didáctico siempre ha sido insuficiente. Incluso un docente aludió a que es una condición para que se lleve a cabo una enseñanza bilingüe.

para [llevar a cabo] una educación bilingüe [se necesita], primeramente, yo creo que el contar con todos los materiales... así como tenemos en español pues que lo tuviéramos también en nuestra lengua y de esa manera fomentarle más a los niños el que aprendan.. ahorita pues no nos llegaron los libros, entonces pues nosotros tenemos que ver qué actividades podemos trabajar con ellos [con los niños]... ya teniendo así como el libro, contar con todo esto, con el apoyo de las autoridades... para fomentar más lo que es nuestra lengua (GRBMP08, 2017)

### Tercer Grupo de Maestros - Zona Tlaxcala

Aquí presento los resultados del segundo momento del trabajo de campo correspondientes a la zona de Tlaxcala. De igual manera, el análisis de los datos del primer grupo de docentes hizo posible detectar elementos significativos a los que doy seguimiento con este tercer grupo de docentes. Expondré los datos de las escuelas indígenas bilingües que visité en tres municipios de Tlaxcala: Contla de Juan Cuamatzi, Santa Cruz Tlaxcala e Ixtenco.

Entre los tres entornos escolares hay coincidencias y diferencias significativas en aspectos socioculturales, sociolingüísticos, educativos, por mencionar los que ahora me interesa resaltar.

Cuadro 8. Diferencias y coincidencias entre los contextos de las escuelas indígenas bilingües de Tlaxcala

Los tres contextos escolares coinciden en	Los tres contextos escolares difieren en
<p>El proceso de desplazamiento de las lenguas indígenas ha conllevado casi al desuso de las mismas.</p> <p>La lengua indígena no es la lengua materna de los alumnos (los maestros tienen claro que la L1 de los niños es el español).</p> <p>Casi todos los maestros de las escuelas indígenas bilingües son bilingües.</p> <p>Las escuelas indígenas han mejorado mucho sus instalaciones (incluso mejor que las escuelas no indígenas).</p> <p>Hay una acelerada urbanización (en general en el estado de Tlaxcala).</p> <p>Los recursos que tienen disponibles en las escuelas indígenas bilingües.</p> <p>Hay un movimiento migratorio intenso.</p>	<p>La atención a lo lingüístico y lo cultural en las escuelas indígenas bilingües.</p> <p>Las actitudes hacia las lenguas y culturas indígenas.</p> <p>La percepción sobre la enseñanza bilingüe en las escuelas indígenas.</p> <p>El uso de las lenguas dentro de las escuelas</p> <p>El desempeño de los niños que asisten a las escuelas indígenas.</p> <p>Los resultados de aprovechamiento de los niños que asisten a las escuelas indígenas.</p> <p>La participación de la comunidad escolar</p> <p>La condición socioeconómica de los alumnos</p>

En lo siguiente explicaré lo concerniente a la enseñanza relacionada con el aspecto lingüístico en las escuelas indígenas bilingües de los municipios indicados.

### *Situación sociolingüística*

Cabe recordar que la interacción, los espacios de uso de la lengua, la percepción hacia la enseñanza bilingüe y la forma y etapa en que adquirieron las lenguas los docentes son datos que tomé en cuenta para caracterizar la situación sociolingüística, por servir de indicadores de la funcionalidad de las lenguas, y cuyo conocimiento puede hacer posible una mejor planeación educativa y el elaborar estrategias y métodos de enseñanza más adecuados.

### *Uso de las lenguas*

A diferencia de los entornos escolares anteriores, aquí los maestros no llevan a cabo su práctica docente en zonas de diversidad lingüística y cultural. Los dos grupos étnicos que se ubican en el estado de Tlaxcala son los otomíes y los nahuas. Es cierto que hay una cantidad considerable de hablantes de otras lenguas, sin embargo, su presencia por lo regular se debe al proceso migratorio, pues Tlaxcala ha sido un lugar de paso tanto para los migrantes mexicanos como extranjeros.

Las lenguas indígenas tienen poca presencia, incluso en San Pablo del Monte que es considerado el municipio con mayor número de hablantes de lengua indígena –el náhuatl– en todo el estado. En la siguiente tabla presento información sobre el uso de las lenguas en tres escuelas bilingües, una por cada municipio.

Tabla 14. 3er. Grupo de maestros/Tlaxcala – Uso de las lenguas en el aula

Código de identificación del docente	ACBHT10 Tlachco	EAMMT11 Tlachco	JCBHT12 Contla	MCBHT13 Contla	FPBHT14 Ixtenco	MCBHT15 Ixtenco
<b>MAESTROS</b>						
El maestro(a) utiliza en el aula	E	E	E	E	A	A
Lee en	A	E	A	A	A	A
Escribe en	A	E	A	A	A	A
Utiliza el libro de texto en	A	E	A	A	A	A
Elabora materiales didácticos en	A	A	A	A	A	A
Utilizan material didáctico en	A	A	A	A	A	A
<b>ALUMNOS</b>						
La L1 de la mayoría de sus alumnos es	E	E	E	E	E	E
Leen en	E	E	E	E	A	A
Escriben en	E	E	E	E	A	A
Considera que la mayoría de sus alumnos entienden mejor las clases en	E	E	E	E	A	A
E=español LI=lengua indígena A=ambas lenguas D=depende de la materia S/U=sin uso N/C=no contestó						

La tabla presenta dos datos importantes: 1) que la mayoría de los docentes son bilingües y que usan tanto el español como la lengua indígena en el entorno escolar y 2) que esto no ha asegurado la enseñanza bilingüe. En la tabla podemos observar la predominancia del español por parte de los alumnos, y es que, efectivamente, la lengua materna de los niños es el español. Aunque casi todos los maestros son bilingües español-lengua indígena (náhuatl u otomí) les es complicado integrar la lengua indígena por esta misma razón, porque la L1 del niño es el español, lo que ha repercutido en que los niños no tengan apropiación de las cuatro habilidades básicas en lengua indígena (tal como se plantea en los planes y

programas educativos). Sin embargo, no todo es tan homogéneo en la zona tlaxcalteca, hay que hacer algunas precisiones al respecto:

- En la escuela indígena de Tlachco trabaja una maestra monolingüe de español, a quien el director-maestro le solicitó capacitarse en la lengua indígena, en este caso, en la lengua náhuatl. Desde entonces la docente inició su aprendizaje de esta lengua y aunque actualmente sigue en ese proceso, ya ha comenzado a elaborar material didáctico en náhuatl, que es el que utiliza en su práctica docente. Lo que va aprendiendo sobre la lengua náhuatl, la maestra lo va enseñando a sus alumnos, de esta manera, ambos han venido aprendiendo y practicando la lengua.

la maestra nueva no habla náhuatl, pero le tiene que entrar. Le dije que no sé cómo le haga pero tiene que aprender. El profesorado de escuelas indígenas no es 100% indígena, por cuestiones del sindicato, etc. Los directivos te pueden decir que tiene tal cantidad de maestros bilingües pero la verdad es que no hay una escuela que sea 100% bilingüe (ACBHT10, 2017)

El resto de los docentes de esta escuela son bilingües de español-náhuatl pero cada uno lo trabaja de diferente manera y lo que enseñan sobre la lengua también suele variar. Lo que está claro es que la lengua indígena es enseñada como una L2.

- En la escuela indígena de Contla la situación cambia un poco. También los alumnos están recibiendo enseñanza en español y su lengua materna es el español. Una distinción está en la percepción de los docentes hacia la enseñanza bilingüe. Están conscientes de que los alumnos no hablan la lengua indígena y que por esta circunstancia es "muy complicado" llevar a cabo una educación bilingüe, y también porque no tienen los recursos (didácticos, teóricos y de tiempo) necesarios. Un maestro mencionó algunos ejemplos:

aquí lo vamos realizando [el trabajar con la lengua indígena], el problema es cuando no hay un contexto que apoye, es el caso de la otra escuela de Contla, los padres aun de mayor edad no hablan náhuatl y entonces

qué hacemos con los niños migrantes que sí lo hablan... si es un maestro de nuevo ingreso se pregunta cómo le hace ante este contexto, no lo entienden, no lo hablan. En nuestro caso, todavía los padres apoyan y los niños también, no lo vemos como una discriminación pero en otras escuelas se acentúa la discriminación (MCBHT13, 2018)

Sin embargo, ellos mismos aceptan que tienen "la obligación de enseñar el náhuatl", por lo que tratan de incluir algunas lecciones sobre la lengua, comúnmente vocabulario y elementos básicos de gramática. Adicionalmente, los niños aprenden canciones y discursos de acuerdo a fechas festivas o conmemorativas. Este aprendizaje es memorístico e incluso lo hacen también en inglés, ya que tienen "la presión de dar resultados por ser una escuela trilingüe", motivo por el que ciertas autoridades educativas gestionaron apoyos para la mejora de la escuela y la difusión y revaloración de la lengua y cultura indígenas, por lo cual tienen visorías para dar cuenta del uso de los recursos asignados para este propósito. De tal manera, no es raro que se encuentren los medios de comunicación tlaxcaltecas en la escuela con la finalidad de grabar el momento en que los niños utilicen, en especial, la lengua indígena.

- En lo que concierne a la escuela indígena de Ixtenco, las circunstancias todavía cambian más. En Ixtenco los maestros también están conscientes de que los niños no tienen como lengua materna el otomí, aunque sí hay un acercamiento hacia las prácticas socioculturales otomíes e incluso algunos familiares mayores de los alumnos son hablantes de otomí.

dentro de la comunidad hay mucha aceptación de la lengua indígena, [y para] que se imparta en la escuela. No es un rescate de la lengua porque está latente en la comunidad pero por situaciones se ha ido rezagando poco a poco. Pero en la comunidad se ve con buenos ojos, en el caso de los profesores tal vez faltaría ampliar el panorama, en cuestión de material (FPBHT14, 2017)

Esta situación ha sido aprovechada por algunos maestros de la escuela indígena bilingüe y han implementado estrategias para que los niños valoren tanto las prácticas socioculturales como la lengua otomí.

tratamos que al niño se le haga familiar poco a poco, queremos impulsar el hábito de usar, por ejemplo, ahora estamos trabajando los colores y tiene un objetivo, todo vinculado con el otomí, que el niño tenga imágenes, frases, lo ven en clases pero si salen ya se les olvida, pero si al niño se le genera un hábito. La comunicación aquí es más en español entre los niños. Entre los maestros lo más que se puede. Pero estamos trabajando la parte funcional (FPBHT14, 2017)

En algunos grupos escolares, los niños han aprendido a leer y escribir el otomí (además del español) desde el primer año, y están en proceso de ganar habilidad en la producción oral y la comprensión auditiva. Un maestro me preguntó: “qué más les puedo pedir a mis alumnos, mire esta letra, escuche cómo leen” (MCBHT15, 2018) (al momento me mostró algunos cuadernos de los niños de primer grado con escritura en español y otomí y les pidió a los niños leer tanto en español y otomí).

Los maestros tienen claro que los niños pueden aprender el otomí como L2.

somos una escuela bilingüe pero por el contexto y ya que en la comunidad se hace fortalecimiento, sí se trata de una L2 (FPBHT14, 2017)

Al igual que sucede con las otras lenguas, y pese a que el otomí es una de las más trabajadas, no hay material suficiente para la enseñanza de la lengua indígena y los maestros se encargan de elaborar su propio material didáctico, así como sus estrategias de enseñanza. Adicionalmente, los maestros reciben apoyo de los padres de familia para llevar a cabo eventualmente algunas prácticas culturales. Además un hablante de otomí, nativo de la comunidad, les proporciona capacitación sobre la lengua indígena. En Ixtenco los niños, desde el primer grado, son muy participativos en las clases y en los tiempo de descanso hay mucha interacción, principalmente en español aunque algunos niños se comunican en otomí. Algunos maestros lamentan que no todos los docentes estén dispuestos a retomar las estrategias de enseñanza bilingüe para sus alumnos y que no sea así en San Pablo del Monte, que es el municipio en

donde se concentra el mayor número de hablantes de náhuatl en el estado de Tlaxcala.

Hay coincidencia entre los maestros de las tres escuelas en que no se dé continuidad de la enseñanza bilingüe español-lengua indígena en el nivel posterior –en secundaria–, ya que sus esfuerzos se ven frenados en ese punto. Un maestro de Ixtenco expresa que

Los niños salen hablando algunas cosas, leer pequeños textos, decir partes, cantos, cuentos pero en educación secundaria hay un rompimiento (FPBHT14, 2017)

Las observaciones anteriores indican que si bien las escuelas indígenas bilingües surgen como una necesidad de la población indígena de recibir educación en su lengua materna, se podría decir que se está cumpliendo con ese objetivo porque los niños hablan español y su formación es en español, y en el caso de Ixtenco con una enseñanza de la lengua indígena como L2. Es decir, no necesariamente, las escuelas indígenas atienden a población que habla alguna lengua indígena. En este sentido, cabría replantearse sobre la enseñanza que debe brindar una escuela indígena bilingüe, sobre los parámetros que la clasifican como tal, sobre las estrategias y métodos de enseñanza y los contenidos que ha de incluir.

También es justo señalar que hay distintas posturas con respecto a los docentes, algunos demuestran interés en la enseñanza bilingüe español-lengua indígena y para otros no tienen motivación alguna para mejorar la enseñanza bilingüe. Los maestros se dan cuenta de las actitudes de sus propios compañeros y de la repercusión que eso tiene en la formación de los alumnos. Un maestro tlaxcalteca, al igual otros tantos, observa que no hay interés por parte de todos sus compañeros maestros: “no, lo hemos visto, pero no se puede hacer nada”.

Un maestro de Tlachco expresó que aunque “la escuela bilingüe la ven como una desventaja”, siguen trabajando la lengua náhuatl. Manifestó que hay mucha discriminación tanto por parte de los maestros de las otras escuelas del municipio como por parte de la comunidad.

Aquí es la escuela de pobres... le tocó [a otra escuela] organizar un desfile y empezaron a decir “ahí van los indígenas”, yo empecé a decirle a los maestros que eso no era correcto. Trabajamos los mismos programas, sólo que aquí trabajamos un poco más... [además] no aceptaban a mis alumnos pero hablé con el director de la secundaria y les dije que mis alumnos tienen la capacidad. Nuestra escuela es reconocida. Las escuelas tienen diferentes elementos, la escuela Benito Juárez lleva el inglés y aquí tenemos en náhuatl. Las mamás se inclinan por el inglés pero seguimos trabajando. No tenemos recursos para tener un maestro de inglés, además de que hay que adaptar las actividades escolares, los tiempos, es más trabajo para todos (ACBHT10, 2017)

### Interacción

En la Tabla 15 podemos visualizar cuál es la lengua que se tiende a utilizar en el entorno escolar.

Tabla 15. 3er. Grupo de maestros/Tlaxcala – Interacción

Código de identificación del docente	ACBHT10 Tlachco	EAMMT11 Tlachco	JCBHT12 Contla	MCBHT13 Contla	FPBHT14 Ixtenco	MCBHT15 Ixtenco
La interacción ...						
Maestro-alumno es	E	E	E	E	E	A
Entre alumnos	E	E	E	E	A	A
Entre maestros	E	E	E	E	E	A
Con las autoridades escolares es	E	E	E	E	E	E
Con el personal administrativo es	E	E	E	E	E	E
Con los padres de familia	E	E	E	E	E	E
E=español LI=lengua indígena A=ambas lenguas N/C=no contestó						

Los datos de la Tabla 15 coinciden a grandes rasgos con la tabla anterior. La lengua más usada es el español. Las lenguas indígenas sólo son utilizadas en el entorno escolar en determinados momentos y de determinada manera por objetivos que mencioné en los párrafos anteriores.

Solamente en el caso de Ixtenco hay una distinción con la interacción en otomí y se debe a que en la comunidad se interesan por las prácticas socioculturales ancestrales. De manera regular organizan actividades relativas a tales prácticas en donde hay una participación activa de los lugareños. Entre esas actividades, hay algunas que tienen el propósito de difundir el otomí, así el acercar e interesar a las personas que no lo hablan. También hay personas muy conocedoras de la lengua originaria y se ofrecen para la enseñanza de la misma.

los padres aquí hablan más el español pero hay apoyo, participan en las actividades, buscamos no perder las actividades culturales, y que se vea reflejada en la actividad académica. Si les pregunto a mis niños qué se celebra el miércoles, todos dicen: “el día internacional de la lengua materna” y en otras escuelas no lo saben. Para nosotros es una fiesta, vamos a celebrar, aunque sea con poco pero van a venir los padres de familia. Tratamos de hacer un reconocimiento de la cultura. Eso es lo que hace falta, hacer valorar el empleo de una lengua indígena (FPBHT14, 2017)

### *Caracterización lingüística del docente*

En la tabla siguiente se encuentran características de cómo el docente adquirió las lenguas que habla, según la forma y la etapa de adquisición

Tabla 16. 3er. Grupo de maestros/Tlaxcala -Etapa y forma de adquisición de las lenguas como índice de apropiación de las lenguas<sup>13</sup>

Código de identificación del docente	Forma de aprendizaje del español*	Forma de aprendizaje de la LI*	Etapa de aprendizaje del español	Etapa de aprendizaje de la LI	Total	
	1. -familiar -espontánea 2. -familiar +espontánea 3. +familiar +espontánea	1. -familiar -espontánea 2. -familiar +espontánea 3. +familiar +espontánea	1. En edad adulta 2. Durante la adolescencia 3. Durante la infancia	1. En edad adulta 2. Durante la adolescencia 3. Durante la infancia	Espa- ñol	LI
ACBHT10-Tlachco	3	2	3	3	6	5
EAMMT11-Tlachco	3	N/A	3	N/A	6	0
JCBHT12-Contla	3	3	3	3	6	6
MCBHT13-Contla	3	3	3	3	6	6
FPBHT14-Ixtenco	3	3	3	3	6	6
MCBHT15-Ixtenco	3	3	3	3	6	6
LI = lengua indígena      N/A = no aplica						
Mayor puntaje = mayor apropiación de la lengua referida						
Menor puntaje = menor apropiación de la lengua referida						
*Formas de aprendizaje de una lengua:						
1. En un ámbito NO familiar, de manera menos espontánea (+consiente) (ya sea en la escuela o en el trabajo) y con un uso relativamente cotidiano y frecuente → -familiar -espontánea						
2. En un ámbito NO familiar, de manera espontánea (-consiente) (por ejemplo, los niños en la interacción en la escuela) y con un uso regularmente cotidiano → -familiar +espontánea						
3. En un ámbito familiar, de manera espontánea (-consiente) y con el uso cotidiano y frecuente → +familiar +espontánea						

<sup>13</sup> La edad y la forma de adquisición de las lenguas han sido parámetros utilizados en las tipologías de bilingüismo. En cuanto a la forma de aprendizaje se ha señalado que a partir de una adquisición del lenguaje más espontánea (natural), se logra tener más habilidad del mismo, mientras que un aprendizaje menos espontáneo (artificial) suele implicar mayor dificultad para su aprehensión. Esto está relacionado también con la edad de adquisición de una lengua, de la que se desprende una explicación fisiológica que supone un periodo crítico en el que el tejido nervioso central "permite la adquisición casi espontánea" de uno o más sistemas verbales (Penfield, 1959). Aunque tal argumento queda en duda al considerar que si esto fuera cierto, alrededor de los cuatro años habría un descenso importante en la capacidad de adquirir otra lengua (Siguán y Mackey, 1986, p.119), sigue siendo un parámetro de peso para valorar el bilingüismo.

Los resultados de la Tabla 16 indican que los docentes tienen una buena apropiación de ambas lenguas. La forma y la edad (o etapa) de adquisición permite tener una noción de la apropiación que posee una persona de las lenguas que habla. Aunque de antemano que da claro que son muchos los factores que influyen en ello.

Los maestros bilingües de estas escuelas (que tienen alrededor de 50 años o más) pertenecen a la última generación hablante de náhuatl. Ellos ya no lo transmitieron a sus hijos ni tampoco a sus nietos. Un maestro comparte que

Sí, en educación inicial le enseñan algunas palabras [de náhuatl], algún cantito, pues se refuerza pero si no, se pierde lo poco que sabía. En la calle ya no se usa, solamente los abuelos, entre ellos, pero los de 50 años para abajo ya no lo hablan (MCBHT13, 2017)

Una señora de 67 años vende dulces en una de las escuelas de Contla y cuenta que ella ya casi no habla el náhuatl “porque los niños y los jóvenes ya no lo hablan... ya se me está olvidando... mis papás lo hablaban bien pero nosotros ya no”. Algo similar al desuso de la lengua indígena por parte de generaciones más jóvenes lo comentó un maestro

se utiliza más el español y vamos dejando de lado el náhuatl, no quiere decir que no lo sabemos, por los años que hemos venido practicando pues lo entendemos, lo hablamos pero al 100% pues no. Lo hablo con la familia, con los hijos no porque se va perdiendo el interés (MCBHT13, 2018)

### Capacitación

He venido exponiendo las percepciones y dificultades que tienen los maestros en su práctica, y hay coincidencia en que no reciben la capacitación que necesitan, particularmente, lo concerniente a la enseñanza de una lengua y otros aspectos del lenguaje. En la tabla siguiente registré lo correspondiente a la capacitación para los maestros de las escuelas de Tlaxcala.

Tabla 17. 3er. Grupo de maestros/Tlaxcala – Capacitación

Código de identificación del docente	Periodicidad de la capacitación que ofrece el sistema educativo	Tipo de capacitación que ha recibido del sistema educativo	Tipo de capacitación recibida por iniciativa propia
ACBHT10-Tlachco	1 o dos veces cada ciclo escolar	Pedagógicos	Actividades lúdicas
EAMMT11-Tlachco	1 o dos veces cada ciclo escolar	Pedagógicos	Sobre la lengua náhuatl
JCBHT12-Contla	No reciben capacitación presencial, sólo les ofrecen capacitación en línea	Pedagógicos y administrativos	N/C
MCBHT13-Contla	No reciben capacitación presencial, sólo les ofrecen capacitación en línea	Pedagógicos y administrativos	Estrategias de enseñanza
FPBHT14-Ixtenco	1 o dos veces cada ciclo escolar	Pedagógicos	Sobre gramática otomí
MCBHT15-Ixtenco	1 o dos veces cada ciclo escolar	Pedagógicos	Sobre gramática otomí
N/C= no contestó			

Los docentes reciben capacitación de manera periódica y en el caso de los maestros de Tlachco e Ixtenco además buscan opciones de cursos o talleres que les apoyen con estrategias de enseñanza y con el aspecto lingüístico,

principalmente. En la escuela de Contla un maestro manifestó que no es partidario de la capacitación en línea:

la SEP ya no va a dar cursos presenciales, sólo en línea pero las dudas no se resuelven, no se pueden consultar. La teoría es muy bonita pero no resuelve las dudas en la práctica. En un curso en náhuatl, si tiene duda sobre una palabra a quién le pregunta cómo se dice. Aunque sea muy buena en teoría las dudas sobre la práctica no se resuelven y eso es lo que no ven las autoridades que organizan esos cursos (MCBHT13, 2018)

La constante aquí –con la capacitación– es que los docentes tienen que buscar por su cuenta la capacitación que creen necesaria para el desempeño de su práctica, y de hecho esa iniciativa les ha dado buenos resultados. Al parecer, no hay un organismo oficial que les brinde la posibilidad de aclarar sus dudas o que les amplíe sus conocimientos. También hay consenso en que la capacitación orientada exclusivamente por lo teórico no les es de mucha utilidad. Un maestro que se formó en la Normal y también en una Universidad Pedagógica expresa lo siguiente

la Pedagógica ofrece, pues más que nada es más la teoría, es pura teoría, ya nosotros lo aterrizamos en la práctica. La normal sí vincula la teoría y la práctica. La Pedagógica es más teórica, en la Normal nos decían cómo ser maestro: cómo te presentas con el niño, darle motivación, etc. En las escuelas pedagógicas se deja eso de lado. Los normalistas tenemos más idea sobre qué hacer en la práctica. Desafortunadamente, las pedagógicas tienen otro enfoque, ya no están en el aspecto educativo sino en el empresarial, entonces, ¿dónde está el apoyo pedagógico de las universidades pedagógicas? Les falta táctica y sensibilización por parte de nuestras autoridades. Es donde se debe de dar un curso [en las UP], para apoyo del magisterio, para cualquier duda, para apoyar a los maestros en temas generales (MCBHT13, 2018)

Algo diferente indica un director-maestro. Para él depende mucho del interés y la actitud de docente el que aprenda más o no y cree determinante en la formación y en lo que en adelante ha de aprender:

sí hay capacitación pero a veces no se está interesado. Hay incluso en el Tecnológico de Monterrey [en línea]. A veces no hay interés del profesorado pero sí hay apertura [de opciones para capacitarse]. Aquí sólo hay una maestra con nivel de maestría. A veces la capacitación no te da más elementos. Hay buenos maestros que sólo tienen secundaria.

Hay con niveles de maestría que saben de teoría pero en la práctica no saben qué hacer. El año pasado tuvimos como 3 veces capacitación. Si se aplicaran [las estrategias aprendidas], estaría muy bien. Son actividades lúdicas. Aquí dependen del interés de los profesores. Un maestro se asustó porque lo mandé a curso del libro cartonero, porque es mucho trabajo. Es un trabajo arduo porque sí los ponen a trabajar. Se complica porque los dibujos tienen que ser originales, no de internet (ACBHT10, 2017)

Los datos hasta ahora obtenidos con relación a la capacitación hacen ver que hay dos factores determinantes para que el maestro amplíe su conocimiento o no, y que esto en consecuencia, se materialice en su práctica y de alguna manera en el desempeño de sus alumnos:

- 1) La falta de capacitación centrada en las necesidades del docente para llevar a cabo su práctica de manera adecuada
- 2) El interés y/o actitud del docente para capacitarse (ya sea por medio de organismos oficiales, privados o por medio de la retroalimentación con sus colegas)

Otro maestro coincide con el anterior en que depende mucho de la iniciativa y la actitud de los docentes, pues para él, “un maestro creativo va a avanzar”.

De cualquier manera, la capacitación para la educación indígena se presenta como un campo de oportunidades para proponer métodos y estrategias que permitan hacer distintos tipos de mejoras, entre ellos, lo concerniente a la enseñanza bilingüe.

*Recursos didácticos y de apoyo*

Veamos en siguiente tabla algunos datos con respecto a los recursos didácticos y de apoyo con que cuentan los maestros.

Tabla 18. 3er. Grupo de maestros/Tlaxcala – Recursos didácticos y de apoyo

Código de identificación del docente	El material didáctico que ha recibido en qué lengua se elaboró	El material didáctico que usted ha elaborado en qué lengua fue hecho	Qué tipo de material didáctico ha elaborado
ACBHT10-Tlachco	LI	A	Tarjetas, diario, tendedero
EAMMT11-Tlachco	A	A	Tarjetas, juegos, tendedero
JCBHT12-Contla	A	A	Tarjetas, juegos, canciones
MCBHT13-Contla	A	A	Tarjetas, juegos
FPBHT14-Ixtenco	A	A	Canciones, tarjetas, historias, juegos, títeres, tendedero
MCBHT15-Ixtenco	A	A	Canciones, tarjetas, historias, juegos, títeres, tendedero
E=español LI=lengua indígena A=ambas lenguas N/R=no ha recibido material			

Aquí los maestros también reiteraron que el material didáctico es insuficiente. Ellos elaboran sus propios materiales y comparten entre colegas sus ideas para su elaboración. La excepción es un director-maestro quien argumenta que hoy día hay más recursos que se pueden gestionar para poder hacerse de suficiente material didáctico.

Hoy hay más recursos, cuando yo entré no había recursos para las escuelas. Hay infinidad de recursos que pueden gestionar los directivos. Tenemos nuestra aula de biblioteca que estamos acondicionando, después cada uno de los salones tendrá su equipo. Tenemos material para lo que resta del ciclo escolar y [en este momento] hay material didáctico suficiente. Yo les he dicho a los maestros que por eso no

paramos. Sólo hay que comprobar los gastos. Reparamos los equipos y los chicos ya trabajan bien estas actividades, se sorprendieron otros maestros de que los chicos manejan muy bien el aspecto digital (ACBHT10, 2017)

Deja en evidencia que hay procesos que se pueden seguir para la obtención de recursos y de esa manera poder ofrecer a sus maestros el material que necesitan. Aquí cabe hacer una distinción de dos necesidades:

- 1) La insuficiencia de material didáctico para la enseñanza bilingüe y en general para la educación indígena (enfaticado por la mayoría de los maestros)
- 2) El conocimiento sobre cómo elaborar y/o cómo utilizar ese material didáctico

El uso del material didáctico depende de los métodos y las estrategias que el docente pueda (o sepa) implementar.

Una tarea muy generalizada entre los maestros es la adecuación o adaptación del material didáctico que llega a caer en sus manos. Se ha vuelto común que los maestros de escuelas indígenas bilingües se guíen de trabajos ya elaborados, ya sea para enseñanza de lenguas o de cualquier otro tema.

## Capítulo 5. Bilingüismo y educación escolarizada

### ¿Cómo atienden los maestros lo bilingüe en la enseñanza?

En el país todavía hay muchos niños que hablan alguna lengua originaria (1, 549, 365 de entre 3 y 14 años, según el censo INEGI 2010). Muchos de ellos asisten a las escuelas indígenas bilingües (407, 533 alumnos en preescolar y 834, 572 en primaria a nivel nacional, según estadística del sistema educativo para el ciclo escolar 2013-2014) en donde por disposición oficial deben recibir educación en su lengua materna, ya que de esa manera se da continuidad a su desarrollo psicosocial, cognitivo/intelectual, emocional y lingüístico que, hay que reiterarlo, se presentan de manera simultánea. Cuando esto se ve coartado, no sólo es afectado el escolar sino el entorno (social, cultural, ambiental, socioeconómico) del que se sujeta.

Los datos mostrados en las tablas de los tres grupos de maestros indican que el español es la lengua que más predomina en las aulas de las escuelas indígenas, como objeto de estudio y como medio de enseñanza, pese a que 9 docentes de 16 indicaron que consideraban que sus alumnos tenía buen entendimiento de lo enseñado, ya fuera en lengua indígena o en ambas lenguas. Pero como nos hemos percatado en los mismos testimonios de los docentes, son variadas las circunstancias que cada uno enfrenta en su práctica cotidiana en relación con el lenguaje, algunas coincidentes y otras más particulares.

No sólo es la predominancia del español y la tradición de enseñar a través de esta lengua lo que define que se siga privilegiando el español en la educación indígena. Al menos no del todo. Por ejemplo, hay grupos escolares plurilingües en donde surge la necesidad de tener una vía de comunicación común o hay desconocimiento de cómo desarrollar una enseñanza bilingüe que, hay que mencionarlo, teórica y prácticamente es una especialidad en sí (no por nada hay

escuelas bilingües particulares que tienen 2 o 3 docentes por grupo con la finalidad de desarrollar el bilingüismo).

Entonces, ¿cuál es el objeto de estudio actual de la lengua indígena?, ¿la lengua misma como continuidad de la L1 o para desarrollar una L2?, ¿la enseñanza de algunos temas?, ¿lo abstracto de los temas?, ¿el desarrollo de una competencia comunicativa? De hecho es un poco de todo. Un maestro chiapaneco, por ejemplo, trabaja en lengua indígena “al 100% los tres primeros grados de primaria, en todas las materias, y los tres últimos grados trabajo más en español, pero [sigue] trabajando en lengua propia”. (JMBHC07, 2017). En contraste, un maestro en Tlaxcala, trabaja de una manera distinta:

La lengua indígena se busca vincular con las demás materias. Busca atravesar las materias. Si al niño se le enseña la numeración del 1 al 20, se enseña en español y después en otomí, en donde se presta se hace de esa manera. Tratamos aunque sea de a poco a poco, ir rescatando. Tratamos de implementar en la parte viable el vínculo o la transversalidad con la lengua indígena, pero que se trabaje al 100%, pero llevar una materia tal cual al niño que se trabaje 100%, hay una asignatura de lengua indígena, tratamos de que el niño se familiarice con la lengua indígena, pero llevar una asignatura en lengua indígena, no (FPBHT14, 2017)

Este maestro tiene claro que lengua indígena tiene que ser enseñada como L2 y menciona lo siguiente: “somos una escuela bilingüe pero por el contexto y a que en la comunidad se hace fortalecimiento, [pero] sí se trata de una L2”. Pero incluso cuando se tiene claro que la lengua indígena es la L2 las estrategias utilizadas para su enseñanza varían.

la clase se da en español y al abordar los temas entonces se les enseña a los niños sustantivos, verbos y adjetivos para que vayan aprendiendo léxico de la lengua mixteca (HLBMO02, 2017)

si quiero enseñar los números sólo lo agrego en mi planificación. Hay algunos libros de texto de la DGEI y nos dan sugerencias didácticas y las

retomamos. Toda lectura ha sido útil, siempre y cuando se revise (MCBHT13, 2017)

en la currícula no tenemos con exactitud una postura como en el inglés que empiezan con pronombres y luego los verbos, los pronombres, etcétera. Con el maestro de educación indígena es tratar de ponernos de acuerdo a partir de nuestra ruta e ir abordándolos, y llevar una secuencia semejante, obviamente, con la complejidad que representa (FPBHT14, 2018)

Como podemos darnos cuenta, a veces la lengua indígena es el objeto de estudio, pero también a veces es el medio para enseñar algunos contenidos y conceptos abstractos.

hay niños que no entienden muy bien el español porque la lengua materna es precisamente es el totonaco, entonces pues hay que buscar la manera de cómo explicarle los temas científicos en la lengua [totonaca] (GRBMP08m 2017)

No queda claro si se utiliza la lengua indígena como puente hacia el español, aunque sí la utilizan en los seis grados de primaria, sin embargo, se nota la predominancia del español.

por lo regular se le da más al español porque todas las asignaturas que llevamos, por ejemplo, naturales, geografía, matemáticas, pero si se le refuerza en la lengua materna al niño para que comprenda (VCBHP09, 2017)

En contextos como el chiapaneco (y en algunas zonas de Guerrero), por el contrario, las lenguas que más predominan son las indígenas y los maestros suelen utilizar ambas lenguas.

por lo regular se usa ambas lenguas en las materias que son difíciles para el niño como las matemáticas (RSBMC05, 2017)

El trasladar significados de una lengua a otra, implica movilizar significados de una cosmovisión a otra y, en ese sentido, los maestros tienen la tarea de

reconceptualizar en los términos más apropiados posibles, un proceso que implica no deformar una idea (contenido en una palabra), ni tampoco puede ser exactamente igual.

Lo anterior tiene también relación con la dificultad de vincular los conocimientos locales con los generales. Para los maestros puede representar una complicación al menos en dos sentidos: 1) el traslado de la significación de conceptos una lengua a otra y 2) la forma de transmitirlo al alumno sin que esto represente la invalidación del conocimiento que el niño ya tiene o la minusvaloración de la forma de aprendizaje que tuvo (y que sigue teniendo) previa al contexto escolar. Algunos maestros están reflexionando sobre este asunto:

aterrizarlo en el tema de las ciencias, por ejemplo, es más complicado. El niño ya la conoce, sabe de su cultura, conoce su cultura, sabe la lengua, la aplica, la hace funcional pero ahora dime [le diría al niño]: “te voy a mostrar este contenido donde ahí es totalmente diferente lo que tú sabes, te voy a mostrar, lo vas a valorar pero sin que pierdas tu cultura” (FPBHT14, 2018)

Cabe destacar que hay maestros que son sensibles ante esta situación y están trabajando en la posibilidad de ofrecer a sus alumnos una mejor enseñanza. Asimismo, hay maestros que se esfuerzan para que sus alumnos (que no tiene como L1 la indígena) desarrollen ciertas habilidades en ambas lenguas. Es el caso de Ixtenco, donde muchos niños escriben y leen el otomí. Aunado a lo anterior hay un interés por desarrollar una competencia comunicativa de manera gradual, aunque los maestros reconocen que es un trabajo aun inacabado.

Tratamos que al niño se le haga familiar poco a poco, queremos impulsar el hábito de usar [el hñahñú], por ejemplo, ahora estamos trabajando los colores y tiene un objetivo, todo vinculado con el otomí, que el niño tenga imágenes, frases. Lo ven en clases pero si salen, ya se les olvida, pero si al niño se le genera un hábito, se avanza. La comunicación aquí es más en español entre los niños. Entre los maestros lo más que se puede [en hñahñú]. Pero estamos trabajando la parte funcional. Tenemos esa libertad de buscar qué contenido son importantes y de los que el niño se pueda apropiar, tal vez los saludos, oraciones, frases, cortas, frutas, verduras, el cuerpo, o sea lo que para el niño pueda ser funcional. (FPBHT14, 2018)

Los maestros son conscientes de que tienen la encomienda de desarrollar una enseñanza bilingüe pero también coinciden en que no hay claridad en cómo debe llevarse a cabo.

No hay claridad, entonces, tenemos libertad de planear, pero es ventaja y desventaja; ventaja porque las necesidades son muy particulares de cada contexto, pero también desventaja porque a lo mejor no vamos a la par conforme a lo que yo quiero que el niño entienda de acuerdo a su edad. Yo hablo por los que no son bilingües al 100%, ¿qué pasa con los monolingües de español y están el educación indígena? Si tuviéramos un pequeño esquema, una serie de contenidos como primaria, la articulación de contenidos, de programas, estaría a todo dar porque podríamos saber hacia dónde ir, podríamos juzgar de qué tanto se ha aprendido, no tenemos esa parte de la medición (FPBHT14, 2018)

En ocasiones se apoyan con los mismos niños

Para tratar de trasladar los temas de una lengua a otra, trato de explicar con otras palabras, darle a entender lo mismo que me está diciendo el libro pero pues ya cambiándole un poco, o sea, de alguna manera pues yo le tengo que cambiar un poco para que ellos me entiendan y puedan resolver la actividad, de alguna manera cuento con el apoyo de los niños que más lo hablan y pues ya entre ellos se ayudan, entonces, pues eso es de mucha ayuda para nosotros, el que ellos trabajen entre pares pues si es de mucha ayuda, porque les explican (GRBMP08m 2017)

Otras veces las actividades de retroalimentación son de apoyo para tener más ideas de cómo abordar el lenguaje en el aula

intercambiamos experiencias: “¿tú cómo le haces?” [le pregunta a un compañero]. ¿Cómo me doy a entender con los niños?, por ejemplo, en situaciones difíciles, es decir, un contenido cómo lo pasó a mi lengua materna, cómo lo explico, entonces tenemos que reunirnos para manejar términos, conceptos, entonces es lo que hacemos, para no caer en un error... tenemos que sentarnos para decir qué palabra vas a manejar para poder explicar a los niños (VCBHP09, 2017)

tenemos nuestras reuniones de consejo técnico y nos damos espacio para retomar la lengua indígena dentro de nuestro proyecto formativo (MCBHT13, 2017)

Y, también se han apoyado en el conocimiento de integrantes de la misma comunidad.

por ejemplo, veíamos ahorita un tema de español en temas científicos de relevancia: el cáncer, ¿cómo digo cáncer en la lengua?, entonces hay que estar investigando, preguntar, no nada más aquí, también allá con mis papás [sobre] cómo dirían esa palabra. Porque de alguna manera se queda uno así, cómo digo eso, cómo le doy a entender a los niños que me estoy refiriendo a eso, y entonces ahí surgen varias cosas. Me decía mi papá: “dalo a entender como que es una enfermedad incurable o terminal, lo dices así...”, pero entonces hay que hacer cosas, entra uno en eso [en dudar sobre qué hacer], entra uno ahí, y si lo digo así o no lo digo así... hay que buscarle cómo yo lo voy a explicar (GRBMP08m 2017)

Para algunos profesores, lo que les marca la pauta es lo referido a la asignatura Lengua Indígena, lo que tampoco ha quedado esclarecido sobre qué se debe hacer y qué relación guarda con el resto de las asignaturas. Para algunos docentes es una materia más.

tenemos libros de tutunaku que también lo trabajan como una asignatura, no es porque lo queremos trabajar sino que también dentro del programa de educación indígena hay una asignatura que es lengua indígena, entonces también se evalúa, se trabaja como cualquier otra asignatura, tenemos materiales, tenemos libros de texto gratuitos, a pesar de esos libros, los maestros elaboran otros libros para las actividades en la lengua materna (VCBHP09, 2017)

cuando la mayoría es hablante de la lengua indígena se da la clase en lengua y cuando en su mayoría es hablante del español la clase se da en español y en lengua indígena. La materia se llama lengua indígena (MMBHG06, 2017)

Ya sea por falta de claridad, por falta de recursos (didácticos), por las variadas situaciones sociolingüísticas, los directivos y los docentes toman decisiones al respecto con los elementos que tienen disponibles, eligen los contenidos y las estrategias que consideran adecuadas.

como maestros nos preguntamos: qué le enseño primero al niño?, ¿le enseño el contenido?, ¿lo adapto a su lengua o le enseño el español para enseñar el contenido?... aquí nosotros, desde el punto de vista de la lengua materna, tratamos de adaptar algunas frases cortas, la currícula del otomí la hemos trabajado conforme nosotros creemos pertinente de acuerdo a la educación de este espacio geográfico (FPBHT14, 2018)

En algunas escuelas indígenas bilingües hay docentes monolingües de español y, causalmente, los efectos a que esto conlleva dependen de la situación sociolingüística del entorno escolar. Por ejemplo, en el contexto tlaxcalteca, en donde los alumnos ya no hablan la lengua náhuatl, ¿qué problemas podría representar esta situación? Una maestra menciona que

los niños ya no hablan náhuatl, pero yo comencé a tomar cursos y estoy haciendo material para dar la clase a los niños, mire [enseñándome unas tarjetas con imágenes y palabras en náhuatl] (EAMMT11, 2017)

Muy distinto es el caso de un docente que se encuentra en la zona de la Montaña, en Guerrero, en donde no sólo los alumnos tienen como L1 la lengua indígena sino que además puede haber una gran diversidad lingüística en un mismo grupo escolar. Al respecto una docente indica lo siguiente:

me ha costado mucho trabajo, por la situación que yo no hablo otra lengua [distinta del español], pero si la promuevo a través de estrategias de las dinámicas grupales (ELMMG01, 2017)

Cabe mencionar que esta maestra se ha capacitado por cuenta propia y ha intentado desarrollar la reflexión metalingüística mediante la comparación de los recursos que utilizan las lenguas indígenas. En ambos casos las condiciones no son las mismas, aun así la reflexión sobre las lenguas y los efectos de las estrategias que utilicen en el aula podrían ser parecidas en la medida en que no hay una referencia cultural del lenguaje, con lo cual no quiero decir que sea afortunado o desafortunado, sino que simplemente difiere de cuando sí hay referencias culturales. Sin embargo, también hay que señalar que una enseñanza bilingüe no depende solamente de que el maestro sea bilingüe. De hecho a veces una disposición y una actitud positivas hacia la enseñanza logran más frutos. Si el maestro no tiene disposición para llevar a cabo su práctica, independientemente de las complicaciones que ello representa, difícilmente se pueden lograr buenos resultados o mejoras en la enseñanza. Un maestro director reconoce que

a algunos maestros les falta más compromiso y disponibilidad para aprender la lengua, porque pasa que los maestros no hablan lengua y no tiene intención de aprenderla (FPBHT14, 2018)

Si bien las experiencias de los dos grupos de profesores pueden variar con respecto a sus compañeros de trabajo, si nos dan muestra de qué perciben los maestros como enseñanza bilingüe y de cómo atienden lo bilingüe (o lo lingüístico) en la enseñanza, qué están haciendo al respecto y cómo han enfrentado las dificultades.

### **Entre la teoría y la práctica**

México tiene legislaciones favorables para la educación indígena pero la complicación está en la materialización y en la concreción de la práctica. Hay un gran desfase entre teoría y práctica, y una carencia en materia de evaluación de los métodos y las estrategias utilizadas y de la formación y la capacitación de docentes que permita visualizar los efectos de lo hasta ahora hecho. Para tener una noción muy general de algunas diferencias entre la teoría y la práctica, a continuación analizo cinco puntos centrales de los proyectos educativos (mencionados en el Capítulo 1); el alumno, el maestro, el aprendizaje, las estrategias de enseñanza y la educación bilingüe, en este caso, asociados con la educación bilingüe y de manera particular con la asignatura de Lengua Indígena, bajo la consideración de recomendaciones planteadas por Serrano (1989) relacionadas con el análisis curricular con el fin de buscar la forma lógica del material, así como las relaciones proyectadas en el mismo (Serrano, 1989, p.133-136).

*El alumno* es percibido como un sujeto activo, característica que es expuesta al plantear una educación por competencias que persigue la autonomía en el aprendizaje o la formación de ciudadanos críticos y creativos, (SEP, 2011, p.18, 25; 2016, p.43). Por otro lado, se reconoce que el alumno ya cuenta con elementos (conocimientos, creencias y suposiciones) que puedan apoyar o sirvan como base a los nuevos conocimientos y que, por tanto, el futuro aprendizaje se verá enriquecido a través de la interacción social y cultural (SEP, 2011, p.26-27). En la práctica se tendrían que tomar en cuenta, invariablemente, las referencias socioculturales del alumno, en especial, las formas de aprendizaje y el conocimiento

previos a la formación escolar, asociados siempre con el lenguaje, condición que difiere de ser así en distintos espacios escolares indígenas. Esto se observa de manera llamativa, por ejemplo, en los contenidos de los libros de texto, en donde los alumnos muchas veces no encuentran en los escritos y en las imágenes elementos significativos.

En cuanto al *maestro* es quien debe estimular el aprendizaje en los estudiantes, funge como guía y facilitador (SEP, 2011, p.27; SEP, 2016, P.50) pero, al mismo tiempo, como figura de autoridad y que incide en la toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza y la evaluación (SEP, 2011, p.27). El docente tiene que construir y emplear ambientes de aprendizaje (SEP, 2011, p.28, 31; SEP 2016, p.44) y tiene la opción de modificar su práctica (SEP, 2011, p.28, 31) para hacer posible el aprendizaje, lo que implica que el maestro tenga que ser creativo y propositivo, no obstante, a la par debe atender los parámetros establecidos con la finalidad de lograr los aprendizajes esperados (SEP, 2011, p. 33). De acuerdo a los *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena*, el maestro requiere del conocimiento y dominio de las habilidades que habrán de desarrollar en el alumno: lengua oral (producción y comprensión) y escrita (escritura y lectura). Se enfrenta a un panorama complejo en el que su labor no se reduce a impartir la lengua indígena como objeto de estudio, sino que debe asumir el reto de trabajar con el lenguaje en múltiples manifestaciones y usos, comprometerse con la revitalización, el mantenimiento, el desarrollo y el fortalecimiento de la lengua indígena, y generar vínculos con la comunidad para lograr asociar el estudio lingüístico con las prácticas sociales (DGEI, 2008, p.15). Bajo estos términos, el maestro tiene una gran responsabilidad de que el proceso educativo sea favorable. Como hemos visto, en la educación indígena el maestro tiene que tomar decisiones, construir sus ambientes de aprendizaje y sus propias herramientas, y aunque esto se ha convertido en una constante, no siempre sucede así, sobre todo en entornos donde el alumno ya no habla la lengua indígena, pues el docente prescinde de esta lengua porque no le encuentra sentido.

A través del proceso de *aprendizaje* se pretende desarrollar competencias<sup>14</sup> mediante distintas formas de trabajo que deben representar un desafío para el estudiante, con la finalidad de que los alumnos desarrollen la formulación de soluciones posibles (SEP, 2011, p. 27). El aprendizaje que se pretende está basado en supuestos constructivistas, al señalar acerca de la asimilación de los nuevos conocimientos mediante lo ya conocido (SEP, 2011, p.27; SEP, 2016, p.43). El Plan de Estudios vincula el contenido de la asignatura de LI con el criterio de tomar en cuenta los saberes locales. Como parte de la planificación para potenciar el aprendizaje, se requiere del reconocimiento que los alumnos ya han aprendido a lo largo de su vida, parámetro que se asocia al deseo de un aprendizaje significativo (SEP, 2011, p.27; SEP, 2016, p.43-44). En la práctica docente en el medio indígena se presentan dos panoramas: 1) en el que se trata de tomar en cuenta los saberes locales o la experiencia del aprendiente y 2) en el que hay una dificultad en integrar los saberes locales y se complica más al tratar de vincularlo con los conocimientos generales. De esta manera, el aprendizaje significativo puede verse potenciado o truncado mediante el reconocer o no lo que ya ha aprendido el alumno, y como ya se ha mencionado, en la educación indígena hay poca relación del conocimiento que ya posee el alumno con los nuevos conocimientos.

Las *estrategias didácticas* son las que tienen que propiciar la movilización de saberes. Adicionalmente, se enfatiza la creación de ambientes de aprendizaje como un espacio posibilitador del aprendizaje y el que las estrategias se vinculen con los aprendizajes esperados<sup>15</sup> a través del reconocimiento de los elementos contextuales (historia local, prácticas y costumbres, el aspecto ambiental, entre otros), idea que persigue, en parte, la adquisición del contenido de la asignatura de LI. En el documento *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena* se sugiere el uso de la reflexión metalingüística y la contextualización de

---

<sup>14</sup> En términos de la SEP son entendidas como “la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011, p.29).

<sup>15</sup> Referidos como “indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula” (SEP, 2011, p.29).

experiencias que resulten significativas para el alumno, por ejemplo, la recreación de situaciones vivenciales (DGEI, 2008, p.11). La reflexión metalingüística supone el desarrollo de las habilidades de producción y comprensión, mientras que la asociación de los temas con las prácticas sociales fomenta la autoestima y valoración de la diversidad lingüística y cultural, pero para que esto suceda los maestros deberán contar con los recursos materiales y pedagógicos necesarios, no obstante, es una de las carencias que más subrayan los maestros, la falta de material didáctico y de apoyo que les permitan poner en práctica estrategias didácticas efectivas.

En resumen, de acuerdo a los Proyectos curriculares 2011 y 2016, se propone una educación basada en competencias que pretende la resolución de los problemas cotidianos que vivencian los alumnos. Esta consideración es articulada con la idea de promover una "diversidad de oportunidades de aprendizaje". A través de lo establecido en el Plan 2011, en el 2016 y en los parámetros curriculares, se pretende el desarrollo del bilingüismo mediante la enseñanza asignatura de LI en conjunto con la de Español, a la par de trabajar las distintas habilidades, tanto de producción oral y escrita, así como de la comprensión auditiva y la comprensión lectora. Adicionalmente, el *bilingüismo* se concibe como un puente para potenciar procesos cognitivos, por ejemplo, al tratar de aprender otra lengua o para favorecer la comunicación cultural e intelectual. Para ello se necesitaría llevar a cabo una enseñanza bilingüe apropiada o al menos tener claro si se trata del aprendizaje de una L2, para que en esa medida el docente pueda planear e intervenir de la mejor manera.

En términos de la SEP, el *bilingüismo* es una bi-alfabetización, en el sentido de que el conocimiento de la lengua materna (L1) interviene (inevitablemente) al aprender una segunda lengua (L2) y viceversa. También en estos términos, la alfabetización implica el aprendizaje de la lectoescritura, tal como se subraya en el Proyecto 2016 en donde hay una tendencia clara de trabajar con la lengua escrita. Si esto es así, que uno de los objetivos del bilingüismo en el medio indígena es desarrollar la escritura en ambas lenguas, significaría que aún no se ha logrado

mucho al respecto, dado que se puede decir que poco se escriben y se leen las lenguas indígenas. Otra consideración expresada en el mismo documento indica que busca la reflexión metalingüística y de los aspectos sociolingüísticos en los contextos de interacción que sean significativos para su aprendizaje, por lo que se toman en cuenta aspectos que suponen apoyo para llevar a cabo tal punto (por ejemplo, de la vida familiar y comunitaria). Al mismo tiempo, se propone la comparación y vinculación de las relaciones entre saberes locales y los de los programas de estudio, con lo que se espera sea realizable una educación integral.

### **Consideraciones finales**

En el Capítulo 1 expuse algunas de las complicaciones que enfrentan en la práctica cotidiana los maestros de las escuelas indígenas bilingües, y los testimonios de los maestros nos advierten que siguen todavía sin resolver, pese a los esfuerzos de docentes, especialistas y autoridades. Con la finalidad subrayar la necesidad de prestar atención a tales dificultades, enlisto las siguientes.

- Falta de adaptación del material didáctico y otros materiales de apoyo como el libro de texto.
- Escasa capacitación para los docentes con relación al lenguaje: enseñanza de las lenguas, enseñanza bilingüe, estrategias comunicativas, etcétera.
- Insuficiente desarrollo teórico y práctico para la enseñanza las lenguas indígenas y para la enseñanza por medio de estas lenguas.
- Insuficientes métodos y estrategias para asociar los conocimientos locales y generales con la finalidad de potenciar el proceso de aprendizaje del alumno.

Estas complicaciones no son las únicas. Un maestro tlaxcalteca indicó que las complicaciones “se deben a causas políticas, sociales y culturales” y que la educación indígena mejoraría si cambiara la disposición de las autoridades y de sus colegas, lo cual tiene mucho de cierto. Hay que tomar en cuenta que las características de los entornos escolares influyen significativamente en el proceso educativo, veamos algunas diferencias entre los contextos de la sierra de Puebla y los de Tlaxcala.

Cuadro 9. Contrastes entre los contextos de la Sierra Norte de Puebla y Tlaxcala

Contexto Sierra Norte de Puebla	Contexto Tlaxcala
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La escuela visitada se encuentra relativamente aislada, hay poca movilidad del transporte público. Es una zona rural</li> <li>• No es fácil tener acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, incluso la señal de telefonía móvil no es buena. La escuela no cuenta con computadoras ni con servicio de internet. En el municipio hay dos negocios que brindan servicios de internet.</li> <li>• Las actividades que realiza la comunidad están asociadas a la agricultura de autoconsumo, en donde también participan los niños, por lo que son integrados a las actividades de la jornada laboral cotidiana de la familia (como ayudantes en el campo y la colaboración en los quehaceres domésticos).</li> <li>• No hay muchos elementos que hagan posible una exposición y una familiarización con la lectoescritura (revistas, libros, periódicos, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las tres escuelas se encuentran en zonas semiurbanas en donde hay servicio de transporte público de manera regular.</li> <li>• Las tres escuelas tienen acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. Aunque de manera austera, las escuelas cuentan con salón de cómputo y servicio de internet. Además de que en las zonas hay negocios que ofrecen servicios de internet.</li> <li>• Las actividades de las comunidades son variadas, más centradas en servicios y comercios, mano de obra, y en donde suelen trabajar ambos padres. Hay niños que desde muy temprana edad se desplazan solos de un municipio a otro para asistir a la escuela, y cuando es así, permanecen gran parte del día solos. Otros niños suelen estar gran parte del día con sólo la madre.</li> <li>• Suele haber elementos que brindan a los niños una previa exposición y familiarización con la lectoescritura.</li> <li>• Hay una exposición intensa a los medios de información masiva, en particular a la televisión,</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay una exposición regular a los programas televisivos</li> <li>• Los espacios de convivencia y recreación asociados con el aspecto escolar son limitados. No hay museos y centros culturales, salvo que salgan de su comunidad (lo cual les llevaría varias horas de camino y necesitarían recursos que no tienen disponible).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los espacios de convivencia y de recreación, sino son tan extensos, sí hay alternativas para el aprendizaje a través de museos, centros culturales, bibliotecas, parques, zoológicos, entre otros.</li> </ul>
---	--

Como podemos ver en el Cuadro 9, las condiciones en cada entorno escolar es diferente y la práctica docente en la escuelas también difiere. Los elementos con los que cuentan tanto los docentes como los alumnos sí influyen en el proceso educativo. Por ejemplo, las referencias que contienen los libros de texto pueden ser más o menos alejadas de las referencias que tienen los alumnos; para las actividades extraescolares, podrían disponer o no de distintos recursos que apoyen tanto la enseñanza como el aprendizaje, por mencionar algunos casos.

El interés de los maestros por comprender los procesos lingüísticos (gramaticales, comunicativos, usos y funciones) varía de un lugar a otro pero no tiene que ver de manera central con el entorno escolar (remítase a las diferencias entre los municipios de Tlaxcala). Algunos han tenido la iniciativa tanto para capacitarse como para realizar material didáctico y han obtenido resultados alentadores. Es justo mencionar que los docentes que se han dado a la tarea de conocer con mayor profundidad acerca de la enseñanza de y a través de la lengua indígena han logrado mejorar el desempeño y el desarrollo integral de sus alumnos e incluso han aportado elementos valiosos sobre la enseñanza bilingüe a sus colegas, prácticas que habrían que reconocerse y difundirse.

Por otra parte, el que el maestro sea bilingüe (incluso con buen dominio de ambas lenguas) no garantiza el desarrollo del bilingüismo, precisamente porque esa no es condición suficiente. Debemos tener presente la complejidad que implica la enseñanza bilingüe, por ejemplo, la actitud de los padres de familia ante la enseñanza bilingüe español-lengua indígena cuenta mucho. En ciertos contextos,

los padres de familia "prefieren que a sus hijos se les enseñe el inglés" y que aprendan bien el español, ya que esto representa ventajas para "que sus hijos tengan un mejor futuro". De esta manera, aunque los alumnos recibieran clases para aprender una lengua indígena, sin el apoyo de la familia y en general de la comunidad (incluso de la sociedad en general), ese acercamiento a la lengua indígena se restringiría al tiempo dedicado en las clases (como sucede comúnmente en Tlaxcala), y de esta manera la enseñanza y el aprendizaje de la lengua indígena se reduce a una exigencia y se limita a lo memorístico. En contraste, hay maestros que han realizado una labor impresionante para que sus alumnos tengan buen dominio de dos lenguas, el español y una lengua indígena, al integrar a la comunidad en distintas actividades para la valorización de las lenguas locales (como sucede con un maestro de la Costa Chica en Guerrero).

En congruencia con lo anterior, el hecho de que alguien hable una lengua no quiere decir que se sepa enseñar esa lengua, esto significa que el docente debe contar con:

- los elementos teóricos y prácticos, así como los recursos necesarios para llevar a cabo una enseñanza bilingüe;
- claridad sobre los procesos que intervienen en la adquisición y/o aprendizaje de una lengua (cognitivo, psicosociales, emocionales, etc.);
- la identificación de la situación sociolingüística de su entorno laboral.

Adicionalmente, un aspecto que resulta determinante es la actitud y el interés del docente para realizar actividades que favorezcan la enseñanza de lenguas y el desempeño del alumno en general. Los maestros detectan sus propias necesidades para hacer posible lo que les demandan desde el sistema educativo, desde la comunidad escolar, desde las autoridades escolares inmediatas, y también son capaces de detectar las necesidades de sus alumnos (por eso hay docentes que por cuenta propia se capacitan y comienzan a elaborar, y muchas de las veces a innovar, el material didáctico que les hace falta).

La actitud positiva que recibe el alumno fuera de su actividad escolar sobre la enseñanza de la lengua y la cultura indígenas, favorece el aprendizaje. Independientemente de que los padres de familia y la comunidad escolar hablen la lengua indígena. En el municipio de Ixtenco los padres de familia de los alumnos que asisten a la escuela indígena participan en actividades relacionadas con la lengua y cultura indígena tanto dentro de la escuela como en espacios externos. De igual manera, las autoridades del municipio realizan actividades culturales como parte de la valorización hacia la cultura otomí en donde regularmente participa la escuela indígena. Esto es, hay una movilidad en ambas direcciones –de la escuela hacia el exterior y del exterior hacia la escuela– para que la lengua y cultura otomí tengan presencia en distintos espacios. Como resultado de estas prácticas, los niños no encuentran conflicto en aprender el idioma otomí, sino lo contrario, se muestran muy participativos porque perciben la valoración positiva por parte de los adultos a través del interés y la responsabilidad puestos en las actividades que realizan (por ejemplo, en los Días de muertos, el Día de la lengua materna, en jornadas culturales, en festividades asociadas a la cultura otomí, etc.)

De igual manera, el que los alumnos sean bilingües tampoco significa que se ha de dar continuidad al desarrollo de las lenguas que hablan ni mucho menos que éstas se conviertan en un recurso eficaz que responda a sus necesidades escolares. El conocimiento que ya tienen los alumnos sobre las lenguas, que han aprendido de manera informal, resulta no ser suficiente para enfrentarse a lo que se les va presentando en el ámbito escolar, lo que significa que requieren un apoyo que les brinde posibilidades de potenciar su bagaje lingüístico. Es importante hacer ver que el que los alumnos ya tengan ciertas competencias en las dos lenguas representa una gran ventaja que puede ser aprovechada en la escuela, más aún cuando los alumnos y el docente comparten el hablar las mismas lenguas (como sucede en Atlequizayán y en otros municipios de la Sierra Norte de Puebla en donde incluso muchos chicos aprenden las dos lenguas desde edad temprana). De hecho, cuando los alumnos interactúan en la escuela comparten sus conocimientos e incluso pueden aprender a comunicarse en una lengua que les era desconocida

(como sucedió con algunos maestros entrevistados y como sucede con algunos alumnos en Ixtenco).

El conocer las características que tiene cada entorno escolar resulta fundamental al momento de tomar decisiones sobre qué método y qué estrategias de enseñanza se han de utilizar; sobre qué contenidos son adecuados y cuál es el orden en que se enseñarán de y a través de las lenguas; cuándo utilizar una u otra lengua sin llegar a relegar ninguna. Las situaciones sociolingüísticas influyen en el desempeño tanto del docente como de sus alumnos, por lo que hacer una estimación de lo que constituye una situación sociolingüística dada proporcionaría rasgos sobre cómo se podría llevar a cabo la práctica docente (tómese en cuenta, por ejemplo, las diferencias entre los contextos arriba mencionados). En suma, una situación sociolingüística supone la utilización de ciertas estrategias y formas de enseñanza acordes a un contexto dado que logren un desarrollo integral; ofrece al docente la posibilidad de una planeación educativa y signos sobre cómo se debe atender a la población indígena en términos metodológicos e; indicios sobre la integración gradual y el orden de los contenidos. Por lo que lo más favorable es que el docente estime la situación sociolingüística de su entorno laboral. Algunos elementos a valorar pueden ser los siguientes:

- La funcionalidad de las lenguas (los espacios y la frecuencia de uso, la interacción).
- Las actitudes lingüísticas de la comunidad escolar
- La distinción de cuál es la L1 de los alumnos
  - Si el alumno tiene como L1 el español, podría enseñarse la lengua indígena como L2
  - Si el alumno ha estado aprendiendo tanto el español como la lengua indígena de manera simultánea, podría continuarse su aprendizaje en el entorno escolar
  - Si hay una diversidad lingüística en el aula una opción es trabajar con la reflexión metalingüística a partir de una lengua en común (por

eso la importancia de que el docente tenga un conocimiento profundo del aspecto lingüístico)

- Los recursos con lo que se cuenta en la comunidad para apoyar la enseñanza y el aprendizaje
- Los recursos y el apoyo con que cuenta el docente por parte del sistema educativo

Seguramente cada maestro se dará cuenta de muchos otros aspectos de su entorno laboral a valorar.

Atender la enseñanza de las lenguas puede ser posible a través de la articulación de lo pedagógico y lo lingüístico, en donde el tipo de material didáctico y de apoyo son irremplazables, sobre todo en los primeros años de escolaridad. Asimismo, las estrategias de enseñanza y el uso de las herramientas de que dispone el maestro deberán materializar la correlación entre lenguaje y pedagogía. Así sucede en la práctica docente de un maestro tlaxcalteca. En una de las aulas de la escuela indígena de Ixtenco, las paredes se encuentran cubiertas con el material didáctico -tanto en español como en otomí- elaborado por el propio docente, mismo que utiliza según la asignatura y los objetivos que quiere alcanzar, siempre tomando en cuenta el lenguaje. De esta manera sus alumnos están aprendiendo con mayor fineza su L1, el español y, dado que pocos niños se comunican en otomí, están aprendiendo de manera gradual la lengua otomí como L2. Esto es posible porque el maestro hace lo posible por tomar en cuenta las dos lenguas de manera transversal con los contenidos del programa. El maestro tiene claro cuál es la L1 de sus alumnos y cuál es la que deben aprender como L2, y por consiguiente, sabe qué tipo de material necesita, cómo lo utilizará y en qué momento lo utilizará. Cabe mencionar que el material didáctico no dista mucho del elaborado en otras escuelas, la diferencia radica en la organización para utilizarlo y también en la cantidad y diversidad de material que ha elaborado (imágenes 1, 2, 3 y 4).

Esto refuerza la idea de que no basta con que el maestro sea bilingüe, ni tampoco con que los alumnos lo sean, sino que también el docente ha de detectar sus necesidades y las de sus alumnos, los medios por los que llevará a cabo sus actividades y la forma en que lo hará. Y, esto significa que el maestro reconoce elementos que caracterizan la situación sociolingüística de su contexto escolar y que ha elaborado una planeación acorde a ello.

Figura 1. Material didáctico en un salón de clases en Ixtenco - Abecedario



Figura 2. Material didáctico en un salón de clases en Ixtenco – Frases e historias



Figura 3. Material didáctico en un salón de clases en Ixtenco – Los números



Figura 4. Material didáctico en un salón de clases en Ixtenco – Letras y números



El maestro que elaboró este material compartió algunas de sus estrategias que practica en clase (mismas que llevo a cabo en una de mis visitas a la escuela). Por ejemplo, el maestro organiza un tipo de representación teatral con algún momento histórico, en donde sus alumnos representan a un personaje y en donde abordan las ideas centrales, mencionando fechas, acontecimientos, frases

célebres, etc. Las expresiones en este ejercicio son tanto en español como en lengua indígena. Si un alumno tiene alguna complicación el maestro le da pistas para continuar con el ejercicio (hay que recordar que en Ixtenco casi todos los niños tiene como L1 el español). El maestro integra la lengua indígena de manera gradual de tal manera que hay ejercicios sencillos que los alumnos puede realizar sin complicación, como el completar frases, y hay otros ejercicios de mayor complejidad porque integra más elementos, en estos casos el maestro matiza la parte de mayor dificultad para que sus alumnos no sólo lo repitan sino para que lo comprendan.

Algunos maestros con grupos en donde conviven alumnos hablantes de lenguas distintas (como sucede en Chiapas y en Guerrero) han podido brindar una enseñanza tomando en consideración una lengua en común, en este caso, el español. En donde a través de reflexionar sobre los recursos con que cuenta una de las lengua para manifestar ideas, conceptos, estados, el docente expone distintos ejemplo con el propósito de que los aprendientes se remitan a la otra lengua para reflexionar sobre cómo se llevan a cabo los mismos procesos y cuáles son los recursos que lo hacen posible.

Pese a las contrariedades venidas del sistema educativo (en cuanto a exigencias administrativas, sindicales, de movilidad) y a veces de la misma comunidad, hay que destacar que los docentes de las escuelas indígenas bilingües hay tomado decisiones frente a circunstancias muy complejas.

- Las reuniones que llevan a cabo con la finalidad de compartir sus métodos y estrategias de enseñanza ante la misma dificultad que esto representa, y de manera marcada con lo que concierne al lenguaje, precisamente, por la encomienda de ofrecer una enseñanza bilingüe.
- La elaboración del material que se adapte a las necesidades de cada situación sociolingüística, y que cada vez han ido mejorando de acuerdo al uso que le dan en su práctica. Hay que señalar que si bien los materiales didácticos que elaboran los docentes son similares en varios contextos (como los tendaderos o las tarjetas), cada vez tienen que realizar

adaptaciones y actualizaciones de acuerdo a las variables tiempo y espacio, por ejemplo; las imágenes a utilizar, el alfabeto a utilizar y el tratamiento dado a la variación lingüística (que dicho sea de paso, es inherente a la diversidad lingüística).

- El tratamiento de los contenidos de las demás asignaturas con la de Lengua Indígena y su asociación con lo que consideran adecuado para tomar en cuenta ambas lenguas –el español y la lengua indígena– en su enseñanza.

Hemos podido observar que los factores que intervienen en la práctica docente, esto es, en la enseñanza y, por tanto, en el aprendizaje, son de dos tipos: internos y externos. La enseñanza se ve influida por el conocimiento y la experiencia que el mismo maestro tiene de los métodos y las estrategias de enseñanza, su actitud e interés. Pero también los factores externos al docente están presentes, las demandas administrativas exhaustivas, las condiciones laborales, las actitudes de las autoridades escolares y en general de la comunidad, por mencionar algunos. En este sentido, las ventajas y desventajas que estos factores representan pueden ser consideradas como parte de la planeación educativa, al tener conocimiento de cómo pueden intervenir los diversos aspectos y que alternativas se podrían plantear para su atención.

Los maestros saben lo que significa enseñar en la lengua materna, saben cuándo se trata de la enseñanza de una segunda lengua y tienen ciertas nociones de cómo enfrentar tales situaciones, y de hecho lo hacen. Pero es común que no haya una planeación que permita organizar y evaluar lo que se enseña; también regularmente no hay una autoevaluación por parte de los docentes de sus métodos y estrategias de enseñanza que suelen ser muy diversos y distintos de un contexto a otro. Hay una práctica empírica que requiere ser analizada para un mejor entendimiento de lo que sucede en las escuelas indígenas bilingües y para un mejor aprovechamiento de lo que hasta ahora se ha hecho. La retroalimentación entre docentes les ha ayudado a resolver ciertas dificultades pero esto no ha sido

suficiente, posiblemente se requiere dar seguimiento y ver el tema discutido desde distintos planos.

Para los docentes una manera de fortalecer la enseñanza bilingüe tiene que ser a través de un trabajo conjunto de escuela, comunidad y autoridades. Entre otras ideas ellos expresan las siguientes:

- Algunos docentes ven en el reconocimiento oficial de la diversidad cultural una acción que ha cambiado la percepción a favor de las lenguas y culturas originarias, por lo que el plantear de una educación intercultural implica mayor responsabilidad de abrir espacios para el uso de las lenguas indígenas y la valorización de las culturas indígenas mediante la escuela.
- Para otros docentes lo que tiene efecto en el fortalecimiento de la educación bilingüe es el ampliar los espacios y la frecuencia de uso de las lenguas desde el ámbito escolar, mientras que para otros es la elaboración de materiales didácticos en lengua indígena.
- En experiencia de algunos docentes el fortalecimiento de la educación bilingüe se debe a la participación de los integrantes de la comunidad y de manera particular de la familia, a través de la recuperación y divulgación de expresiones casi en desuso y su correspondiente traducción al español, así como en llevar tales expresiones a prácticas de lectoescritura.
- Otros docentes indican que hace falta una interacción y el tomar decisiones de manera horizontal con base en una participación conjunta (de los actores educativos y comunitarios) en la elaboración de sus propios programas educativos y pensados en las necesidades de la comunidad pero articulados a la sociedad.
- Varios docentes ven la necesidad de dar continuidad a la enseñanza de las lenguas en los niveles posteriores a la primaria, de otra manera el trabajo realizado con los alumnos se pierde (situación que desalienta a los docentes).

Sin el afán de establecer una especie de método ni mucho menos una serie de tareas a realizar, para el desarrollo de una didáctica de lenguas originarias podrían tomarse en cuenta los siguientes puntos:

- Las características sociolingüísticas para detectar las necesidades educativas, en este caso, principalmente en los aspectos lingüístico, comunicativo y sociocultural.
- La planeación lingüística entendida en el marco de la educación pública pero también bajo el entendimiento de que la educación indígena está constantemente desarrollando propuestas alternativas que tratan de enfrentar los problemas de un grupo social y/o una comunidad y/o una sociedad.
- La consideración de un enfoque comunicativo que refleje y que enfrente las prácticas lingüísticas cotidianas. Aunado a ello considero que habrá de replantear la enseñanza de la gramática de las lenguas para distinguir los elementos de los que, desde mi punto de vista, no se puede dejar de prescindir. Por ejemplo, cuestiones básicas como las categorías de palabras, la formación de palabras o los recursos que remiten a procesos (a verbos), la concientización sobre estos mecanismos brinda la posibilidad de reflexionar sobre las mismas lenguas y tener un mejor entendimiento y manejo de las mismas.
- Tener presente la variación lingüística y desde ahí iniciar la construcción de metodologías con rasgos genéricos de tal manera que puedan ser adaptados en distintos contextos escolares.
- Tener registro de los logros y fracasos para rescatar o mejorar los materiales y metodologías (Schumann, 2013, p.240).
- Enfatizar la importancia y trabajar a través de la reflexión metalingüística.
- Abrir espacios de uso a las lenguas originarias desde el ámbito educativo.
- La continuidad de la enseñanza bilingüe o la enseñanza de lenguas indígenas en niveles posteriores a la primaria.

Finalmente, considero que hay dos procesos que podrían ser útiles con relación a la enseñanza y el aprendizaje centrados en el lenguaje, particularmente para promover el desarrollo de habilidades lingüísticas: 1) la reflexión metalingüística y 2) las consideraciones sobre la traducción como estrategia cognitiva.

### 1) *Reflexión metalingüística*

Karina Hess (2010) distingue que en los años escolares es cuando el desarrollo del lenguaje se convierte “en un sistema de representación con dos funciones: una lingüística (comunicación) y otra metalingüística (reflexión)” (p.29). La primera función tiene relación con la adecuación que hace el niño de su habla

al acento propio de la comunidad y desarrolla una conciencia fonológica; amplía su vocabulario, desarrolla procesos de formación de palabras y da nuevos matices a los significados léxicos; su sintaxis se desarrolla al organizar primero la oración de manera independiente y establecer luego las relaciones gramaticales entre oraciones, generando así un discurso extendido; su pragmática evoluciona cuando deja de comunicar esencialmente sus necesidades personales para empezar a tomar en cuenta la perspectiva del otro y su pertenencia a un grupo social determinado (Hess Zimmermann, 2010, p.31)

Es importante tener claro lo anterior, ya que la reflexión metalingüística ha de trabajarse sobre el entendimiento del desarrollo del lenguaje y el conocimiento de los recursos o mecanismos con que cuenta una lengua dada. Precisamente porque la reflexión implica distinguir los aspectos que lo conforman.

Cuando se logra la reflexión metalingüística hay consciencia sobre algún problema lingüístico que se enfrenta y “se planea de antemano la manera en que reflexionará sobre algún aspecto en particular” de la lengua (Hess, 2010, p36), tanto del significado como de las formas lingüísticas. De acuerdo con Hess (2010), la escuela puede aportar elementos para que el niño desarrolle la reflexión metalingüística mediante el juego con el lenguaje (a través de bromas, chistes) porque éste trasciende de medio de comunicación a un objeto de actividad

consciente. “Las palabras por sí mismas son objetos de análisis y diversión” (p.36-37).

Las estrategias para el desarrollo de la reflexión metalingüística también de deben adaptar y trabajar de manera gradual. En un momento dado el niño puede desarrollar la reflexión metalingüística a través de discusiones/debates y análisis de textos, de la escritura y la exposición a una L2.

La exposición a la funcionalidad de los mecanismos gramaticales también puede lograr la reflexión metalingüística y más aún cuando está involucrado el aprendizaje de una L2. Pues la L1 del niño siempre actúa como una especie de filtro cuando se está aprendiendo una L2. Cuando se ejercita de esta manera la reflexión metalingüística, son comunes las comparaciones que se hacen entre las lenguas, en cuanto al funcionamiento de los elementos gramaticales. Por ejemplo: reflexionar sobre cómo se expresan en ambas lenguas las categorías como plural/singular, femenino/masculino, la temporalidad, entre muchas otras, puede generar, a su vez, una serie de reflexiones con otras categorías lingüísticas.

## *2) La traducción como estrategia cognitiva*

Ballester y Chamorro (1991) proponen reconsiderar el papel de la traducción en el aprendizaje de una L2 a partir del contacto entre la lengua materna (L1) y la L2. Pero no a partir de una enseñanza tradicional (enseñanza de léxico y la gramática explícita), ni tampoco por medio de métodos modernos audio-orales y audio-visuales (en donde hay una eliminación de la traducción y un rechazo de la L1 como método de aprendizaje de L2), sino más bien a partir de un enfoque funcional y comunicativo que admite que:

- No hay una ruptura total con la L1 es imposible
- La L1 actúa como filtro de la L2, como instrumento a partir del cual el aprendiz reestructura o reorganiza la experiencia de la L2

- Las diferencias en la adquisición de una y otra justifican el papel que la L1 adquiere en el proceso de aprendizaje de la L2 (Ballester y Chamorro, 1991, p.395)

Las autoras afirman lo anterior al basarse en la *Fundamental Difference Hypothesis* (BleyVroman, 1989), cuyos principios básicos son:

- 1) La adquisición de la L1 se produce paralelamente al desarrollo cognitivo. La adquisición de la L2 parece incluirse, sin embargo, dentro de un aprendizaje general, y necesita la lengua que ha estructurado el estado cognitivo del aprendiz, es decir, su lengua materna para interiorizar las nuevas destrezas.
- 2) El aprendiz de la L1 cuenta con medios -la Gramática Universal y el LAD (Language Acquisition Device)- de los que no dispone el que aprende la L2, quien debe sustituir los principios innatos de la Gramática Universal por el conocimiento de su lengua materna, ya que “gran cantidad de información sobre el carácter general de la lengua –de los universales- está implícita en una sola lengua” (Bley-Vroman 1989:51).

Ballester y Chamorro señalan que aunque se prohíba la traducción en voz alta, “a la hora de asociar a un objeto o a una acción con un determinado significante de la L2, se produce además en el aprendiz otra asociación mental con un significante de la lengua materna” (p.396). Es decir, aunque se elimine la traducción explicativa, no se puede suprimir, la traducción interiorizada, por tanto, la traducción es un proceso mental difícilmente controlable (Hurtado Albir, 1988).

El proceso de traducción es uno de los fenómenos que ilustra la vinculación entre bilingüismo, cognición y aprendizaje. Desde esta perspectiva la L1 es considerada como un tipo de tamiz de aprendizajes posteriores. La L1, de esta manera, es un instrumento para construir otros conocimientos.

En cuanto a la educación indígena intercultural se podría considerar que:

- La educación indígena debería perseguir una convivencia de todos los que compartimos los distintos espacios y no sólo de la denominada población indígena.
- Encaminar la idea de diversidad cultural al fortalecimiento del tejido social.
- Tomar en cuenta los retos a los que se enfrenta actualmente la educación.

Al igual que lo expresa Zúñiga (1989, p.29), nuestra preocupación (y ocupación) no debe concentrarse en “logros meramente lingüísticos” sino que se debemos aspirar a “metas educativas más amplias e integrales”. Es decir, se debemos diseñar una educación bilingüe intercultural tanto a nivel individual como social.

Estas metas son las que pueden tener mayor peso en la búsqueda de una mejor comprensión entre los hablantes de las diferentes lenguas que coexisten en una misma sociedad o país, muchas veces en condiciones sociales y económicas muy dispares. (Zúñiga, 1989, p.29)

## Anexos

### CUESTIONARIOS PARA DOCENTES DE MODALIDAD EDUCACIÓN INDÍGENA

#### DATOS GENERALES

Fecha

Nombre del docente

Lengua(s) que habla el docente

Edad en que las aprendió

Lengua 1	Lengua 2
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Variante lingüística o lugar de origen

Nombre de la escuela

Nivel

Grado en que da clases

Estado

Municipio

Localidad

Observaciones

## INFRAESTRUCTURA

Elija el inciso que corresponda a su respuesta y escríbalo en la primera columna

ESCRIBA EN ESTA  
COLUMNA SU  
RESPUESTA

1.1 ¿Cómo considera las instalaciones escolares en general?

A) muy adecuadas      B) adecuadas      C) suficientes      D) con algunas carencias      e) inadecuadas

1.2 ¿Cómo considera las instalaciones de la biblioteca?

A) muy adecuadas      B) adecuadas      C) suficientes      D) con algunas carencias      e) no hay biblioteca

1.3 ¿Cómo considera el estado de las aulas?

A) muy adecuado      B) adecuado      C) suficiente      D) con algunas carencias      e) inadecuado

1.4 ¿Cómo considera el estado de los baños?

A) muy adecuado      B) adecuado      C) suficiente      D) con algunas carencias      e) inadecuado

1.5 ¿Cómo considera los espacios de las canchas y otras áreas de recreación?

A) muy adecuados      B) adecuados      C) suficientes      D) con algunas carencias      e) inadecuados

Comentarios adicionales o que complementen sus respuestas

## CAPACITACIÓN

Elija el inciso que corresponda a su respuesta y escríbalo en la primera columna

ESCRIBA EN  
ESTA COLUMNA  
SU RESPUESTA

2.1 ¿Cada cuando recibe capacitación por parte del magisterio?

A) 1 o 2 vez cada ciclo escolar

B) de 3 a 5 veces cada ciclo escolar

C) más de 5 veces por ciclo escolar

D) no recibe capacitación

2.2 El tipo de capacitación que ha recibido por parte de magisterio trata sobre temas

A) Pedagógicos

B) Administrativos

C) Ambos

D) Otros ¿cuáles?

2.3 ¿Ha recibido capacitación por iniciativa propia?

A) Sí

B) No

En caso de ser afirmativo, ¿podría describir brevemente en qué ha consistido? (temáticas, cursos, talleres, de actualización, diplomados, etc.)

2.4 ¿Ha recibido capacitación relacionada con el aspecto lingüístico y/o del lenguaje?

A) Sí

B) No

En caso de ser afirmativo, ¿podría describir brevemente en qué ha consistido?

Comentarios adicionales o que complementen sus respuestas

## USO DE LAS LENGUAS EN EL AULA

Elija el inciso que corresponda a su respuesta y escríbalo en la primera columna

ESCRIBA EN ESTA  
COLUMNA SU  
RESPUESTA

3.1 La lengua materna de la mayoría de sus alumnos es:

- A) el español                      B) la lengua indígena                      C) las dos lenguas las aprendieron al mismo tiempo

3.2 La clase la imparte en:

- A) español                      B) lengua indígena                      C) en ambas lenguas                      D) depende de la materia

3.3 Considera que la mayoría de sus alumnos entiende mejor las clases en:

- A) español                      B) lengua indígena                      C) en ambas lenguas

3.4 Sus alumnos leen en:

- A) español                      B) lengua indígena                      C) en ambas lenguas

3.5 Sus alumnos escriben en:

- A) español                      B) lengua indígena                      C) en ambas lenguas

3.6 ¿Podría describir brevemente en qué momentos utiliza la lengua indígena y el español en el aula escolar? (Por ejemplo, al dar clases qué lengua utiliza para dar qué materia, etc.)

3.7 ¿Los alumnos llevan como materia, alguna lengua extranjera?

- a) sí ¿cuál? \_\_\_\_\_                      b) no

3.8 En caso afirmativo, ¿Podría explicar si hay alguna articulación entre la enseñanza de las distintas lenguas y de qué se trata?

Comentarios adicionales o que complementen sus respuestas

## MATERIAL DIDÁCTICO Y DE APOYO

Elija el inciso que corresponda a su respuesta y escríbalo en la primera columna

ESCRIBA EN  
ESTA COLUMNA  
SU RESPUESTA

4.1 Los libros de texto que utiliza son:

A) los que proporciona gratuitamente la SEP B) algún otro libro sugerido por el maestro C) de los dos tipos anteriores

4.2 Los libros de texto gratuitos están en:

A) español B) lengua indígena C) ambas lenguas D) no recibo libros de texto gratuitos

4.3 ¿Utilizan el libro de texto gratuito?

A) sí B) no

4.4 El libro de texto gratuito me es:

A) de mucha utilidad B) regularmente útil C) de poca utilidad D) no me es útil

4.5 ¿Con qué frecuencia recibe material didáctico por parte de la escuela cada ciclo escolar?

A) 1 o dos veces B) de 3 a 5 veces C) Más de 5 veces D) no recibo materia didáctica

4.6 En el caso de que haya recibido material didáctico destinado para trabajar el aspecto lingüístico y/o del lenguaje, ¿en qué lengua se elaboró?

A) en español B) en lengua indígena C) en ambas lenguas D) no he recibido este tipo de material

4.7 Cuando ha tenido que elaborar su propio material didáctico ha sido en:

A) español

B) lengua indígena

C) ambas lenguas

4.8 Si ha elaborado material didáctico marque con una X (en la primera columna) según el material trabajado

video

tarjetas

memoramas

canciones

juegos

manuales

historietas

otros ¿cuáles? \_\_\_\_\_

4.9 ¿Qué lengua(s) ha utilizado para la elaboración de material didáctico?

A) español

B) lengua indígena

C) ambas lenguas

4.10 ¿Tiene al alcance Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) para apoyar el ejercicio docente?

A) si

B) no

4.11 En caso de ser afirmativo ¿Las TIC's han apoyado el desarrollo lingüístico y/o del lenguaje de sus alumnos?

A) Bastante

B) regular

C) poco

D) nada

Comentarios adicionales o que complementen sus respuestas

## USO DE LAS LENGUAS E INTERACCIÓN EN EL ESPACIO ESCOLAR

Elija el inciso que corresponda a su respuesta y escríbalo en la primera columna

ESCRIBA EN  
ESTA COLUMNA  
SU RESPUESTA

5.1 El personal administrativo, incluido(a) el(la) director(a), y los demás maestros tienen una actitud hacia la educación bilingüe (español-lengua indígena):

- A) muy favorable      B) regularmente favorable      C) poco favorable      D) nada favorable

5.2 El personal administrativo, incluido(a) el(la) director(a), y los demás maestros se involucran en la educación bilingüe (español-lengua indígena):

- A) por iniciativa propia      B) porque se lo demanda la institución      C) no se involucra

5.3 El personal administrativo, incluido(a) el(la) director(a), y los demás maestros se comunican en la escuela:

- A) español      B) lengua indígena      C) ambas lenguas

5.4 La comunicación maestro-alumnos es en:

- A) español      B) lengua indígena      C) ambas lenguas

5.5 La comunicación maestro-personal administrativo es en:

- A) español      B) lengua indígena      C) ambas lenguas

5.6 La comunicación maestro-directivos es en:

- A) español      B) lengua indígena      C) ambas lenguas

5.7 La comunicación entre maestros es en:

- A) español                      B) lengua indígena                      C) ambas lenguas

5.8 La comunicación entre alumnos es en:

- A) español                      B) lengua indígena                      C) ambas lenguas

5.9 La comunicación maestros-padres de familia es en:

- A) español                      B) lengua indígena                      C) ambas lenguas

5.10 La comunicación directivos-padres de familia es en:

- A) español                      B) lengua indígena                      C) ambas lenguas

5.11 La comunicación personal administrativo-padres de familia es en:

- A) español                      B) lengua indígena                      C) ambas lenguas

5.12 La comunicación entre padres de familia y sus hijos en el ámbito escolar es en:

- A) español                      B) lengua indígena                      C) ambas lenguas

5.13 La comunicación en las festividades y ceremonias escolares son en:

- A) español                      B) lengua indígena                      C) ambas lenguas

Comentarios adicionales o que complementen sus respuestas

## MOVILIDAD Y ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Elija el inciso que corresponda a su respuesta y escríbalo en la primera columna

ESCRIBA EN ESTA  
COLUMNA SU  
RESPUESTA

6.1 La distancia que tiene que recorrer el docente hacia el espacio escolar es:

- a) larga                      b) moderada                      c) corta

6.2 La distancia que tiene que recorrer los alumnos hacia el espacio escolar regularmente es:

- a) larga                      b) moderada                      c) corta

6.3 El transporte para el trayecto del docente hacia el espacio escolar es:

- a) Eficiente                      b) Regular                      c) Deficiente                      d) No hay transporte

6.4 El transporte para el trayecto del alumno hacia el espacio escolar es:

- a) Eficiente                      b) Regular                      c) Deficiente                      d) No hay transporte

6.5 A partir de la observación y la convivencia con mis alumnos tengo la impresión de que su alimentación es:

- a) buena                      b) regular                      c) insuficiente                      d) deficiente

6.6 La escuela otorga becas de acuerdo a su condición:

- a) económica                      b) indígena                      c) de desempeño escolar                      d) no otorga becas

6.7 Los maestros y alumnos participan en concursos relacionados con la lengua y cultura indígenas: (por ejemplo: de poesía, de recital, de dibujo, de fotografía, etc.)

- a) frecuentemente                      b) en algunas ocasiones                      c) en pocas ocasiones                      d) no participan



DATOS GENERALES E HISTORIA LINGÜÍSTICA

Nombre \_\_\_\_\_ Género M\_\_F\_\_ Edad \_\_\_\_\_

Ocupación \_\_\_\_\_ Generación 1\_\_ 2\_\_ 3\_\_ 4\_\_

Lugar de nacimiento \_\_\_\_\_

Cuántos años ha vivido en la comunidad de origen \_\_\_\_\_

Con qué frecuencia sale de su comunidad y por cuánto tiempo  
\_\_\_\_\_

Edad de adquisición de las lenguas: Español \_\_\_\_\_ LI \_\_\_\_\_

Edad en que aprendió la lengua indígena \_\_\_\_\_

Edad en que aprendió el español \_\_\_\_\_

Lengua más utilizada en la infancia \_\_\_\_\_

Lengua más utilizada en la adolescencia \_\_\_\_\_

Lengua más utilizada en la edad adulta \_\_\_\_\_

Cuál lengua entiende mejor \_\_\_\_\_

Lee alguna lengua \_\_\_\_\_ ¿cuál? \_\_\_\_\_

Escribe alguna lengua \_\_\_\_\_ ¿cuál? \_\_\_\_\_

En qué lengua hace cuentas \_\_\_\_\_

Forma de adquisición y/o aprendizaje de las lenguas:

¿Dónde aprendió la lengua indígena? \_\_\_\_\_

¿Dónde aprendió el español? \_\_\_\_\_

Escolaridad:

Grados cursados \_\_\_\_\_ Años de escolaridad \_\_\_\_\_

Qué lengua utiliza o utilizaba el maestro \_\_\_\_\_

En qué lengua le habla o hablaba al maestro \_\_\_\_\_

¿Qué lengua habla actualmente? \_\_\_\_\_

## EDAD Y FORMA DE ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS COMO ÍNDICE DE APROPIACIÓN DE LAS LENGUAS

Docente	Forma de aprendizaje del español*	Forma de aprendizaje de la lengua indígena (LI)*	Etapa de aprendizaje del español	Etapa de aprendizaje de la lengua indígena (LI)*	Total	
					Espa- -ñol	LI
	1. -familiar -espontánea 2. -familiar +espontánea 3. +familiar +espontánea	1. -familiar -espontánea 2. -familiar +espontánea 3. +familiar +espontánea	1. En edad adulta 2. Durante la adolescencia 3. Durante la infancia	1. En edad adulta 2. Durante la adolescencia 3. Durante la infancia		
<p>Mayor puntaje = mayor apropiación de la lengua referida</p> <p>Menor puntaje = menor apropiación de la lengua referida</p>						
<p>*Formas de aprendizaje de una lengua:</p> <p>1. En un ámbito NO familiar, de manera menos espontánea (+consiente) (ya sea en la escuela o en el trabajo) y con un uso relativamente cotidiano y frecuente → -familiar -espontánea</p> <p>2. En un ámbito NO familiar, de manera espontánea (-consiente) (por ejemplo, los niños en la interacción en la escuela) y con un uso regularmente cotidiano → -familiar +espontánea</p> <p>3. En un ámbito familiar, de manera espontánea (-consiente) y con el uso cotidiano y frecuente → +familiar +espontánea</p>						

## INTERACCIÓN Y FRECUENCIA DE USO

¿Qué lengua habla con...?					
	Siempre en español	Más en español que en lengua indígena	En español y en lengua indígena por igual	Más en lengua indígena que en español	Siempre en lengua indígena
Mamá					
Papá					
Hermanos o hermanas					
Abuelo					
Abuela					
Tíos(as) paternos(as)					
Tíos(as) maternos(as)					
Primos(as) paternos(as)					
Primos(as) maternos(as)					
Pareja					
Hijo(s) menor(es)					
Hijo(s) mayor(es)					
Suegro(a)					
Nuera					
Yerno					
Nieto(s)					
Amigos					
Extraños					
Compadres					
Comadres					
Compañeros de trabajo					
Vecinos					
Profesores					
Comerciantes					

## ÁMBITOS DE USO Y FRECUENCIA DE USO

¿Qué lengua utiliza en las siguientes situaciones?

	Siempre en español	Más en español que en lengua indígena	En español y en lengua indígena por igual	Más en lengua indígena que en español	Siempre en lengua indígena
En su casa con su familia					
En su casa con sus amigos					
En su casa si llegara un extraño					
En su trabajo con sus compañeros					
En su trabajo con una persona que no conoce					
En su trabajo con su jefe					
En el mercado con su familia					
En el mercado con los comerciantes					
En el mercado con un extraño					
En el mercado con sus amigos					
Con las autoridades en su comunidad					
Con las autoridades en la ciudad					
En la escuela					
En la escuela con sus amigos					
En la escuela con su familia					
En la escuela con un extraño					
En la escuela con el maestro					
En las juntas de la escuela					
En la iglesia con su familia					
En la iglesia con sus amigos					
En la iglesia con un extraño					
En la iglesia con el sacerdote					
En la clínica					
En la clínica con su familia					
En la clínica con sus amigos					
En la clínica con el médico					
En la clínica con un extraño					
En las fiestas del pueblo					
En las asambleas comunitarias					
En la calle con su familia					
En la calle con sus amigos					
En la calle con un extraño					
En los comercios					
En las canchas con su familia					
En las canchas con sus amigos					
En las reuniones familiares					

## Mapa Curricular de la Educación Básica 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES <sup>1</sup>		1 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR			2 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR			3 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR			4 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR					
HABILIDADES DIGITALES	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria					
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º			
	Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III					
	Lenguaje y comunicación	Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>			Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>						Segunda Lengua: Inglés I, II y III <sup>2</sup>					
	Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III					
	EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales <sup>2</sup>			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)			
		Desarrollo físico y salud						La Entidad donde Vivo			Geografía <sup>2</sup>			Tecnología I, II y III		
								Historia <sup>2</sup>			Geografía de México y del Mundo			Historia I y II		
	DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética <sup>4</sup>						Asignatura Estatal			Formación Cívica y Ética I y II		
					Educación Física <sup>4</sup>						Tutoría			Educación Física I, II y III		
Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística <sup>4</sup>						Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)							

1 Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés, y Habilidades Digitales.

2 Para los alumnos hablantes de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.

3 Favorecen aprendizajes de Tecnología.

4 Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016

Componente curricular	Nivel educativo	Preescolar			Primaria						Secundaria				
		Grado escolar			1	2	3	4	5	6	1	2	3		
 Aprendizajes clave	Campos formativos y asignaturas	Lenguaje y comunicación	Lengua materna y literatura			Lengua materna y literatura						Lengua materna y literatura			
						Español como segunda lengua									
			Lengua extranjera (Inglés)			Lengua extranjera (Inglés)						Lengua extranjera (Inglés)			
		Pensamiento matemático	Matemáticas			Matemáticas						Matemáticas			
 Desarrollo personal y social	Áreas	Exploración del mundo natural y social	Conocimiento del medio			Conocimiento del medio		Ciencias naturales y tecnología				Ciencias y tecnología			
								Mi entidad		Historia		Biología		Física	Química
										Geografía		Historia			
										Formación cívica y ética		Geografía			
 Autonomía curricular	Ámbitos	Desarrollo corporal y salud	Desarrollo corporal y salud			Desarrollo corporal y salud						Desarrollo corporal y salud			
		Desarrollo artístico y creatividad	Desarrollo artístico y creatividad			Desarrollo artístico y creatividad						Desarrollo artístico y creatividad			
		Desarrollo emocional	Desarrollo emocional			Desarrollo emocional						Orientación y tutoría			
		Profundización de Aprendizajes clave	<p align="center"><b>Definición a cargo de la escuela,</b> con base en lineamientos expedidos por la SEP.</p>												
		Ampliación de las oportunidades para el Desarrollo personal y social													
		Nuevos contenidos relevantes													
		Conocimiento de contenidos regionales y locales													
		Impulso a proyectos de impacto social													

## Bibliografía

- Acosta, Víctor M. (2014). "Escuelas indígenas de Tlaxcala forman alumnos trilingües" en *Cuarto de Guerra*. Tlaxcala. En línea: <http://elcuartodeguerra.com/index.php/actualidad1-2/21765-escuelas-indigenas-forman-alumnos-trilinguees.html>
- Aguado, María Teresa (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones en Jiménez Fernández, Carmen (Coord.) *Lecturas de pedagogía diferencial. Seminario de Educación Multicultural en Veracruz*. Madrid: Dykinson. Pp. 89-104.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1993). *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: La experiencia de México*. México: Universidad Veracruzana-INI/FCE.
- Appel, Rene y Muysken, Peter (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Arias Lozano, Leonora P. (2014). Influencia del contexto lingüístico familiar en la adquisición del bilingüismo de los niños indígenas *hñahñú* (otomíes) del Valle del Mezquital. En *Psicolingüística del bilingüismo: diversos enfoques*. Signoret, A.; Rodríguez, A.; Delgadillo, R.; Jiménez, M. (Comps.). México: UNAM. Pp. 153-171
- Arnold, Jane y Douglas Brown, H. (2000). Mapa del terreno. En Arnold, Jane. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Baker, Colin (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Ballester C., Ana y Chamorro G., M. Dolores (1991). La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. *ASELE. Actas III*. Centro Virtual Cervantes.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos. *Documentos de*

- Trabajo No 41*. Santiago de Chile: GTD-Preal. En línea: [www.oei.es/historico/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/historico/pdfs/documento_preal41.pdf)
- Baronnet, Bruno (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas*, México. Tesis de Doctorado, Co-dirección. Rodolfo Stavenhagen y Christian Gros. El Colegio de México; Université Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Barrera Soto, Andrea (2004). *El efecto de las remesas financieras de los tlaxcaltecas en California como instrumento de impacto económico y social en el estado*. Tesis de maestría. Dir. Dra. María Guadalupe Alcocer Berriozábal. Escuela de Ciencias Sociales. Universidad de las Américas Puebla. Cholula, Puebla. En [http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/mes/barrero\\_s\\_a/](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mes/barrero_s_a/)
- Bello Domínguez, Juan (2009). "El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas de México" en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* llevado a cabo en Veracruz, Ver., septiembre de 2009.
- Bialystok, Ellen (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. En *Bilingualism: Language and Cognition*. Vol. 12-01, pp. 3-11. Cambridge University Press.
- Bollnow, Otto Friedrich (1974[1966]). *Lenguaje y educación*. Versión de H. A. Murena. Buenos Aires: Editorial Sur.
- Brambila Rojo, Orencio F. (2009). Hacia una metodología de enseñanza de las lenguas amerindias como segundas lenguas. En *Lingüística amerindia: aportaciones recientes*. Ramón Arzápalo (Ed.) y José Luis Moctezuma (Comp.). México: UNAM/IIA. pp. 183-203
- Caballero Murillo y Cuadrado Gordillo (2007). La sociolingüística y la enseñanza de la lengua y la cultura de origen. En *Revista de Educación*, Núm. 342, enero-abril, pp. 503-527.
- Carrasco Altamirano, Alma y López-Bonilla, Guadalupe (2013). *Lenguajes y educación. Temas de investigación educativa*. Fundación SM. México.
- Cisneros, M. Guadalupe (2014). Trastornos del lenguaje en el niño bilingüe preescolar. En *Psicolingüística del bilingüismo: diversos enfoques*. Signoret,

- A.; Rodríguez, A.; Delgadillo, R.; Jiménez, M. (Comps.). México: UNAM pp. 197-217
- Cuevas Romo, Julio (2013). Conocimientos locales y conocimientos universales en ciencias naturales y matemáticas: reflexiones sobre su negociación desde el currículo y los materiales educativos. En *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. Ascencio G. (Coord.) México: UNAM. pp.213-231
- Cummins, James (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. En *Infancia y aprendizaje*, 21, pp. 37-61.
- Cummins, Jim. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación.
- De León Pasquel, Lourdes (2010). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS; Publicaciones Casa Chata.
- Diario Oficial de la Federación (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI)*. Marzo, 2003.
- Díaz Couder, Ernesto (2009). Multiculturalismo y educación. En *Cultura y representaciones sociales*, Año 4, núm. 7. Revista virtual. UNAM: México.
- Díaz Couder, Ernesto. (2015). Diversidad lingüística y ciudadanía en educación. En *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos*. Díaz Couder E.; E. Gigante y G. Ornelas (Coords.). México. UPN.
- Diccionario de la historia de la educación en México. En línea: <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/indart.htm>
- Dietz, Gunther y Mateos, Laura (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 (DGEI) (2008). Parámetros curriculares de la asignatura de Lengua Indígena. Educación Básica. Primaria Indígena. México: SEP; DGEI.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Educación intercultural para todos. SEP-DGESPE, México En línea:

[http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepriib/malla\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepriib/malla_curricular)

- Echegoyen, Artemisa (1986). Factores en el desarrollo de una ortografía para el otomí de la Sierra. En Lara, Luis F. y Garrido, F. *Escritura y Alfabetización*. México: Ediciones del Ermitaño.
- Ferreiro, Emilia (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Flores Farfán, José Antonio (2007). "Notas sobre la variación en las artes mexicanas" (con especial énfasis en el náhuatl", en Otto Zwarztes, Gregory James y Emilio Riduejo (eds.). *Selected papers from the Third and Fourth International Conferences on Missionary Linguistics*, Honk Kong/ Macau 2005, Valladolid 2006. Ámsterdam: John Benjamins. 59-74
- Flores Farfán, José Antonio (2009). *Variación, ideologías y purismo lingüístico. El caso del mexicano o náhuatl*. México: Publicaciones de la Casa Chata-CIESAS.
- García Canclini, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Editorial Gedisa: Barcelona.
- García González, Enrique (2010). *Pedagogía constructivista y competencias: lo que los maestros necesitan saber*. México: Trillas.
- Garone Gravier, Marina (2004). Escritura y tipografía para lenguas indígenas: problemas teóricos y metodológicos. En Martínez Meave, Gabriel et al. *Ensayos sobre diseño, tipografía y lenguaje*. México: Editorial Designio.
- Garza Cuarón, Beatriz (1991). Políticas lingüísticas hacia la Nueva España en el siglo XVIII. En Nueva Revista de Filología Hispánica (NRFH). XXXIX, No. 2, pp. 689-706.
- Geertz, Clifford (1983). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, Anthony (2007). *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.
- Guber, Rosana (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Guerrero Galván, Alonso (2014). Aspectos cuantitativos y cualitativos del peritaje lingüístico. En *Argumentos cuantitativos y cualitativos en sociolingüística*.

- Segundo Coloquio de cambio y variación lingüística*. Pedro Martín Butragueño y Leonor Orozco (Eds.). México: El Colegio de México.
- Gutiérrez Chong, Natividad (2012). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México: IIS-UNAM.
- Hagège, Claude (2002). *No a la muerte de las lenguas*. Barcelona: Paidós.
- Halbwachs, Maurice (2004). *La memoria colectiva*. Pressas Universitarias de Zaragoza. Trad. de: *La mémoire collective* [1968]. Paris. Presses Universitaires de France.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE.
- Hamel, Rainer E. (2009). El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital. En *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 27, número 50, pp. 61-115.
- Hernández de León-Portilla, Ascención (2006). "Misioneros y gramáticos. Tradición clásica y modernidad mesoamericana" en Catálogo de la Exposición Paradigmas de la Palabra. Las gramáticas indígenas de los siglos XVI, XVII Y XVIII. Medellín, Colombia. Madrid. Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior, SEACEX, pp. 37-58.
- Hess Zimmermann, Karina (2010). *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México; El Colegio de México.
- Hunt, B. (2009). Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. *Documentos de Trabajo No 43*. Santiago de Chile: GTD-Preal. En línea: [www.oei.es/historico/pdf2/documento\\_preal43.pdf](http://www.oei.es/historico/pdf2/documento_preal43.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2010). Mapas para imprimir. En <http://cuentame.inegi.org.mx/mapas/tlax.aspx?tema=M>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2010). Censos y Conteos de Población y Vivienda. En <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/iter/default.aspx?ev=5>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2015). Censos y Conteos de Población y Vivienda. En

<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/tlax/poblacion/default.aspx?tema=me&e=29>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2013). Estadísticas sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de Información y Comunicaciones en los Hogares. En [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/metodologias/MODUTIH/MODUTIH2013/MODUTIH2013.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/metodologias/MODUTIH/MODUTIH2013/MODUTIH2013.pdf)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2013). Breve panorama educativo de la población indígena. México: SEP; INEE.

Jiménez, A.B y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. En *Revista Española de Pedagogía*, 233, enero-abril, 105-122. En línea en: <http://revistadepedagogia.org/2007060254/vol.-lxiv-2006/n%C2%BA-233-eneroabril-2006/pensar-el-pensamiento-del-profesorado.html> y en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1973270.pdf>

Jordá Hernández, Jani (2003). *Ser maestro bilingüe en Suljaa'. Lengua e identidad*. Universidad Pedagógica Nacional: Porrúa

Juárez Morales, Evangelina (2012). *Efectos del contacto totonaco-español en el español de una red totonaca*. Tesis de licenciatura. Guerrero Galván, Alonso (Dir.). México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Lanza, Elizabeth (2007). Multilingualism and the family. En *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Peter Auer & Li Wei (Eds.). Berlín: Mouton de Gruyter. Pp. 45-67.

León-Portilla, Miguel (2004). El destino de las lenguas indígenas de México. En *De historiografía lingüística e historia de las lenguas*. Máñez, P. y Betancourt, I. (Coords.). México: UNAM-Siglo XXI. Pp. 51.70

Loaiza Villalba, Neira (2015). La investigación en competencia argumentativa escrita bilingüe en educación superior. En *Coincidencias en el lenguaje y cognición bilingüe*. Rodríguez L., Alma L.; Signoret D., Alina M.; Flórez O., Jhon E.; Delgadillo M., Rosa E. (Comps.). México: UNAM.

- Loaiza Villalba, Neira y Galindo Martínez, Angelmiro (2014). Estilos de aprendizaje de segundas lenguas y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte. En *Lenguaje* 42(2), pp. 291-314. Colombia: Universidad de Quindío.
- López, Luis E. y Küper, Wolfgang (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 20, mayo-agosto Ediciones Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Luria, A. R. y Yodovich F. IA. (1983[1956]). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. España: Sigo XXI.
- Mendoza Zuany, Rosa G. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. En *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 158. IISUE-UNAM.
- Muñoz et al (2002). Interculturalidad en Educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelo o convergentes? En *Rumbo a la interculturalidad en Educación*. Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica y Departamento de Filosofía de la UAM-Iztapalapa, México.
- Muñoz, Héctor (199) (Coord.). Visión de la educación bilingüe en regiones indígenas de México. En *Un futuro desde la autonomía y la diversidad. Experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragüenses*. Xalapa, Universidad Veracruzana, Kepa-Cooperación Finlandesa, Terra Nuova Nicaragua.
- Ofelia García & Patricia Velasco (2012). Insufficient Language Education Policy: Intercultural Bilingual Education in Chiapas. En *Diaspora, Indigenous, and Minority Education: Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, 6:1, 1:18.
- Olivera Campirán, Maricela (2002). "Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999" en Galván Lafarga Luz E. (Coord.) *Diccionario de la historia de la educación en México*. UNAM, México. En línea: <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/indart.htm>
- Owens Jr., Robert E. (2006). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.

- Peal, Elizabeth & Lambert, Wallace E. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. En *Psychological Monographs: General and Applied*. Vol. 76, No, 27. New York: Carnegie Corporation.
- Pellicer, Dora (1996). El derecho al bilingüismo: Ley de instrucción Rudimentaria al Diálogo de San Andrés Sacam Ch'en. En *Dimensión Antropológica*, vol.8, septiembre-diciembre. Pp. 91-110. Disponible en: <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=1437>
- Pellicer, Dora (1997). Derechos Lingüísticos en México: realidad y utopía. Presentado en la *XX International Congress of the Latin American Studies Association*. Abril 17-19. Guadalajara, México. Disponible en: [https://d3gqux9sl0z33u.cloudfront.net/AA/AT/gambillingonjusticecom/downloads/226063/pellicer\\_DERECHOS\\_LINGUISTICOS\\_EN\\_MEXICO\\_REALIDAD\\_Y\\_UTOPIA.pdf](https://d3gqux9sl0z33u.cloudfront.net/AA/AT/gambillingonjusticecom/downloads/226063/pellicer_DERECHOS_LINGUISTICOS_EN_MEXICO_REALIDAD_Y_UTOPIA.pdf)
- Pellicer, Dora (1997). Derechos lingüísticos y educación plural en México. En *Políticas lingüísticas en México*. Garza Cuarón B. (Coord.). México: La Jornada Ediciones y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM. Pp. 273-290
- Pérez Taylor (2016). *Transdisciplina, complejidad y antropología*. México: UNAM-IIA.
- Pinker, Steven (2001). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Alianza Ed. Madrid.
- Plan de Desarrollo Municipal. Atlequizayán Puebla 2014-2018.
- Poth, Joseph (1998). *La organización lingüística en contexto educativo plurilingüe*. UNESCO.
- Rodríguez, L y Aguirre, J. (2011). Teorías de la complejidad y ciencias sociales. Nuevas Estrategias Epistemológicas y Metodológicas. *Nómadas. Revista Crítica de ciencias sociales y jurídicas*. 30 (2011.2). En [http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/30/rdzzoya\\_aguirre.pdf](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/30/rdzzoya_aguirre.pdf)
- Rosas, Ricardo y Sebastián, Christian (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- Ruiz Olabuenaga, J. Ignacio (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez Casas, Rosa M. (1999). Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico en el hablante bilingüe. En *Psicolingüística del español*. De Vega, Manuel y Cuetos, Fernando (Eds.). pp. 597-649. Madrid: Trotta.
- Schumann Galvéz, Otto (2013). Enseñanza bilingüe y materiales escolares en lenguas amerindias. En *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. Ascencio G. (Coord.) México: UNAM, pp. 233-241
- Secretaría de Educación Pública (2009). La Estructura del Sistema Educativo Mexicano. México: SEP. Recuperado de: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistema\\_edumex09\\_01.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistema_edumex09_01.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México: SEP; CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Plan de Estudios 2011*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante. Fascículo VI. Desarrollo curricular local en la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial. Atlas Educativo. En <http://cemabe.inegi.org.mx/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016-2017). Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa. Consulta del ciclo escolar 2016-2017. En <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Serrano Castañeda, J. Antonio (1989). Elementos de análisis curricular. En *Revista de la ENEP Aragón*. Mayo, pp. 128-140. México: UNAM.
- Signoret Dorcasberro, Alina (2013). *Bilingüismo en la infancia*. México: UNAM

- Siguán, Miguel y Mackey, William F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana; UNESCO.
- Silva-Corvalán, Carmen (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown University Press, Washington.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2009). The skates: Linguistic diversity, linguistic human rights and mother-tongue-based multilingual education – or linguistic genocide, crimes against humanity and an even faster destruction of biodiversity and our planet. Conferencia expuesta en *Bamako International Forum on Multilingualism*. Bamako, Mali, enero 19-21.
- Solloa García, Luz María (2009). *Los trastornos psicológicos en el niño. Etiología, características, diagnóstico y tratamiento*. México: Trillas.
- Stefano, Claudio; Martínez, Jesús; Gómez, Felipe (2013). Modelos alternativos de formación docente. La experiencia de la red de educadores inductivos e interculturales en Chiapas. En *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. Ascencio G. (Coord.) México: UNAM, pp.159-178
- Tirzo, Jorge y Hernández, Juana (2010). “Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias” en *Revista Cuicuilco* Núm. 48, enero-junio, pp. 11-34.
- Tomasello, Michael (2008). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, Michael et al (1998). *Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age*. Monographs of the society for research in child development, i-174.
- UNESCO (2001). *Declaración Universal Sobre la Diversidad Cultural*. Documento preparado para la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible. Johannesburgo, 2002.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO.
- Valero, María (2011). Las ventajas de ser bilingüe. En *Reunión de la Sociedad Americana para el Avance de la Ciencia (AAAS por sus siglas en inglés)*. Washington.

- Zimmermann, Klaus (2006). El problema del purismo en la modernización de las lenguas amerindias. En *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI. Vol. II*. Terborg R. y García Landa, L. (Comp.). México: UNAM.
- Zúñiga, Madeleine (1989). *Educación bilingüe*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- Zwartjes, Otto (2007e). Las gramáticas misioneras de las lenguas indígenas de Brasil, Argentina, Paraguay y Chile. En *Paradigmas de la Palabra. Gramáticas indígenas de los siglos XVI, XVII y XVIII*. Vol. III, 59-74. Madrid: Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior (SEACEX) & Turner.
- Zwartjes, Otto (2009[1999]). Norma y uso en las gramáticas misioneras hispánicas en la época colonial. En *Actas del XIV Congreso de Romanistas Escandinavos*. Estocolmo.