



# Ser nahua, ser docente, ser migrante

PRÁCTICAS PLURILINGÜES E INTERCULTURALES EN ESCUELAS DE LA  
DGEI DE LA PERIFERIA DE LAS CIUDADES DE PUEBLA Y TEHUACÁN

En este libro abordamos el tema de la relación entre la identidad y la práctica docente a través de la revisión y el análisis de las concepciones y las prácticas de docentes bilingües nahuas que laboran en escuelas de la DGEI enclavadas en la periferia de las ciudades de Puebla y Tehuacán y que reciben población migrante proveniente de horizontes diversos. Se analiza cómo un modelo educativo específico como el EIB, a diferencia del sistema general de educación, promueve una identidad docente también específica que tiene como virtud la de entender la igualdad en el trato del alumnado sin producir la invisibilidad de las identidades culturales y lingüísticas. Lejos de querer presentar esta realidad como idealizada y sin fallas, se revisan las problemáticas que enfrentan estos docentes para promover una escuela abierta al reconocimiento de los saberes que traen consigo estos alumnos, los debates y las preocupaciones que manifiestan y las necesidades de formación que expresan, tanto declaradas, como identificadas en lo que hacen o dejan de hacer, pero que, sin embargo, nos van planteando un camino sobre lo que significa abrir la escuela a la diversidad en una práctica real y no sólo discursiva. Insumos necesarios para replantearnos la formación que ofrecemos si queremos una educación escolar que responda a la pluralidad constitutiva de la nación.

Ser nahua, ser docente, ser migrante  
*Prácticas plurilingües e interculturales  
en escuelas de la DGEI de la periferia  
de las ciudades de Puebla y Tehuacán*

*María Soledad Pérez López*

---

***Ser nahua, ser docente, ser migrante. Prácticas plurilingües e interculturales en escuelas de la DGEI de la periferia de las ciudades de Puebla y Tehuacán***  
*María Soledad Pérez López*

---

Primera edición, abril de 2019

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional  
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco  
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México  
[www.upn.mx](http://www.upn.mx)

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.  
ISBN 978-607-413-305-9

LC3735.2

P8.4 Pérez López, María Soledad

P4.6 Ser nahua, ser docente, ser migrante: prácticas plurilingües e interculturales en escuelas de la DGEI de la periferia de las ciudades de Puebla y Tehuacán / María Soledad Pérez López – México : UPN, 2019  
1 recurso electrónico (1v) : 4Mb. ; archivo PDF- (Horizontes educativos)  
ISBN 978-607-413-305-9

1. Indios de México – Educación – Puebla 2. Maestros en servicio, Formación de – Puebla 3. Prácticas de la enseñanza I. t. II. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.  
Hecho en México.

---

*A las y los estudiantes y docentes indígenas  
quienes me enseñaron a percibir y entender realidades  
que mi sistema simbólico me impedía ver.*

*En particular a Iván León Javier quien me acompañó  
en el recorrido de estas escuelas e hizo las transcripciones  
y traducciones del náhuatl. Mi agradecimiento*

---

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>EL CONTEXTO .....</b>	<b>16</b>
El modelo educativo .....	17
Movilidad y diversidad cultural y lingüística de las regiones .....	21
Características de las escuelas .....	29
Perfil del personal docente.....	32
Perfil del alumnado .....	36
Formación y capacitación para la aplicación del modelo.....	44
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>IDENTIDADES .....</b>	<b>53</b>
Ser nahua .....	56
Ser migrante .....	66
Ser docente .....	75

---

<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>IDENTIDAD Y PRÁCTICA DOCENTE .....</b>	<b>97</b>
El multilingüismo .....	98
Interculturalidad y migración .....	126
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>163</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>168</b>

---

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo inició en 2010 con la invitación que recibí para participar en una investigación<sup>1</sup> solicitada por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). En ese año, la DGEI tomó a su cargo el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Migrantes (Pronim) bajo la línea de equidad, diversidad social, cultural y lingüística; se proponía tener un panorama sobre la forma en que se atendía a la niñez migrante, no solo en las escuelas del Pronim sino también en algunas de matrícula indígena a su cargo. Se decidió que la investigación se desarrollara en Puebla, respecto a mí, se me solicitó que cubriera tres escuelas de clave indígena que se encontraban en la zona periférica de las ciudades de Puebla y Tehuacán.

Las escuelas que atiende la DGEI se distinguen por el lugar –aparte– que han tenido al interior del sistema de educación nacional. Instituidas a partir de un decreto, en 1979, fueron creadas para poner en práctica un modelo de educación bilingüe bicultural en las escuelas de las zonas indígenas que, en 1999 con los Lineamientos Generales

---

<sup>1</sup> El presente trabajo es, en gran parte, producto de una investigación más amplia llevada a cabo en 2011 para la DGEI, bajo la coordinación de Teresa de Jesús Rojas Rangel, titulado: *Educación primaria de las niñas y niños indígenas en contextos migratorios en el estado de Puebla*. DGEI-SEP, México, 2010.

para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y Niños Indígenas, se redefine como intercultural bilingüe. Estas escuelas no fueron planeadas para recibir a la niñez migrante pues normalmente se ubican en las comunidades. En general son expulsoras, ya que mucho del alumnado se va con sus familias, jornaleros estacionarios, y vuelven a recibirlos cuando regresan a su comunidad. Sin embargo, en este trabajo las escuelas objeto son de clave indígena y puestas a funcionar en colonias periféricas de las ciudades de Puebla y de Tehuacán, es decir, en zonas urbanas caracterizadas por un desarrollo industrial que las hacen receptoras de mano de obra proveniente de diversos lugares y de lo que se trataba en la investigación era de indagar la forma en que atendían a la población escolar migrante que recibían. Así, la perspectiva de lo que podía encontrar en ellas me pareció de entrada interesante.

Aunque no es una línea central de investigación a la que me haya dedicado, he podido acercarme al tema por las invitaciones de Teresa Rojas Rangel me ha hecho –en su mayoría– cuando necesita alguien que aborde las situaciones de multilingüismo en las escuelas de las zonas de migración jornaleras agrícolas. A partir de estas aproximaciones publiqué un artículo (Pérez, 2006b) en el que doy cuenta de las dificultades que tiene el personal docente para abordar la lectura y la escritura con niñez hablante de diversas lenguas, además de haber dirigido algunas tesis sobre la temática. Si publico hoy este libro, es porque el trabajo realizado con las escuelas de Puebla me permitió acercarme a, lo que considero, una nueva realidad en la relación entre escuela, migración e identidades indígenas.

La relación entre escuela y migración es un tema que ha recibido mucha atención en los últimos 20 años, contando con una extensa bibliografía a nivel mundial, por ejemplo, los trabajos de Gabriela Czarny (2006) aportan un concentrado importante de esta producción tanto en Estados Unidos como en Latinoamérica y México. En nuestro país, las indagaciones se han concentrado en la migración bilateral hacia los Estados Unidos, en la migración interna de las y los jornaleros agrícolas y, aunque en menor medida, en la

migración indígena hacia la Ciudad de México. Las indagaciones de Lourdes Arizpe (1975) en los años 70 fueron pioneras en este campo y aunque abordaba a la población indígena en la Ciudad de México, como en el caso mazahua, lo hacía desde un enfoque “campesinista” y la escuela no era un tema central.

De los trabajos más recientes, tenemos los que ha producido Nicanor Rebolledo (2007, 2009) quien se acerca fundamentalmente a las migraciones indígenas del centro de la Ciudad de México y a las problemáticas de la escolaridad. Este autor da cuenta de una situación marcada por la discriminación, el bajo rendimiento escolar y las actitudes del profesorado hacia una población con la cual no saben qué hacer y que, desde el testimonio del autor, expresan que “necesitarían una educación especial” (Rebolledo, 2009). Así mismo, Rebeca Barriga (2008), en su trabajo etnográfico sobre una escuela de la Ciudad de México inscrita en el programa de atención educativa a niñez migrante de la Coordinación Intercultural Bilingüe, describe una realidad de invisibilidad y negación de la población escolar indígena por parte del profesorado, negación, que dice la autora, proviene de la problemática que les plantea la atención de niños y niñas hablantes de diversas lenguas, algunas de una alta complejidad como el mazateco, y propone que la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), la cual imparte una educación especial, podría ser una alternativa para atender la problemática. Una de sus conclusiones es que el personal docente, “mestizos monolingües en español, no podrá ni con mucho resolver el problema de la diversidad lingüística de sus estudiantes” (p. 1249).

Por su parte, Czarny aborda el problema desde otra óptica, se cuestiona sobre las identidades, lo que para los sujetos de comunidades indígenas representa “pasar por la escuela”, un espacio que no fue construido, en el discurso oficial, para ellos y ellas. Es decir, que no cuenta, por lo menos en las intenciones, con propuestas específicas de atención de una población con una identidad étnica, cultural y lingüística como las de las comunidades y que precisa, ha sido vista por algunos autores como la escuela para “otros”, diferentes

a las escuelas “regulares” (Czarny, 2007). Uno de los puntos que sostiene esta autora es que la invisibilidad del alumnado indígena es producto de una conjunción de factores, por un lado el ocultamiento de la identidad explícita por parte del alumnado mismo como estrategia de sobrevivencia y por el otro lado, de lo que denomina “la ideología magisterial” para la cual todos los niños y niñas son iguales sin distinción de clase, género, etnia o religión, pero que, sin embargo, “llevan” su etnicidad, producto de su socialización primaria, con ellos en su forma de relacionarse con el resto aun y cuando no la hagan explícita (Czarny, 2006). De esto se derivan desencuentros en la comunicación:

... las dificultades que representaba el acceso a la lectoescritura en los primeros grados, para niños cuya lengua materna es indígena; el rechazo por parte de algunos maestros y niños considerados no indígenas hacia los que sí son reconocidos como tales, además de los desencuentros en la comunicación entre padres de niños indígenas y los maestros por temas como los hábitos (vestimenta, alimentos, cuidados generales, entre otros,) que deberían tener según la perspectiva de los maestros (Czarny, 2006 p. 929).

En su trabajo sobre las y los estudiantes universitarios triquis en la ciudad, identifica lo que denomina una “tensión generacional de valores” en la cual, por un lado, la comunidad considera que hacer estudios universitarios no les hace más importantes y por otro lado, es un valor social puesto que también considera que el paso por la escuela es un bien que aporta a la comunidad (Czarny, 2008). La autora perfila así, las tensiones generadas entre perspectivas distintas; una focalización sobre los beneficios que proporciona al individuo el sistema escolar y una perspectiva de beneficio colectivo para la comunidad.

Como podemos observar, al filo de estos trabajos se reconstruye la relación entre los “unos” y los “otros”. Espiral de identidades, la del investigador marcada por su proyecto científico, la del docente en su identidad profesional e institucional y la del alumnado que, como dice Czarny, se encuentran en su migración a la socialización

secundaria. El personal docente para el investigador son “otros” que a su vez perciben a las y los alumnos migrantes indígenas como “otros” y los trabajos documentan el conflicto; de la discriminación para Rebolledo, de la imposibilidad de saber hacer para Barriga y de la invisibilidad y la diferencia de perspectiva sobre la escuela para Czarny. Todos estos trabajos se refieren a escuelas “generales”, a docentes sin adscripción étnica a algunos de los pueblos originarios y que no hablan una lengua indígena frente a estudiantes con adscripción y que son bilingües.

Pero este trabajo se sitúa en otro lado. Esta vez se trata de escuelas de clave indígena con un modelo de atención intercultural bilingüe, docentes –en su mayoría– adscritos a un pueblo originario y bilingües, que reciben estudiantes que proviene de diversos lugares, indígenas o no, bilingües o no y lo que nos interesa revisar es hasta dónde el discurso que manejan hacia las y los alumnos migrantes es diferente o no del identificado en las escuelas generales. Esto es, si desde su perspectiva identitaria, a pesar de compartir el ser docente con los sujetos de las investigaciones citadas, existe otra visión de la relación escuela y migración y si esta identidad define prácticas escolares diferentes.

Un estudio surgido en 2016, es fundamental para este trabajo ya que aborda estas escuelas seis años después de haber llevado a cabo la investigación de la que surge este libro. Se trata de un artículo de Martha Franco (2016) en el cual la autora da cuenta de la creación de las escuelas de clave indígena en la zona periurbana de Puebla y se cuestiona sobre la atención que proporcionan a las y los alumnos indígenas migrantes concluyendo que reproducen actos de segregación/integración hacia su población escolar. Sin embargo, es necesario preguntarse si esos actos de segregación/integración de los que da cuenta, comparten las mismas manifestaciones que los documentados en las escuelas regulares de la Ciudad de México. ¿Hasta dónde la segregación o exclusión proviene de la construcción del “otro” desde la propia identidad del profesorado?, o ¿ésta comparte elementos por tratarse de un sistema escolar que plantea

la igualdad en el trato del alumnado y la implantación en un espacio fijo como requisito para la continuidad de los aprendizajes y para la cual la movilidad geográfica que implica la migración representa siempre un reto? En todo caso, para este trabajo el artículo fue de gran importancia pues permitió revisar los datos seis años después y observar si algunas de las realidades cuantificadas se habían transformado –a lo largo del libro iremos citando dicha información–. No obstante, la perspectiva desde la que se enfoca el problema de investigación es diferente, tanto de la realizada por Franco como de la llevada a cabo en 2011 para la DGEI (en la cual se trataba de hacer un diagnóstico). Luego entonces, nos orientamos hacia otro lugar de interpretación y como dice Duranti (2000):

Un análisis es, después de todo, un proceso selectivo de representación de un fenómeno determinado con el fin de iluminar algunas de sus propiedades. Un análisis que pretendiera reproducir su objeto a la perfección no sería tal, sino que nos lo devolvería en la forma que fue. Análisis implica transformación, con algún propósito (Duranti, 2000, p. 162).

Así, al trabajo de diagnóstico realizado en 2010 desde una perspectiva descriptiva, se le aportaron marcos y referentes interpretativos, sobre todo desde los enfoques socioculturales de Bruner (1997), así como de los desarrollos recientes en el campo del plurilingüismo lo que nos llevó a reformular algunas interpretaciones que habíamos hecho de los datos. Nos situamos desde la particularidad del caso, a saber que se trata de escuelas de clave indígena y la atención educativa que ofrecen se plantea, por las especificidades del modelo, preguntas y estrategias diferentes hacia la diversidad a las de las escuelas generales, como se verá a lo largo de esta exposición.

Retomamos los datos de la investigación de 2011 producida para la DGEI con instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos. Se trabajó con tres escuelas, dos de la periferia de Puebla: Emiliano Zapata zona escolar 107 y Tierra y Libertad zona escolar 103 y una de Tehuacán: Escudo Nacional. Se aplicaron 114 cédulas al alumnado

de quinto año de estas instituciones en los que se les solicitó datos personales y de escolaridad. Se aplicaron 27 cuestionarios de 86 ítems a las y los docentes en los que se les preguntó sobre su experiencia laboral y formación, así como sobre el alumnado que atendían. Además de estas fuentes, se revisaron las actas de nacimiento de las y los alumnos y los registros de las escuelas para cruzar los datos con los proporcionados por los estudiantes y el personal docente sobre la población escolar. Desde la perspectiva cualitativa se hicieron dos entrevistas grabadas por escuela al profesorado, una al asesor técnico pedagógico, más tres entrevistas grupales. Estas últimas fueron muy enriquecedoras pues las y los maestros debatían entre ellos sobre los temas de la investigación, permitiéndonos observar los acuerdos y hasta las contradicciones que surgían. Así mismo, se realizó un registro de clases de una secuencia completa por escuela, también se llevaron a cabo observaciones de clase sin registro y entrevistas informales con diversos actores, entre ellos padres y madres de familia.

Los resultados son presentados en tres capítulos. En el primero se describe el contexto en el que se encuentran inmersas las escuelas con la finalidad de entender, más adelante, tanto los discursos como las prácticas que se llevan a cabo en ellas en cuanto producto de diversos elementos: por un lado, la forma en que un modelo específico de educación como lo es la educación intercultural bilingüe (EIB) amolda las expectativas y por el otro lado, lo que las personas traen de su participación fuera de la escuela para responder a esas expectativas. Se revisa la diversidad, tanto geográfica como cultural y lingüística en la que se mueven los sujetos a partir de las cifras y los indicadores que ofrecen los censos de población para contrastarlos con la información recogida sobre el perfil de los sujetos en los cuestionarios y las cédulas aplicadas al alumnado.

En el segundo capítulo se analizan los discursos que el profesorado de las escuelas objeto tienen sobre su identidad nahua y su identidad docente. Se trata de cernir la forma en que le dan sentido a su actuar en el contexto específico en el que desarrollan su tarea,

la forma en que perciben a su público desde su referentes identitarios (como docentes y nahuas) pero también en cuanto migrantes instalados en el territorio en el que se encuentran las escuelas. Para conseguirlo, se revisan las teorías de la identidad y el desarrollo que han tenido en el análisis de las identidades específicas que se van generando a través de los cambios socioculturales y la definición de nuevos roles como el de docente-indígena. Se trata, fundamentalmente, de ver en qué medida estos discursos difieren de los documentados por las y los investigadores en las escuelas de las ciudades hacia la diversidad.

En el tercer capítulo, intitulado *Identidad y práctica docente*, se aborda la forma en que los discursos identitarios del profesorado inciden en las prácticas que desarrollan en el contexto de diversidad al que se confrontan. La manera en que resuelven situaciones para las cuales no existen directivas claras por parte de la institución educativa y cómo los procedimientos que ponen a funcionar son la resultante de una negociación entre la forma en que entienden, a partir de sus experiencias, el pertenecer a un pueblo originario y ser bilingües y el ser docentes. Se revisan sus preocupaciones, sus fortalezas y sus debilidades para mostrar en qué medida éstos son diferentes a los que se enfrenta el personal docente de escuelas regulares urbanas.

---

## CAPÍTULO I

### EL CONTEXTO

Para Cole (1999), la actividad humana no puede entenderse unidireccionalmente como el resultado del contexto, las prácticas no pueden ser entendidas como un conjunto de acciones individuales sino como modos de relación social que tienen su fundamento en el conjunto de prácticas de una sociedad. Las prácticas no son el resultado mecánico determinado por la historia, sino que, dice Cole retomando el concepto de *habitus* de Bourdieu, nuestras acciones tienen como tela de fondo “un sistema de disposiciones transponibles que, integrando experiencias anteriores funciona en todo momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones y hace posible el logro de tareas” (Bourdieu, 1977, en Cole 1999, p. 73). Cole apunta con esto al modo en que el contexto forma con el objeto una sola entidad puesto que las prácticas que se desarrollan en un contexto determinado a su vez lo modifican. A diferencia de la situación, el contexto toma en cuenta los factores externos e internos en los que se produce la actividad humana. El contexto de una escuela designa los elementos que se encuentran en ella y se cruzan bajo requerimientos específicos produciendo nuevas prácticas. En un sistema escolarizado, las relaciones docentes-alumnado y personas responsables del hogar se encuentran mediadas por el currículo, éste representa el

modelo educativo mediante el cual se gestionan las expectativas de los agentes educativos en cuanto a los aprendizajes pero también lo que los sujetos aportan para mediar las prácticas que ahí se desarrollan, lo que traen de los diferentes contextos en los que participan y han participado.

Así, en este apartado revisamos tanto el modelo educativo como los perfiles de los sujetos que ahí interactúan. Así mismo, damos un espacio a las acciones formativas que el modelo educativo ofrece al personal docente en la perspectiva de que estas también modelan el hacer de los sujetos.

## **EL MODELO EDUCATIVO**

Los sistemas escolares han acompañado la creación de los estados-nación modernos, haciendo de ellos uno de los principales instrumentos en la búsqueda de la unidad y la identidad nacional, entendida como monocultural y monolingüe. México no escapó a esta dinámica y la acción de la escuela post-revolucionaria, castellanizadora y productora de mestizaje en pro de la constitución del Estado mexicano ha sido ampliamente documentada (Naranjo, 2011). Ella fue la encargada de difundir lo que el proyecto nacional definió como “identidad colectiva nacional”, lo que son o deben de ser los mexicanos y mexicanas y que sigue constituyendo una de sus tareas principales (Zúñiga, 2008) así, la bandera y el himno nacional, rituales escolares obligados por este objetivo, se instauran en la sociedad entre los principales símbolos de esa identidad (Juárez, 2006).

Como también sabemos, esta tarea implicó la sustitución de lenguas y de lealtades étnicas de forma directa prohibiendo su manifestación en la escuela durante casi medio siglo de educación pública, desde 1927 fecha de creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), hasta 1978 cuando se pone a funcionar la DGEI con un modelo denominado de Educación Bilingüe Bicultural para la

atención de la población de las comunidades indígenas. Este modelo pretendía el desarrollo de un currículo bilingüe denominado de “mantenimiento” por el cual el alumnado tenía que aprender español y desarrollar los contenidos nacionales pero manteniendo las lenguas de sus comunidades que se convertían en objeto de estudio a través de contenidos denominados “étnicos” en los cuales se rescataban los conocimientos producidos por las comunidades. Este modelo pedagógico también conocido como “50%-50%”, organizaba el trabajo escolar de la siguiente forma:

En el primer ciclo (primero y segundo grado), el aprendizaje de la lectura y la escritura será en la lengua materna (L1) y todos los contenidos educativos se tratarán utilizando esa lengua como medio de instrucción. La adquisición de la segunda lengua (L2) será en principio de manera oral. Para el segundo ciclo (tercero y cuarto grado), la segunda lengua debe comenzar a utilizarse como medio de instrucción de algunos contenidos en las diferentes materias a fin de que los alumnos se expresen mejor en ellas. En el tercer ciclo (quinto y sexto grado), debe procurarse el uso indistinto de cualquiera de las dos lenguas, como medio de instrucción escolar. Las orientaciones se aplican en las comunidades cuya lengua materna es una lengua indígena a fin de evitar su desplazamiento (DGEI, 1994, p. 26).

El modelo determinaba también que el perfil del personal docente encargado de impartirlo fuera el de ser bilingües en las lenguas implicadas y conocedor de la cultura de las comunidades, en síntesis originario de las mismas comunidades y que hablara también español dado que la castellanización seguía siendo un objetivo principal puesto que en el mismo año, como lo documenta Naranjo (2011), se pone en marcha también el Programa de Educación para Todos y el Programa de Castellanización. Así, la creación del sistema de educación bilingüe posibilita también el surgimiento de la figura de docente-indígena.

Este proyecto, como se mencionó en párrafos anteriores, pasó en 1996 de un modelo denominado bilingüe-bicultural a un modelo

intercultural-bilingüe bajo la idea de que el modelo anterior promovía la separación cultural y que era necesario aprender a convivir más allá de la diversidad cultural y lingüística. La política fue entonces definida como intercultural para todos y bilingüe para las comunidades indígenas bajo la premisa de que se tenía que promover el reconocimiento y el respeto de la diversidad, sin incluir el bilingüismo, en la totalidad del sistema educativo.

En consecuencia, se trabajó sobre la necesidad de revisar el modelo de mantenimiento imperante en la normativa hasta entonces para elaborar un currículo flexible a las diversas situaciones sociolingüísticas de la población atendida. La introducción de la modalidad intercultural bilingüe modificó el modelo de mantenimiento, se creó la materia de “Lengua indígena”, en 1994, como una materia aparte que debía ser objeto de evaluación en las boletas. En 2004 se publican los Parámetros Curriculares que ofrecen un modelo de trabajo con la materia cuyo objetivo a mediano plazo es el de ir conformando un currículo integrado bilingüe, flexible, para adaptarse al perfil lingüístico del alumnado (DGEI, 2008). Los Parámetros Curriculares tenían que ser elaborados en todas las lenguas reconocidas por el Estado mexicano, recuperando contenidos comunitarios para integrarlos al currículo, sin embargo, hasta ahora solo se han desarrollado en cuatro: tutunakú, náhuatl, maya y hñahñu. De hecho, el programa de náhuatl se piloteó en diferentes estados, en el caso de Puebla le correspondió a algunas escuelas de Tehuacán.

Esta reforma de la DGEI respondió a los lineamientos de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) para introducir un currículo por competencias y por proyectos, así como transversalidad entre las materias en un enfoque integrado de lenguas bajo el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje. Esto se reflejaba en que tanto la materia de Español como la de Lengua indígena debían integrarse con el resto de las materias para organizar los tiempos en el aula:

El tiempo asignado por el Plan de estudios de Educación Primaria para el trabajo en el área del lenguaje será utilizado para impartir la asignatura de Lengua indígena y la enseñanza del español como segunda lengua. El maestro podrá ampliar el tiempo escolar para trabajar los contenidos de la lengua indígena porque la lengua es un elemento necesario en todas las actividades escolares y muchos de los contenidos de la asignatura de Lengua indígena se vinculan con temas de diversas asignaturas (DGEI, 2008, p. 15).

Teóricamente, el modelo planteaba un espacio para el estudio de la lengua indígena como lengua objeto además de su presencia transversal, el personal docente tenía que planear de forma tal que en las diferentes materias se propusieran objetivos de desarrollo de habilidades en las lenguas y esto implicaba que en algunas materias la lengua de enseñanza fuera la lengua indígena.

El modelo reconoce que existen una serie de situaciones y perfiles lingüísticos diversos en las escuelas a las que está dirigido:

El maestro prioriza el uso de la lengua indígena y tiene la libertad de flexibilizar el tiempo escolar dedicado a la lengua indígena en atención al grado de bilingüismo de los niños, procurando siempre el equilibrio y continuidad en el tratamiento de los contenidos de las diferentes asignaturas (DGEI, 2008, p. 15).

Con esto la DGEI reconoce que, en los más de 20 años que trascurrieron desde la implantación del modelo hasta su modificación, las lenguas indígenas presentaron un alto grado de desplazamiento dando como resultado una heterogeneidad de perfiles lingüísticos en las aulas de las comunidades, sin embargo no especifica, cómo procedían las orientaciones para la enseñanza bilingüe en las zonas indígenas (DGEI, 1994) que el modelo pueda ser aplicado a la inversa. Es decir, que cuando la población escolar es mayoritariamente de habla hispana, la lengua indígena toma el lugar de la segunda lengua. No obstante, a pesar de que en 1994 se reconocía esta situación no existen aún lineamientos ni materiales para esta segunda

modalidad, situación que, como veremos más adelante, impera en gran medida en las escuelas visitadas.

En síntesis, las escuelas de matrícula indígena se rigen por el modelo revisado, pensado para las comunidades bajo el presupuesto de una homogeneidad cultural y una heterogeneidad de perfiles lingüísticos. Así cabe la pregunta: ¿cómo funciona este modelo en escuelas que se encuentran en zonas urbanas o peri-urbanas?

### **MOVILIDAD Y DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA DE LAS REGIONES**

Las escuelas en las que se realizó la presente indagación, están ubicadas en los Municipios de Puebla y Tehuacán los cuales se encuentran entre los que reciben un número mayor de trabajadores del interior del mismo estado o de otros. Puebla tiene una dinámica de movilidad de la población importante ya que la cifra de migración interna reciente (personas que cinco años antes vivían en otra entidad) proveniente de otros estados, coloca a la entidad en el octavo lugar entre los estados receptores (BBVA, 2013), mientras que en las cifras de emigración reciente ocupa el quinto lugar, lo que arroja un saldo migratorio estable para 2010 de -01 en general y 0.0 para niños, niñas y adolescentes (INEGI, 2012), lo que significa que hubo tantas entradas como salidas. Como lo precisan los especialistas en migración, el cálculo del fenómeno por población no nativa sobredimensiona las cifras, mientras que el cálculo por migración interna reciente lo subestima (CEPAL, 2008), así las cifras proporcionadas hablan de una importante recepción de personas migrantes en los últimos cinco años. En la siguiente tabla observamos los datos sobre la migración interna, referida a aquella entre entidades del país y calculada por población no nativa inmigrante y los datos de migración interna reciente:

**Tabla I.2 Población no nativa e inmigración interna reciente**

	2000			2010		
Población no nativa						
	Inmigrante	Emigrante	Saldo acumulado	Inmigrante	Emigrante	Saldo acumulado
Estado de Puebla	447 551 (CEP, 2013) 436024 (INEGI, 2009)	884670 (Coespo, 2013)	-448,649 (Coespo, 2013)	557 552 (Coespo, 2013) 555 572 (INEGI, 2012a)	999476 (Coespo, 2013)	-467980 (Coespo, 2013)
Porcentual	8.6 (Coespo, 2013) 8.8 (INEGI, 2005) 8.9. (INEGI, 2009) 8.8 (INEGI, 2012a)	s/d	s/d	9.2 (Coespo, 2013, INEGI, 2011) 9.6 (INEGI, 2012a )	s/d	s/d
Municipio de Puebla / Angelópolis						
Porcentual atracción de la migración interna	46.6 (INEGI, 2005)	s/d	s/d	40.3 (Coespo/ sf)	s/d	s/d
Peso porcentual con relación al total de la población	15.4. peso (INEGI, 2005)	s/d	s/d	14.4 (INEGI, 2012a)		s/d
Tehuacán (sierra negra)						
Porcentual atracción de la migración interna	9 (INEGI, 2005)	s/d	s/d	8.6 (Coespo / sf)	s/d	s/d
Peso porcentual con relación al total de la población	17.5 ( Coespo, 2013)	s/d	s/d	16.8 (INEGI, 2012a)	s/d***	s/d
Población con 5 y más años inmigrante interna reciente						
	131 109 (INEGI, 2009)	150373 (CEPAL, 2008)	-19 664 (CEPAL, 2008)	130 190 (INEGI, 2012a)	135 568 (INEGI, 2012a)	-5 378 (INEGI, 2012a)
	2.2 (INEGI, 2013) 3 (INEGI, 2009)	s/d	-0.1 (INEGI, 2013)	2.3 (INEGI, 2012a) 3.4 (INEGI, 2013)	2.1 (INEGI, 2012a)	-0.1 (INEGI, 2013) -0.0 (INEGI, 2012b)***

Fuente: elaboración propia con base en los datos del INEGI, 2005; CEPAL, 2008; INEGI, 2009; INEGI, 2011; INEGI, 2012a; INEGI, 2012b; Coespo, 2013; Coespo, s.f.; INEGI, 2013; INEGI, 2015, CDI, 2015.

\*\* s/d= sin dato.

\*\*\* Corresponde a los menores de 5 a 17 años.

<sup>2</sup> La mayoría de los datos que se presentan en las tablas corresponden a la CDI, cuando no es así se indica la fuente.

En el cuadro también se percibe que los municipios de Puebla y Tehuacán reciben el mayor número de la población que llega al estado de otras entidades de la República. Las entidades de las cuales procede la migración interna, según Coespo (2013) son, por orden de importancia, Veracruz (23.8), Distrito Federal (22), Oaxaca (11), Tlaxcala (7.8), Estado de México (7.5), Hidalgo (4.8), Guerrero (2.8), Morelos (2.6), Chiapas (2.5) y Michoacán (1.5).

En cuanto a la migración intermunicipal, Puebla ocupaba el lugar 15 en el año 2000 y el lugar 25 en el 2010 entre las entidades de país. Los datos se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 2. Cifras de migración intermunicipal**

<b>Migración intermunicipal 5 lugar menor MP, 2005</b>	<b>2000</b>	<b>2010</b>
	<b>Inmigrantes por lugar de residencia actual</b>	<b>Inmigrantes por lugar de residencia actual</b>
<b>Estado de Puebla</b>	56 033 (INEGI, 2005)	s/d
Porcentual	1.3 (INEGI, 2005)	1.7 (INEGI, 2012a)
<b>Municipio de Puebla</b>		
Migración	14204 (INEGI, 2005)	s/d
Porcentual	25.3 (INEGI, 2005)	s/d
<b>Tehuacán. Población</b>		
Migración	3713 (INEGI, 2005)	s/d
	6.6 (INEGI, 2005)	s/d

Fuente: elaboración propia con base en datos del INEGI, 2005; INEGI, 2011; INEGI, 2012a.

Obtener datos sobre este tipo de movimientos es complicado, por lo que solo se presentan –completos– aquellos que registró el INEGI

en el 2000 y la tasa total en 2010, pero sin desglose de municipios. Observamos que este tipo de movimientos, según las cifras oficiales, es menor que el que concierne a la movilidad entre estados, aunque aumentó de 2000 a 2010, y al igual que para la migración entre entidades del país, los municipios de Puebla y Tehuacán atraen al mayor número de personas migrantes. El municipio de Puebla es también un fuerte expulsor y en lo que concierne a la migración hacia los Estados Unidos, ostenta el cuarto lugar nacional con una tasa de 6.6 y el municipio de Puebla el segundo lugar nacional con una tasa de 1.3 (INEGI, 2010). Esto es interesante puesto que también recibirá un número importante de repatriados en edad escolar que nacieron o crecieron en los Estados Unidos, calculados en el mismo documento en 350 719, lo que complejiza el panorama educativo. Aunado a esto, Puebla se ha vuelto una escala importante para la migración centroamericana de paso por México.

La recepción de población de otros estados del país se encuentra ligada al hecho de que Puebla presenta una alta concentración de industrias manufactureras, según datos del año 2000, el INEGI reportó 346 389 empleos, de los cuales 126 758 eran para el municipio. Por su parte, Tehuacán –segundo municipio receptor–, concentraba 35 287 empleos en la industria manufacturera, mientras que en la agricultura se reportaban 5 744; gran parte de esta industria era maquiladora, teniendo como particularidad el tratarse de mano de obra femenina (14 477).

En cuanto a la diversidad étnica y lingüística, Puebla tenía en 2010 –y sigue conservando– un lugar importante en auto-adscripción étnica (séptimo lugar), tal y como se muestra en la tabla 3.

En esta tabla, además del crecimiento en la población indígena nativa del lugar, se aprecia también el aumento debido a la migración, la cual se dirige igualmente a las dos entidades de este estudio. También es interesante observar que el porcentaje de población indígena reportado en 2015 difiere del doble entre los datos proporcionados por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (17.7) y los datos del INEGI (35.5).

**Tabla 3. Migración indígena**

Estado de Puebla	2002	2005	2010			2015		
	447 551	4 688 913	Total	Núm. en la entidad	Núm. en otra entidad	Total	Núm. en la entidad	Núm. en otra entidad
			1 018 397	95 9920	56 488	1 094 923	1 029 816	62 571
Porcentual	s/d	s/d	25.2 (INEGI, 2012a)			17.7 35.5 (INEGI, 2015)	94.1	5.7
Tehuacán	s/d	224 054	57 244	45 163	11 985	74865	60 819	13 952
Porcentual	s/d	s/d	s/d			23.4	81.2	18.6
Municipio de Puebla	s/d	1 285 409	100 353	86 077	14 073	120,411	102 370	17 789
Porcentual	s/d	s/d	s/d			7.6	85	14.8

Fuente: elaboración propia con base en datos de la CDI, 2005; INEGI, 2012a; CDI, 2015a; CDI, 2015b; INEGI, 2015.

En cuanto a hablantes de lenguas indígenas, ocupa el octavo lugar (INEGI, 2015). En la tabla 4 se desglosan las cifras, en ella se registran, además de los hablantes, aquellas personas que dicen entender aunque no hablen.

En la tabla podemos ver el crecimiento absoluto de la población hablante, no así el porcentual puesto que en relación con el total de la población del estado, se mantiene el mismo porcentaje e incluso baja en 2015, contrariamente a la auto-adscripción que crece en números absolutos y porcentuales. Igualmente podemos ver cómo en porcentaje, Tehuacán presenta un mayor número de hablantes de lengua indígena que Puebla, aunque con relación al estado estos dos municipios se consideran como intermedios.

**Tabla 4. Hablantes de lenguas indígenas**

Lengua indígena						
	2000	2005	2010		2015	
			Habla	Entiende	Habla	Entiende
Puebla estado	565 509 (INEGI, 2012a)	584 723	617 504	134 577 (INEGI, 2012a)	6 695 228	s/d
Porcentual	s/d	11.7	11.7 (INEGI, 2012a)	2.8 (INEGI, 2012a)	11.5	3 (INEGI, 2015)
Tehuacán	s/d	20 493	21 821	s/d	29 649	s/d
Porcentual	s/d	9.1	s/d	s/d	9.8	s/d
Puebla municipio	s/d	42 142	47 199	s/d	60 989	s/d
Porcentual	s/d	3.3	s/d	s/d	4	s/d

Fuente: elaboración propia con base en datos de la CDI, 2005; INEGI 2012a; CDI, 2015a; CDI, 2015b; INEGI, 2015.

En la siguiente tabla se observan las principales lenguas habladas en Puebla, ésta muestra el porcentaje en relación con las y los hablantes de cada lengua en el país (2005) y el porcentaje con relación al estado (2010):

**Tabla 5. Principales lenguas indígenas del estado de Puebla**

Lenguas	Núm. de hablantes en 2005 (INEGI, 2009b)	Porcentaje del total de hablantes en el país 2005 (INEGI, 2009b)	Núm. de hablantes en 2010 (INEGI, 2011)	Porcentaje del total de hablantes en el estado en 2010 (INEGI, 2012a)	Tasa de crecimiento en 2000 (INEGI, 2005)
Náhuatl	397 207	28.9	447 797	72.6	1.41
Totonaco	90 064	42.1	106 559	17.2	1.48
Popoloca	14 688	91.0	16 576	2.7	4.27
Mazateco	13 033	6.4	s/d	2.1	5.86
Otomí	7 235	3	s/d	3	0.68
Mixtecanas	6 694	1.6	s/d	1.4	s/d

Fuente: elaboración propia con base en datos del INEGI, 2005, 2009b, 2011 y 2012a.

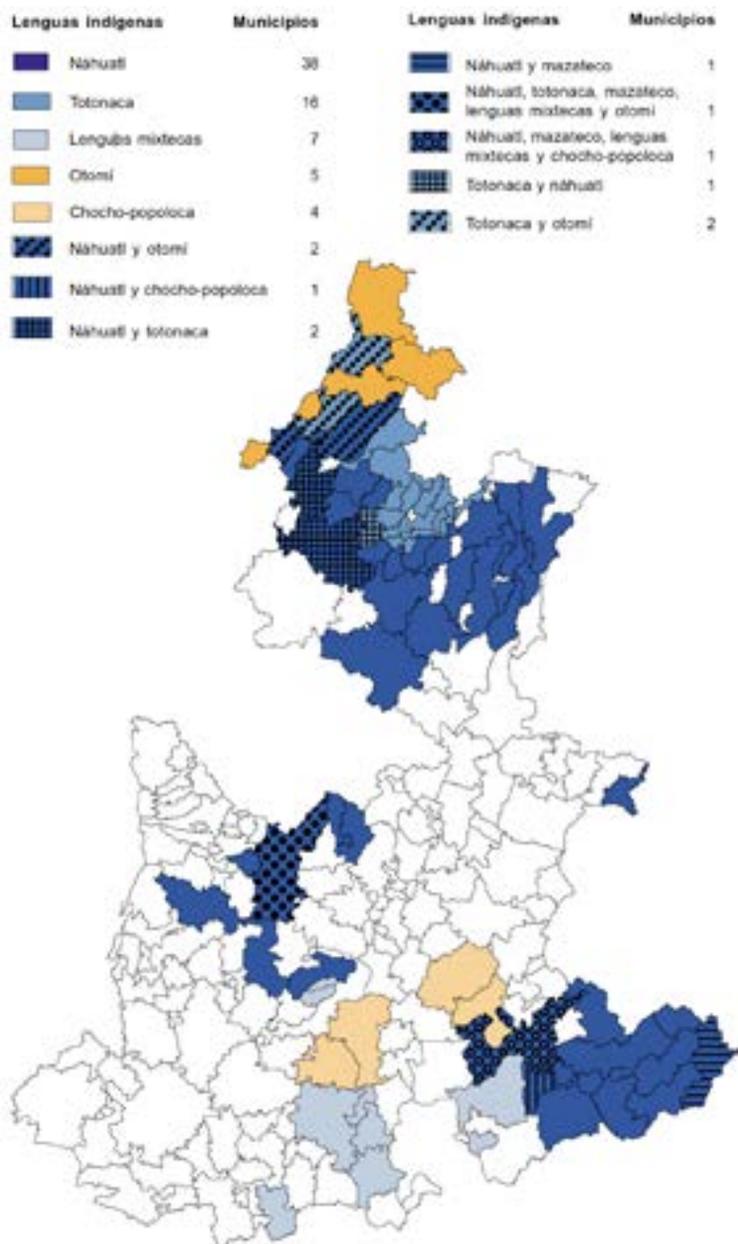
Puebla posee el mayor número de hablantes de la lengua náhuatl, 28.9 %. Tehuacán acoge hablantes de náhuatl, popoloca y mazateco principalmente, mientras que el municipio de Puebla, además de las lenguas citadas, también incluye al hñahñu. El estado representa un asentamiento histórico para las lenguas popoloca y totonaca, por lo cual concentra el mayor número de hablantes de estas lenguas. Por otro lado, la presencia mazateca en Puebla es muy antigua y se encuentra documentada desde la Conquista de México ya que este pueblo se encontraba asentado en los límites de Oaxaca y Puebla (Gámez, Nanni y Amador, 2012) aunque para Calderón, Galindo y Huerta (2008) es una migración de cerca de 130 años, en todo caso el estado se presenta como el segundo lugar en concentración de mazateco, 6.4 con relación al total de hablantes del país.

Este conjunto de lenguas se encuentra distribuido por el estado, presentando algunos puntos de plurilingüismo, tanto en regiones fronterizas en las que se da el contacto entre dos o tres lenguas, lo que es común en muchas regiones del país, como en la concentración de lenguas fuera de su asentamiento histórico por movilidad de la población hacia los lugares de las fuentes de empleo, esto se puede observar en el siguiente mapa (figura 1).

Así, el hecho de ser escuelas enclavadas en centros de atracción laboral, le da a la población escolar un perfil educativo conformado por estudiantes provenientes de diversas realidades lingüísticas y culturales. Esto no es novedoso, ya que por ejemplo la Ciudad de México, el mayor concentrador de empleos, siempre ha tenido este tipo de perfil educativo en sus escuelas, pero como ya se había precisado, la diferencia es que se trata de escuelas de clave indígena en zonas urbanas que no posee la Ciudad de México.

**Figura 1. Mapa de distribución de las lenguas por municipio.**

Municipios con mayor concentración de hablantes de las principales lenguas indígenas del estado, 2000



Fuente: INEGI, 2004.

## CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS

Las escuelas con las que se trabajó fueron: la Emiliano Zapata y la Tierra y Libertad de la ciudad de Puebla y la Escudo Nacional de Tehuacán. Todas se encuentran localizadas en zonas suburbanas y llevan funcionando entre 10 y 25 años, se trata de escuelas relativamente nuevas, según palabras de sus mismas autoridades (directores y directoras).

Para el personal docente, la creación de estas escuelas en áreas periféricas de las ciudades de Tehuacán y Puebla no es fortuita. Una maestra entrevistada comentó que son el resultado de un diagnóstico llevado a cabo por un asesor técnico en el cual se perfila a la población asentada como indígena:

... fue una lucha de un maestro, de un supervisor, que haciendo un estudio de la periferia de la ciudad se percató que hay mucha gente de estrato indígena. En base a ese estudio que hizo él propuso la formación de escuelas aquí en la periferia (Entrevista 8).

Por su parte, la escuela Escudo Nacional, se instala en una zona de migración intraregional:

... en lo que yo me acuerdo, de que esta colonia, de hecho lo vinieron a fundar los de la montaña, porque hay varios de la montaña, o sea de Coyomeapan, me refiero a la montaña es Coyomeapan, Pues sí, es la montaña ya... como unas cuatro horas, cinco horas. [...] Sí, de hecho en la montaña colindan ya ahí con Veracruz, hay algunas comunidades que colindan con Veracruz y Oaxaca, y Puebla. [...] Y de ahí vienen. Precisamente ahí... por ejemplo los de Oaxaca, pues ahí... es el mixteco. Algunos viene de por allá, por ejemplo Huautla de Jiménez (Entrevista 1).

Es decir, que para el profesorado, desde su origen fueron concebidas para atender a niñas y niños de familias migrantes establecidas y/o fluctuantes en colonias de reciente creación.

Sin embargo, Franco (2016) reporta los testimonios de personal docente que dicen que las escuelas se justificaron no por la migración intrarregional, como dicen los maestros y maestras entrevistadas para este trabajo, sino nativa y que en realidad se trataba de introducir servicios educativos en colonias para las cuales las autoridades de la ciudad de Puebla no respondían; en su estudio opina que:

Este marco nos da la pauta para plantear cómo ha sido la creación de escuelas de educación indígena en la ciudad de Puebla, las cuales siguen, en su conformación, la misma práctica de improvisación que caracteriza a este sistema educativo, debido a que no se les posicionó desde su diferencia dentro del proyecto educativo de la entidad; más bien, se les incluyó de manera marginal, sin mediar un sustento pedagógico y político que las justifique como proyecto alternativo; sin un currículo que aborde los procesos de desplazamiento y asentamiento de poblaciones campesinas e indígenas en las zonas metropolitanas; y sin una propuesta de trabajo sociolingüística para las actividades escolares (p. 13).

**Figura 2. Comedor de la escuela Tierra y Libertad, Puebla**



Fotografía: María Soledad Pérez L. Estado de Puebla. DGEI-SEP, México, 2010.

Efectivamente, al ser escuelas de clave indígena, su apertura en la ciudad de Puebla no respondía a un proyecto específico para atender a la

población migrante sino a la población indígena y como se verá más adelante, específicamente nahua, esto ha generado una serie de dilemas en el profesorado, quienes tienen su particular visión sobre lo que significa ser migrante. Igualmente, tal como lo indican los datos de los censos y como se retomará a continuación, la migración intra-regional es la que se encuentra menos representada en el alumnado.

**Figura 3. Patio de la escuela Emiliano Zapata, Puebla**



Fotografía: Iván León J. Estado de Puebla. DGEI-SEP, México, 2010.

Actualmente estas tres escuelas cuentan con todos los servicios públicos: agua, luz, teléfono y drenaje. Tienen edificios construidos en material, con salones amplios y ventilados. Otro aspecto que caracteriza a estas escuelas es la categoría de las y los directores como *técnicos efectivos*, es decir, no atienden ni están frente a grupo.

La gestión de la directiva en estos espacios educativos ha tenido logros diferentes. Por ejemplo, la escuela Tierra y Libertad cuenta con un comedor gestionado con la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) (figura 3) donde el alumnado puede consumir alimentos a precios bajos –incluso hay obras en curso para ampliar los salones de clase–. Mientras que la escuela Emiliano Zapata posee una sala de cómputo además de señalética en lengua náhuatl (figuras 4 y 5).

**Figura 4. Sala de cómputo de la escuela Emiliano Zapata, Puebla**



Fotografía: Iván León Javier. Estado de Puebla. DGEI-SEP, México, 2010.

Las tres escuelas son de organización completa, tienen grupos de primer año a sexto, incluso dobles y hasta triples. Cuentan con una matrícula alta: 310 alumnos y alumnas en la escuela Escudo Nacional, 525 en la Emiliano Zapata y 402 en la escuela Tierra y Libertad. Los edificios funcionan en dos turnos: de 8 a 12:30 pm, para el turno matutino y de 2 a 6:30 pm, para el turno vespertino, los cinco días de la semana. El personal docente es asiduo, así lo confirmaron las directivas de los planteles quienes no refirieron problemas de ausentismo de su profesorado.

#### **PERFIL DEL PERSONAL DOCENTE**

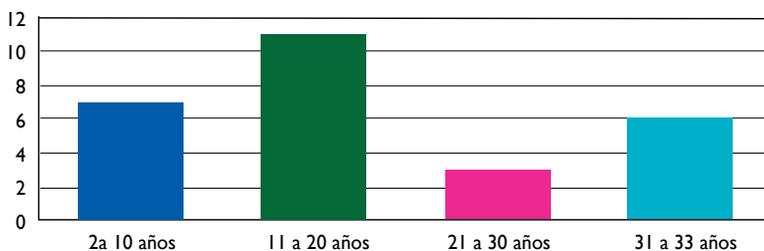
La cantidad total de docentes frente a grupo que laboran en estas instituciones son: ocho en la Escudo Nacional, 18 en la Emiliano Zapata y 12 en la escuela Tierra y Libertad. De este total (38), contestaron y entregaron el cuestionario 27 docentes: ocho de la escuela Escudo Nacional, cinco de la Tierra y Libertad y 14 de la Emiliano Zapata.

El perfil identitario y profesional del personal docente de la DGEI es muy específico ya que, como se mencionó, su cooptación implica la obligación de hablar una lengua indígena y el conocimiento de la

cultura, por lo cual tradicionalmente la mayoría se reivindica como miembro de un pueblo originario del país.

Se trata de 10 hombres y 17 mujeres cuyas edades oscilan –en su mayoría– entre los 30 y los 60 años y en promedio entre 10 y 30 años de servicio, lo que nos habla de un profesorado con experiencia en su campo.

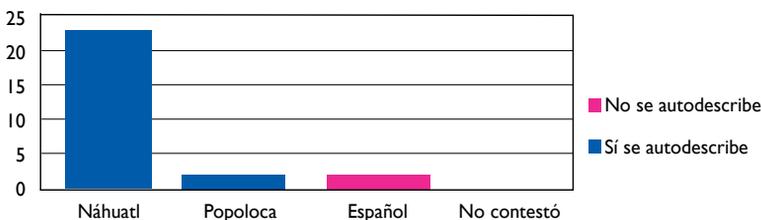
**Figura 5. Experiencia docente**



Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

De éstos, 10 son hombres y 17 mujeres. La mayoría declara hablar la lengua náhuatl aunque encontramos, en menor medida, hablantes de Popoloca (2) y solo dos no hablantes. De los cuales uno declara estar estudiando la lengua. Es interesante ver la relación entre lengua hablada y adscripción étnica que se ilustra en la siguiente figura:

**Figura 6. Lengua hablada e identidad étnica**

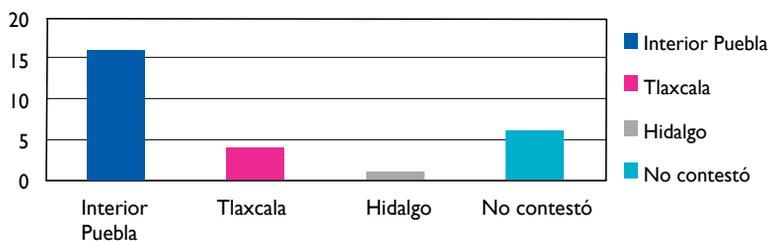


Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

85% del personal docente declaró pertenecer a un pueblo indígena y hablar la lengua de su grupo etnolingüístico, y solo dos mencionaron no pertenecer a un pueblo indígena. Sin embargo, estos datos no coinciden con los reportados por Franco (2016), la autora registra para la escuela Emiliano Zapata, solo 50% de docentes hablantes y para la escuela Tierra y Libertad 41%. Así, o bien los datos de los dos estudios no contemplan el mismo universo, no especificado por Franco, o en seis años la composición del profesorado cambió.

La mayoría de las y los docentes provienen de las comunidades nahuas del interior de Puebla o de Tlaxcala, como se observa en la figura 3.

**Figura 7. Origen del personal docente**



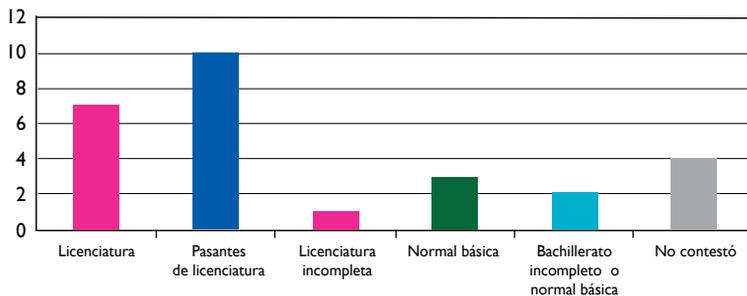
Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

El personal docente de la DGEI, hasta 2008, no entraba a la docencia por concurso de oposición ni se le exigía el nivel licenciatura. Las formas de ingreso eran por cooptación sobre expediente en los estados o por la sucesión en la plaza de familiares. Los requisitos de ingreso para la primera modalidad eran tener –por lo menos– la primaria terminada y más recientemente el bachillerato, hablar una lengua originaria y un compromiso de actualización y de formación durante el servicio.

Esto hizo que los perfiles de formación del profesorado fueran variados, algunos habiendo ingresado con primaria y secundaria y según su decisión personal, sobre todo de entrar a la carrera

magisterial, algunos con niveles más allá del bachillerato. Esta diversidad se muestra en la siguiente figura:

**Figura 8. Nivel de estudio del personal docente**



Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

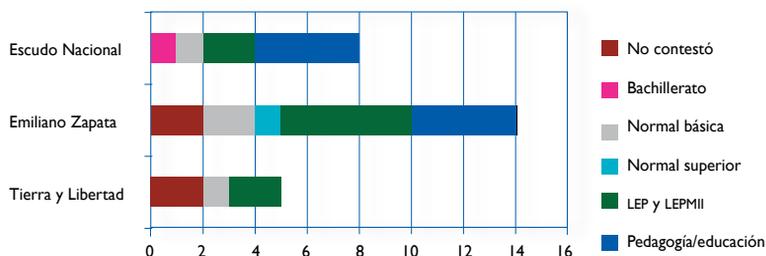
Haciendo un cruce del grado obtenido por el profesorado hasta 2010 y en comparación con la edad, apreciamos que la mayoría de las y los titulados se encuentran en los rangos de edad de 20 a 40 años. Es entre el personal docente de mayor edad que se encuentran algunos con bachillerato o con normal básica.

En cuanto a la especialidad cursada, como es común en el profesorado de Educación Indígena, la mayoría son egresados y egresadas de las licenciaturas de Preescolar (LEP) y Primaria en el Medio Indígena (LEPMI) que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), como se aprecia en la figura 5:

En menor medida encontramos personal docente egresado de normal básica y superior. Más adelante se verá, en la apreciación de las propias directivas, que el tipo de especialidad cursada le proporciona a las y los docentes conocimientos y competencias diferenciadas.

En resumen, el profesorado es en su mayoría bilingüe, reivindican su pertenencia a un pueblo originario, provienen de las regiones del interior de Puebla y son –en un alto grado– licenciados o pasantes de la LEP y LEPMI.

**Figura 9. Especialidad del personal docente**



Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

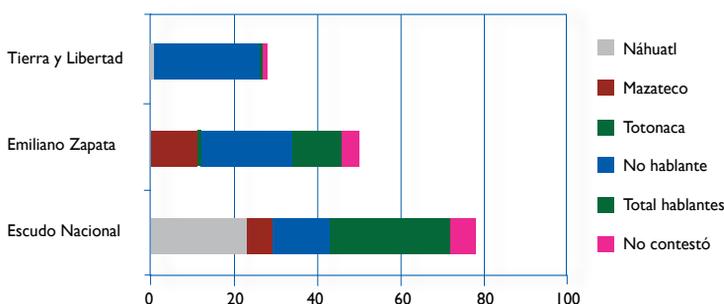
## PERFIL DEL ALUMNADO

En lo que concierne a las características del alumnado, recopilamos datos con base en cédulas aplicadas a las y los alumnos de quinto año de los grupos que fueron también objeto de observación y registros de clase, pero también con base en los expedientes de las escuelas como el acta de nacimiento, las cédulas de inscripción y las boletas de calificaciones con las que se inscribieron a ese grado. De estos documentos, los más productivos fueron las cédulas que aplicamos a las niñas y niños ya que los expedientes no siempre estuvieron completos. Por ejemplo, no todas las actas de nacimiento indicaban el lugar de origen de los padres y de las madres, pero sí señalaban el del alumno o alumna, o por lo menos el sitio en el que fueron registrados. Con estos instrumentos pudimos obtener datos sobre el lugar de nacimiento del alumnado, el lugar de origen de los padres y madres de familia y la lengua hablada que, aunque aproximativos, nos indican el perfil de la niñez con los que se trabaja en las escuelas de la muestra.

En las escuelas de la ciudad de Puebla predominan las niñas y niños monolingües en español y, aunque la totalidad de la muestra declara el español como su primera lengua, en Tehuacán se

concentra un número importante de alumnado que manifiesta ser hablante de una lengua originaria, pero también los hay en la escuela Emiliano Zapata y solo uno en la Tierra y Libertad. En el apartado sobre multilingüismo se revisará esta situación con más detalle, por el momento en la siguiente figura se presenta la relación sobre las lenguas que las y los estudiantes de quinto año dijeron hablar:

**Figura 10. Lenguas habladas por el alumnado de quinto año**



Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

Así, de acuerdo con las declaraciones del alumnado, la escuela de Tehuacán Escudo Nacional recibe un alto número de estudiantes bilingües, o que se reconocen como tales, 46.9% náhuatl, 12.2% mazateco y solo 28% dice hablar únicamente español. Esta situación es diferente para las escuelas de la ciudad de Puebla en las que, en la Tierra y Libertad, 66.6% de los niños y niñas se declaran monolingües en español, uno es hablante de náhuatl y el resto no contestó y en la Emiliano Zapata 58.9% no declaran hablar ninguna lengua originaria. En esta última, quienes hablan lengua náhuatl son casi inexistentes y lo que más se encuentra son estudiantes hablantes de mazateco, 28.2% además de un hablante de totonaco. Estos datos coinciden con el registro de hablantes de las estadísticas del INEGI. Tehuacán tiene un porcentaje mayor de hablantes que Puebla y las lenguas que se

registran para estas regiones son el náhuatl y el mazateco mayoritariamente.

Las cédulas de inscripción de las tres escuelas no registran ningún hablante de lengua indígena. Sin embargo, en los cuestionarios el profesorado sí habla de la presencia de varias lenguas que cambian año con año aunque únicamente la escuela Emiliano Zapata lleva un registro de hablantes como lo muestra la siguiente figura:

**Figura 11. Concentrado lingüístico 2010-1011. Escuela Emiliano Zapata**

		1º	2º	3º	4º	5º	6º	TOTAL
Nahuatl	H	1	1	1	1	1	1	6
Mazateco	H	1	1	1	1	1	1	6
Totonaco	H	1	1	1	1	1	1	6
Mixteco	H	1	1	1	1	1	1	6
Guasteco	H	1	1	1	1	1	1	6
Other	H	1	1	1	1	1	1	6
TOTAL		6	6	6	6	6	6	36

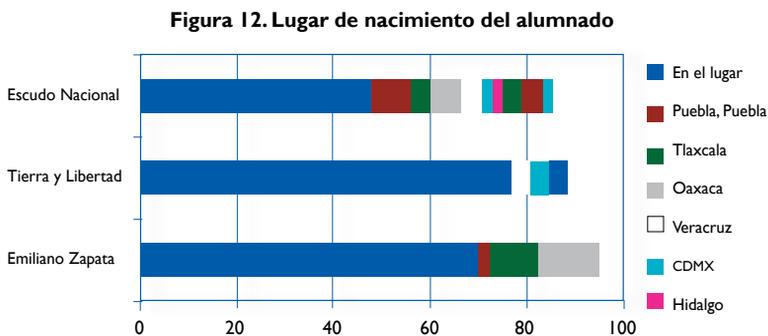
Julian Betto Guzmán  
Comité de Desarrollo Lingüístico

Domingo Martínez Juárez  
Directora de la Escuela

En este concentrado las cifras son mayores, 130 estudiantes hablantes para todos los grados, además de que se registran lenguas que no identificamos en las cédulas (cabe recordar que nuestra muestra retoma solo al quinto año). Posiblemente las cédulas de inscripción de las escuelas no los registran porque las familias y los niños y niñas declaran no ser hablantes al principio, es un trabajo que, como dice la directora de la escuela Emiliano Zapata, hay que hacer a lo largo del año tratando el tema a través de las clases. Algo interesante que notamos sobre este tema es que el alumnado de las escuelas Escudo Nacional y Emiliano Zapata declararon abiertamente su calidad de hablantes de una lengua originaria e incluso, como se verá más adelante, posiblemente la sobredimensionaron, o bien, como

lo registran las estadísticas para el estado, existe un alto número de estudiantes que entienden la lengua aunque no la hablen. En cuanto a la escuela Tierra y Libertad, solo detectamos un alumno que declaró hablar náhuatl.

Igualmente, se constató un componente importante de estudiantes provenientes de otros lugares. Los datos se obtuvieron mediante las actas de nacimiento. El cálculo se encuentra en porcentajes relativos al total del alumnado de quinto año de cada escuela. Distinguimos la categoría en el lugar que se refiere al lugar en el que se encuentra la escuela, Tehuacán, Puebla e interior del estado, además de los otros estados. Los resultados obtenidos se observan a continuación:



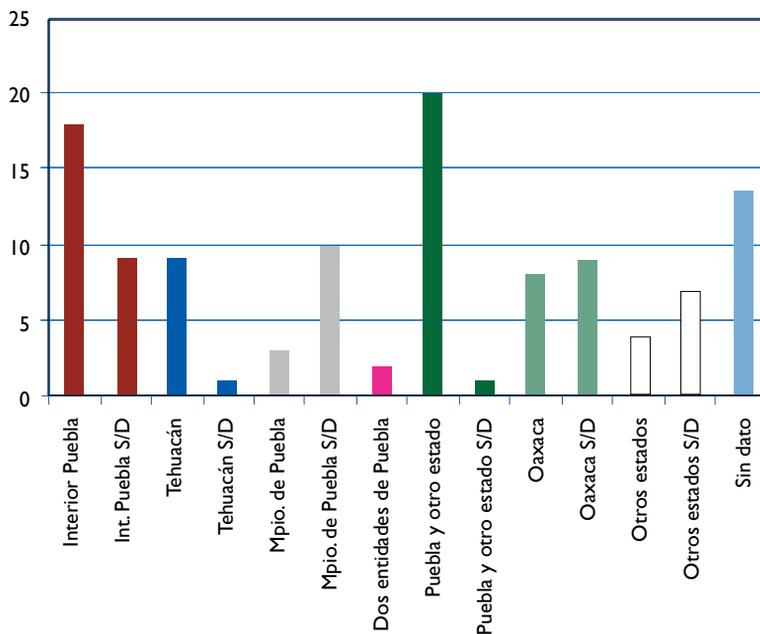
Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

En esta figura se distingue cómo la mayoría de las y los alumnos nacieron en el lugar en el que se encuentra la escuela. La Escudo Nacional es la que registra el mayor número de alumnado originario de otros estados, así como del interior del estado de Puebla, casi un 52%; la Emiliano Zapata presenta un número importante 30%; y para la escuela Tierra y Libertad solo el 23% del alumnado fueron registrados en otro municipio u otro estado. En otros estados tenemos, por orden de importancia, Tlaxcala, Oaxaca, Ciudad de México, Veracruz y Guerrero. Estos datos son más altos que los

reportados por Franco (2016) quien en su artículo registra 23.02% para la escuela Emiliano Zapata y 13.5 para la Tierra y Libertad, pero pareciera que la autora solo tomó en cuenta la migración interestatal. También observamos que la movilidad intrarregional (13 casos) es menos importante que la de otros estados (26 casos). Estos datos coinciden con las cifras aportadas en el apartado de *Movilidad y diversidad cultural y lingüística de las regiones* en el sentido de una mayor amplitud de los movimientos de las diferentes entidades de la República. En un cálculo aproximado tenemos que del total de la población de las tres escuelas, 62.2% de las y los alumnos nacieron en la ciudad en la que se encuentra su institución, mientras que el 37.7% provienen de otros lugares incluida la migración intraregional.

Estos porcentajes cambian en relación con el lugar de origen de los padres y madres. Obtener el dato del origen geográfico de las familias fue una tarea complicada. Por un lado, el alumnado registró el sitio de donde pensaban que venían sus padres y madres, por otro lado nosotros buscamos los datos en las actas de nacimiento –pero no todas, sobre todo las deliberadas en la ciudad de Puebla– aportaban información al respecto. Así, el procedimiento que seguimos fue, por una parte, revisar las actas y contrastar el domicilio de los familiares –cuando éste se proporcionaba– con las referencias suministradas por el alumnado. Los resultados fueron registrados en dos categorías: *a*) los datos confirmados, es decir, aquellos en los que tanto la información de las actas como las del alumnado coincidía y *b*) los datos no confirmados, es decir, que las actas no proporcionaban información para contrastarla con la entregada por las y los estudiantes, que fueron un total de 37 casos. De 13 alumnos no se pudo obtener el dato y ellos tampoco dieron uno. Con este procedimiento elaboramos una figura en números absolutos en la que se observa de manera aproximada el lugar de origen de los padres y madres de familia:

**Figura 13. Origen geográfico de los padres y madres de familia**

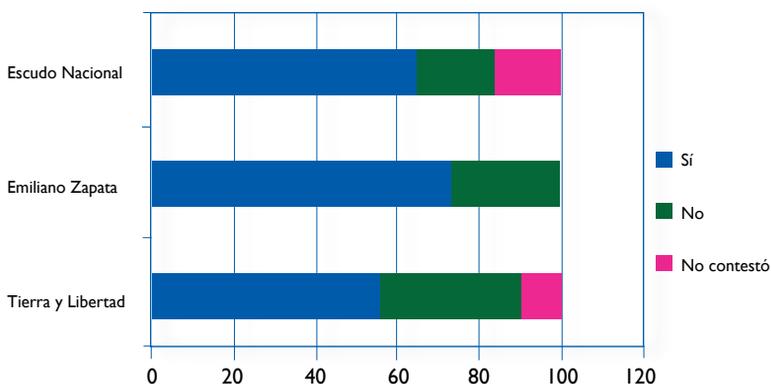


Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

El registro es interesante ya que da cuenta de algunos procesos de movilidad en las familias del alumnado. Por un lado, la mayoría de los padres y madres de familia son originarios del estado de Puebla, 43.8% del total, de éstos el 54% son del interior del estado y el resto del lugar en el que se encuentran las escuelas. 18.2% corresponde a las parejas en las cuales alguno de los cónyuges proviene de otro estado del país y 24.5% son de otros estados de los cuales la mayoría son originarios de Oaxaca, 60.7%. Sin embargo, los datos de las actas de nacimiento muestran una alta movilidad ya que los hijos e hijas frecuentemente han nacido en otro estado aún y cuando los padres y madres sean del estado de Puebla. Esta movilidad se expresa en algunas respuestas del alumnado que son contradictorias con los datos de las actas, por ejemplo una alumna nacida en

Jalisco declara que sus familiares son originarios de ese estado pero los documentos oficiales les ubican en el estado de Puebla. Aunque cabe la posibilidad de que sea una migración lejana y que se siga conservando en la familia esta relación con el lugar de procedencia. En ese mismo sentido, es interesante observar, el caso de tres estudiantes que declaran provenir de Oaxaca, pero según las actas sus familiares están domiciliados en Tehuacán. El total de este tipo de respuestas suma 18 casos. Estos movimientos dejan en el alumnado una percepción de alta movilidad ya que cuando se les pregunta si sus padres y madres provienen de otro lado las respuestas afirmativas alcanzan un 75.5% del total de respuestas, como se ve en la figura 14:

**Figura 14. Porcentaje de padres y madres migrantes**



Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

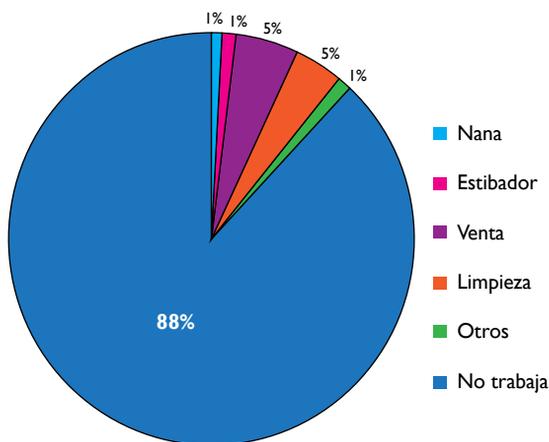
Pero aún con las reservas de la forma de cálculo del origen de los padres y madres, podemos decir que las diferencias entre el lugar de origen del alumnado y el de las familias va en el sentido de migración establecida, los alumnos y alumnas habiendo nacido ya en Puebla o en Tehuacán, sin embargo, sería necesaria una investigación más profunda para contar con datos más precisos.

Además del alumnado proveniente de otros estados o del interior de Puebla, existe otra variable que se da por el movimiento que va del centro de la ciudad de Puebla hacia la periferia, al respecto un director expresa lo siguiente:

Pues hay algunos de los que, por ejemplo, vienen pues del centro de la ciudad, de las escuelas particulares, de las escuelas del centro, de dígase del sistema general federal o los estatales. Entonces, ahí vienen. Sí, y, de esa manera pues, o sea, sí, sí tenemos también algunos... niños monolingües en español (Entrevista 1).

Otro de los aspectos que indagamos sobre las características de la población escolar es si llevan a cabo algún trabajo remunerado. La pregunta fue hecha a los propios niños y niñas en las cédulas. Las cifras obtenidas se ilustran en la figura 15:

**Figura 15. Actividades desempeñadas por el alumnado de quinto grado**



Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

Como se ve, son muy pocos los alumnos y alumnas (15) que declararon llevar a cabo una actividad remunerada. En la misma figura

observamos las actividades a las que se dedican quienes contestaron la cédula. No obstante, es posible que el alumnado no haya contestado afirmativamente cuando consideraron que sus actividades eran de apoyo al trabajo de sus familias, por ejemplo, un director comenta:

Algunos sí, en algunos, o sea los llevan por ejemplo, en las maquilas, que ahí en las maquilas pues es de deshilar las camisas o pantalones, pues un niño lo puede hacer, ¿no? Dicen, ¿no?: “Acompáñame”, para que ahora sí, para que haya un ingreso... (Entrevista 1).

Sin embargo, ningún estudiante declaró trabajar en la maquila, aun cuando hay padres que manifestaron esta actividad.

En resumen, estos datos indican un fuerte componente de alumnos y alumnas cuyas familias son originarias de otros lugares, mayoritariamente otros estados, pero que representan población establecida, por lo cual la mayoría del alumnado nació en el lugar, se trata de segunda generación. Igualmente hay una presencia importante de las lenguas náhuatl y mazateca fundamentalmente y pocos declararon llevar a cabo una actividad remunerada. También observamos cómo la población escolar que proviene del interior de Puebla es menor que la de otros estados y cómo hay migración que no reivindica ninguna adscripción a un pueblo originario como la de estados como Guanajuato o la Ciudad de México.

## **FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN PARA LA APLICACIÓN DEL MODELO**

Uno de los factores que inciden de manera importante en la aplicación de un proyecto pedagógico es el de la formación y la capacitación de quienes están encargados de ponerlo en marcha. Formación y capacitación presentan diferencias sustanciales, mientras que la

primera se refiere a un programa curricular en alguna disciplina específica y concierne a las instituciones de educación media superior, en el caso de las normales que no tenían el nivel licenciatura y superior, la segunda alude a la preparación para el desarrollo de habilidades y actitudes de quienes intervienen en un proyecto específico y es impartida por los responsables del mismo. Es así que la SEP y la DGEI cuentan con sus propios proyectos de capacitación y actualización del personal directivo y docente.

La formación fue presentada en la parte del perfil del profesorado, siendo la mayor parte egresada de la UPN, de las licenciaturas de Preescolar y Primaria en el Medio Indígena, aunque también se encuentran egresados de la Normal Básica y de la Normal Superior. En este subapartado nos enfocamos hacia el análisis de las competencias del profesorado, tanto las formativas, como las de capacitación para desenvolverse en el modelo específico que norma el trabajo de estas escuelas.

Las autoridades escolares, e incluso los y las docentes, tienen sus propias expectativas de las competencias que generan estas formaciones y hablan acerca de ello. En general los comentarios van en el sentido de que los egresados de las normales han sido formados en una línea mayormente didáctica: planeaciones, manejo de grupo y de técnicas de enseñanza, con un “enfoque más pedagógico, didáctico, psicológico para trabajar con los niños”. Mientras que los egresados de la UPN poseen un espíritu más crítico y analítico “Son constructores, van construyendo” y “se van formando ya en la práctica” para el trabajo docente.

Pero en general, el personal de estas instituciones reconoce que no posee bases suficientes para tratar el bilingüismo curricularmente, parte distintiva y normada de la educación en el medio indígena. Aunque desde el punto de vista de una directora en uno de los centros escolares sí tienen los elementos para desarrollar un trabajo de este tipo, dependiendo de la institución de la que egresan y de la voluntad de los y las docentes:

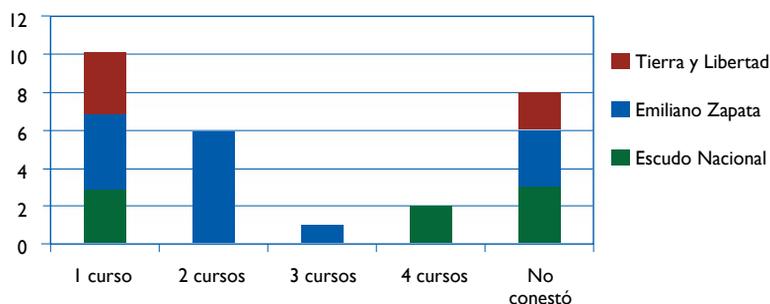
Sí las trae. Yo creo que sí. Y sobre todo, por ejemplo, sobre todo aquellos compañeros que salen de UPN, bueno, yo tengo compañeros que salieron acá de Puebla, pero hay otros que salen de regiones como Zacatlán. Y como que tienen más herramientas o más nociones sobre la lengua indígena, sobre el bilingüismo, la interculturalidad. Porque como que les [...] o tal vez sea por la región. Aquí en Puebla un poquito como que a veces [...] o porque la mayoría de los estudiantes o los compañeros que están ahí, como que no le dan tanta importancia a lo que es la interculturalidad. Entonces, como que a veces se les dificulta más, o sea, depende de dónde salgan o de los asesores, de los compañeros maestros que estén al frente de ellos porque [...] Pero de manera general yo siento que sí, sí traen las herramientas, el problema es que ellos quieran trabajarlo o hacerlo, sí (Entrevista 4).

Para la asesora de la Mesa Técnica, esta parte de la formación para trabajar el bilingüismo y la interculturalidad le corresponde a la DGEI:

Tiene que hacer algo, sí, sí de hecho sí tiene que hacer algo la DGEI porque, por ejemplo en la Universidad Pedagógica, donde yo trabajo, pues sí se dice lo que tienen que hacer pero nosotros bueno más allá de la universidad no hay un seguimiento. O sea, si a ver si tú vas a trabajar de esta manera con la lengua indígena pues tráeme tus evidencias aquí las analizamos, aquí las socializamos y vemos qué hacemos pero pienso que esta parte le corresponde a la DGEI. Porque es, prácticamente de capacitación, de actualización, en el proceso de actualización yo creo que la DGEI tiene que hacer así como que un trayecto formativo en función a la lengua indígena (Entrevista 10).

La capacitación impartida por la SEP y la DGEI a través de talleres y cursos de inducción a la docencia, así como sobre las reformas educativas es de gran importancia en la actualización del cuerpo directivo y personal docente. El profesorado declara haber recibido por lo menos una capacitación en el último año, además de la inicial a principios del ciclo escolar. Las cifras sobre los cursos recibidos que reportan las y los docentes se muestran en la figura 16:

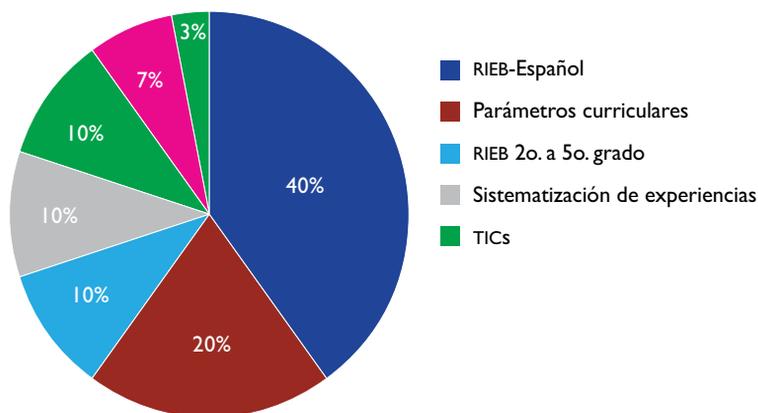
**Figura 16. Número de cursos y diplomados en el último año**



Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

El personal docente refiere que los contenidos de los cursos que se le han proporcionado se han dirigido principalmente a la aplicación de la Reforma de la Educación Nacional a través de los diplomados ofrecidos para la aplicación de la RIEB, sobre todo para la materia de Español, y solo 20% dice haber tenido capacitación para el modelo, como se ve en la figura 17.

**Figura 17. Contenidos de los cursos de formación y actualización**



Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

En las clases que observamos fue posible apreciar los resultados de esta capacitación; el profesor de quinto año de la escuela Emiliano Zapata nos mostró su planeación en la cual se percibe la integración de las materias y la transversalidad de la asignatura de Español.

**Figura 18. Planeación de quinto grado. Escuela Emiliano Zapata**

ASIGNATURAS TRANSVERSALES	APRENDIZAJES ESPERADOS	APRENDIZAJES A EVALUAR	RECURSOS DIDÁCTICOS
<p><b>Español:</b> Debatir empleando opiniones fundamentadas que fueron escritas con anterioridad.</p> <p><b>Matemáticas:</b> Lección 25-30.</p> <p><b>Ciencias Naturales:</b> "La importancia del agua como disolvente universal".</p> <p><b>Historia:</b> "Del Porfiriato a la Revolución Mexicana".</p> <p><b>Geografía:</b> "Población mundial".</p> <p><b>PIFCy E:</b> "Niñas (os) que trabajan por la equidad".</p> <p><b>Parámetros Curriculares:</b> Palabras cortas y formación de oraciones.</p> <p><b>Educación Artística:</b> "Danza, música y teatro".</p>	<p>Busca datos que apoyen un argumento.</p> <p>Comprende el objetivo y organización convencional de un debate.</p> <p>Toma notas sobre un texto para guiar su propia escritura.</p> <p>Emplea sus notas sobre un textos para apoyar la discusión y argumentación de un punto de vista.</p>	<p>Análisis de textos informativos.</p> <p>Organización y realización del debate.</p> <p>Conclusiones.</p>	<p>Libro alumno p. 104-114.</p> <p>Libro de apoyo.</p> <p>Internet.</p> <p>Google.</p> <p>Youtube.</p> <p>Biblioteca del aula.</p>

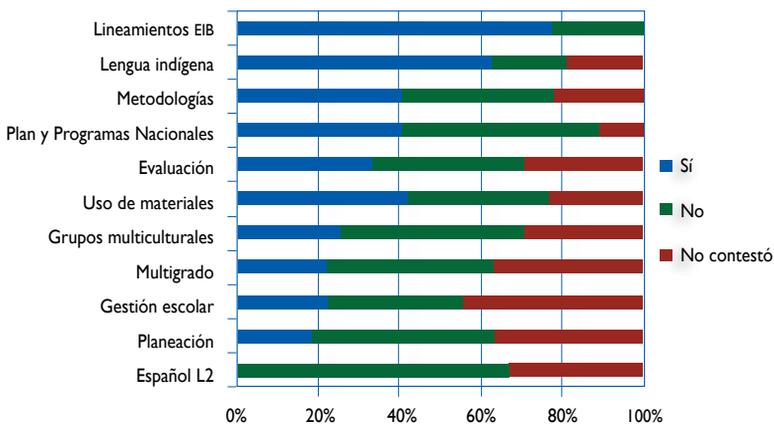
Fuente: datos de planeación quinto grado. Estado de Puebla. DGEI-SEP, México, 2010.

Sin embargo, la orientación que ha tomado esta capacitación está dirigida hacia a la aplicación del plan y programas nacionales, como se aprecia muy pocos talleres o cursos fueron impartidos por la DGEI sobre el Modelo Intercultural Bilingüe. El personal docente que contestó el cuestionario es demandante de esta parte. En el cuestionario aplicado hay un rubro sobre capacitación en el que se les ofrecen opciones de contenidos de formación y se les pregunta en cuáles de ellos necesitarían más información, las respuestas que se muestran en la figura 13 confirman esto.

Como se muestra, la mayoría solicita diplomados, cursos o talleres sobre Educación intercultural bilingüe y Enseñanza de la lengua indígena y muy pocos sobre Planeación o Español, ya que consideran que esto ha sido cubierto por la RIEB, además piensan que sus estudiantes son mayoritariamente monolingües de español –lo cual tocaremos más adelante–. Es interesante que dadas las características del alumnado, "atención a grupos multiculturales" no recibiera muchas respuestas afirmativas, sino que las expectativas

se dirigieran hacia la EIB –algo que profundizaremos en el apartado de interculturalidad–.

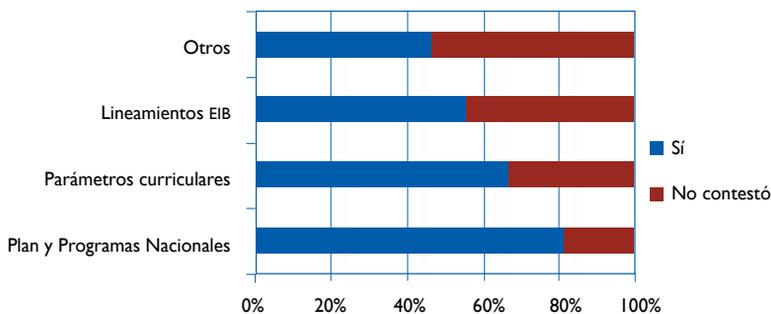
**Figura 19. Expectativas de contenidos de formación**



Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

A la pregunta de con qué planean sus actividades, la mayoría dice hacerlo con el Plan y los Programas Nacionales (22), le siguen los Parámetros Curriculares (18) y una minoría cita los lineamientos de la EIB, figura 20.

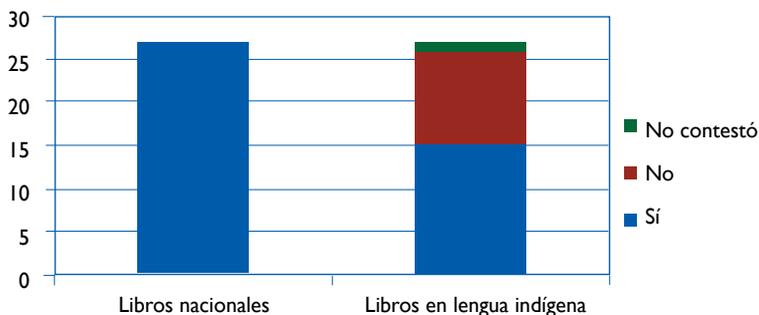
**Figura 20. Documentos utilizados para la planeación**



Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

Así mismo, los materiales con los que cuentan son fundamentalmente los nacionales, por ejemplo a la pregunta de “si recibieron los libros de texto gratuitos nacionales”, el 100% indica que sí, sin embargo cuando se les cuestiona “si recibieron libros para trabajar con la lengua indígena”, casi la mitad dice que no, figura 21.

**Figura 21. Libros de texto recibidos**



Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

Esto último puede deberse al hecho de que ya no se están editando ni distribuyendo, debido a que la DGEI está poniendo a funcionar la Reforma para las escuelas de su Dirección, así que teóricamente lo que tenían que haber recibido son los Parámetros Curriculares.

En cuanto a los Parámetros Curriculares y el lugar que tienen en el conjunto de enseñanzas, el personal docente dice saber que existen, pero aún no ha tenido un acercamiento profundo a lo que implicarán en su quehacer docente. Aunque no es la misma situación en todos los casos, por ejemplo la directora de la escuela Emiliano Zapata tiene una visión clara al respecto:

Sí, sí, tengo conocimiento, sí. También, desde la aplicación del programa del proyecto de Parámetros Curriculares lo hemos trabajado, lo estamos de hecho trabajando con los niños, se considera como... hacer una vinculación con los temas, los contenidos de las otras asignaturas con Parámetros Curriculares y todo eso. Igualmente sé que, precisamente, educación indígena, bueno, se está

implementando lo de la certificación, de que el maestro bilingüe no hay más, que tiene que manejar, precisamente, alguna lengua indígena y que se debe de certificar (Entrevista 4).

Sin embargo para algunos no es así.

Bueno, de hecho, en esos tallercitos que sí los hemos llevado a cabo. Yo ahora sí también en lo personal. Diría que está bien. La cuestión es de que dentro de lo que corresponde, por decir, el programa, no nos dan, ¿cómo diríamos? La metodología o las técnicas de cómo llevarlo a cabo (Entrevista 1).

La inquietud de no tener claro cómo trabajar en la nueva Reforma de la DGEI para las escuelas indígenas puede deberse a diversos factores, uno de los cuales puede consistir en el hecho de que ésta se encontraba en piloteo, por lo que el trabajo a profundidad con cada docente aún no se encontraba hecho, situación confirmada por la Mesa Técnica:

Mire, nosotros estamos, bueno en dos mil nueve estuvimos trabajando los Parámetros Curriculares con todos los ATPs. Nos hubiera gustado trabajar con todos los docentes pero debido a la economía, ¿no? Entonces trabajamos solamente con los ATPs para que ellos a su vez bajaran su información con todos sus maestros, eso fue en dos mil nueve. Y en dos mil ocho, dos mil nueve, a ver en el ciclo escolar de dos mil diez sí que terminó en dos mil once, bueno sí dos mil diez empezamos a trabajar ya la asignatura, el piloteo de la asignatura de lengua, de la lengua tutunakú y náhuatl. Porque en él, bueno ya se había trabajado el de la lengua tutunakú, son las tres lenguas que se están trabajando aquí en Puebla (Entrevista 11).

Luego entonces, podemos concluir que la capacitación del personal docente ha sido mayor en la RIEB y que ésta parece estar dando buenos resultados en los casos observados, como lo veremos en los registros de clase en los que el profesorado ha desarrollado el trabajo por proyectos. La Reforma de la DGEI aún no llega a estas escuelas,

pero las y los maestros están preocupados sobre lo que implicará didácticamente para el contexto en el que trabajan.

Ahora bien, a lo largo de este capítulo observamos que las escuelas objeto se encuentran en un contexto de alta diversidad, alimentada por corrientes migratorias fundamentalmente establecidas y provenientes de otros estados de la República. Igualmente revisamos que la migración intermunicipal es menor y que los datos que se recogieron con las cédulas aplicadas, coinciden con los proporcionados por las instituciones que registran los movimientos de población del estado de Puebla. Así, el alumnado que frecuenta estas escuelas presenta un perfil de diversidad geográfica, cultural y lingüística importante. También vimos que encontramos escuelas normadas por un modelo de educación intercultural bilingüe, con docentes con adscripción étnica y, en nuestra muestra, en su mayoría bilingües náhuatl-español, pero cuya capacitación ha sido mayoritariamente en el sentido de la RIEB y poco en el modelo que les rige. Ante este panorama nos preguntamos: ¿cómo ven los y las docentes a una población escolar con orígenes geográficos y culturales diferenciados?, ¿cómo la población escolar incide en la percepción que tienen de su trabajo? Abordamos estas interrogantes en el siguiente capítulo.

---

## CAPÍTULO 2

### IDENTIDADES

La identidad, desde la psicología social, es aquello que nos hace individuos. Sin embargo, su naturaleza es social, la individuación es el resultado, la manifestación. La identidad, dice Giménez (2005), es alteridad, me descubro diferente frente a otro. El sujeto obtiene su identidad de los diferentes grupos en los que participa, los que delinear la geografía que lo hace históricamente único.

La primera fuente de identidad es el entorno que materna. Nacemos en un lugar que no elegimos pero que nos ofrece una identidad, como diría Lacan (1963) a través del “nombre del padre”. En ese espacio de interacción adquirimos las bases para la vida en sociedad y nos convertimos en seres pensantes.

El pensamiento, dice Mead (1934), surge “como reacción del individuo a la actitud del otro en el amplio proceso social en que se encuentran ambos involucrados a través de la comunicación” (p. 277), proceso en el cual uno ha incorporado al otro en sí.

La socialización primaria, dicen Berger y Luckmann (1994), termina cuando el sujeto ha incorporado al “otro generalizado”, cuando internalizamos las normas no como provenientes de un sujeto sino de una colectividad. Pero las normas son culturales así, lo que internalizamos es una forma particular de ver el mundo,

expresada a través de un lenguaje específico y una forma de actuar en él.

Lo que viene después, dice Czarny (2007), es migrar. La socialización secundaria nos lleva fuera de ese entorno, que para el niño ha sido “el mundo”, a confrontarnos con el otro, a tener conciencia de sí mismo como diferente y a la pregunta de: ¿quién soy yo? Y con ello a la conciencia de la identidad. La socialización secundaria no tiene final, los individuos participan en un sin fin de grupos diferentes y esto conforma su geografía histórica, el individuo y su identidad son el producto de este recorrido. La identidad a partir de este momento tiene diversas fuentes, identidad de género, generacional, profesional, étnica, territorial, etc. Pero este recorrer submundos se hace con:

... un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado. [...] Esto presenta un problema porque la realidad ya internalizada tiende a persistir. Cualesquiera que sean los nuevos contenidos que ahora haya que internalizar, deben de alguna manera superponerse a esa realidad ya presente (Berger y Luckmann, 1994, p. 52).

Existe un problema de coherencia, la realidad subjetiva se enfrenta así a continuas amenazas que, dicen los autores, solo se pueden resolver porque el individuo “establece una distancia entre su yo total y su realidad por una parte y el yo específico parcial del rol y su realidad por la otra” (Berger y Luckmann, 1994, p. 179), lo que se logra porque las identidades que abrazamos en la socialización secundaria son más superficiales, entonces más susceptibles de desplazamiento. Actuamos según el rol que nos toca en ese momento y en cada uno de ellos reafirmamos nuestra realidad subjetiva a través de la comunicación con los otros, con los que compartimos roles.

Sin embargo, este mecanismo que Berger y Luckmann denominan “de mantenimiento de la realidad subjetiva” y cuya herramienta fundamental es el diálogo, no siempre funciona y puede

que los sujetos en ese andar por diferentes submundos no logren dar coherencia a las confrontaciones con los otros, sobre todo cuando se atenta contra la realidad internalizada en la socialización primaria, y entonces “permuten mundos”. Aunque la vida en sociedad lleva a una continua modificación de la realidad subjetiva que llamamos identidad, siempre hay esquemas ya internalizados que permiten la continuidad biográfica y que atenúan las incoherencias, como en la movilidad social permitida institucionalmente y por lo tanto esperada, pero cuando los sujetos se encuentran con realidades que no eran esperadas, como la movilidad social en una sociedad que no la permite, entonces es necesario reinventarse completamente. Berger y Luckmann (1994), denominan a esto “la alternación” y esta requiere una resocialización. El ejemplo planteado por los autores es el de la conversión religiosa, cuando un sujeto que cambia de religión declara ser otro porque el anterior estaba equivocado. Su socialización primaria y la secundaria entran en antagonismo.

Como ya lo mencionamos, el surgimiento del modelo intercultural bilingüe hizo posible que sujetos con una adscripción a los pueblos indígenas del país adquirieran una doble identidad, docentes e indígenas. No que no existieran anteriormente docentes que pertenecieran a un pueblo indígena, sino que esta vez se trataba de una identidad adjudicada institucionalmente, reconocida y legitimada frente a un estado anterior en el que el discurso educativo oficial, y de hecho nacional, estigmatizaba el ser indígena y promovía un cambio de identidad que atentaba contra la socialización primaria. Aparece, por decirlo así, una identidad profesional nueva para un nuevo modelo educativo. En los siguientes apartados revisamos: ¿qué implica ser docente indígena? Y que implica ser docente indígena en el contexto específico en el que se sitúan las escuelas objeto de este trabajo.

## SER NAHUA

Ser nahua remite a una identidad étnica. Para Barth (1976) los grupos étnicos se refieren a “[...] categorías de adscripción e identificación que son utilizadas por los actores mismos y tienen, por tanto, la característica de organizar la interacción entre los individuos” (p. 10). Estos se definen, no tanto por los elementos que los componen sino por las fronteras que imponen para distinguirse de otros y “el mantenimiento de las fronteras grupales a través del tiempo es una de las características notables de los grupos étnicos” (Barth, 1976, pp. 13-16). Los grupos étnicos aluden a una historia común que se expresa frecuentemente en mitos fundadores y los haces de rasgos que los distinguen son movibles en el tiempo en razón del momento histórico-político en el que se desenvuelven.

Una de las discusiones que mayor tiempo ha ocupado a quienes son especialistas es la forma en que los pueblos indígenas se caracterizan frente y al interior del Estado mexicano. Por un lado, se ha defendido el derecho a la autoadscripción y, por el otro, se han identificado rasgos comunes a estos que se establecen como marcadores de fronteras. En esta segunda línea se alude a la forma de organización político-comunitaria conocida también como “sistema de cargos”, que va más allá de la relación con la tierra, ya que se ha observado que esta es frecuentemente reproducida por grupos de inmigrantes, ya sea reconstruyéndola *in situ* (Lestage, 1995; Farfán y Castillo, 2001) o conservando una relación con la comunidad y participando en ella aún y cuando ésta sea monetaria, por ejemplo cuando se paga a alguien para que realice el cargo correspondiente. Por su parte, Robichaux (2005) plantea que la autoadscripción, si bien es importante, es también relativa ya que al reconocerse *indio* se acepta la estigmatización de la sociedad, dado el proceso forzado de cambio de identidad que impuso el Estado mexicano en el siglo XIX. El autor plantea que el paso de indio a mestizo puede verse como un continuo ya que:

Sabemos que los sistemas de cargos que estructuran la vida comunitaria no son privativos de algún grupo lingüístico en particular y que los miembros de tales comunidades pueden rechazar ser categorizados como “indígenas”. Sin embargo la perduración y la importancia de tales estructuras son indicadores objetivos de un tipo específico de realidad sociocultural y de proceso histórico ambos importantes en la construcción de identidades locales “objetivas” y “subjetivas” propias de decenas de millones de mexicanos que pertenecen a tales grupos que alguna vez fueron pueblos de indios (Robichaux, 2005, p. 94).

Las denominaciones de *indio* e *indígena* son también rechazadas o no aceptadas, no solo por quienes ya no se consideran parte de un grupo étnico, sino también porque las personas se reconocen en la denominación de una comunidad específica, son nahuas, mixes, entre otros, y consideran que estos términos son nombramientos externos y además estigmatizados.

Por otro lado, hablar una lengua común no siempre es reivindicada como un rasgo de identidad en un grupo étnico, aunque puede serlo. Es el caso, por ejemplo, del pueblo triqui (comunicaciones personales) quienes consideran que alguien que no habla la lengua ha perdido su identidad. Pero aun y cuando no sea así, en general las personas siguen aludiendo a una lengua común ancestral y frecuentemente se utiliza el término “lengua materna” para referirse a esa lengua, aun y cuando ya no se hable (Montero, 2017; Pivot, 2011; Álvarez, 2017), como en el siguiente caso de una docente que tuvo como primera lengua el español:

Y yo hablaba puro español. Y mi temor era a ver cuándo me toca a mí. Pero como yo siempre fui... una niña tranquila. Me decían que era yo tímida. Por lo mismo de que tenía yo el temor de que... cuando me preguntaran no supiera yo... (Entrevista 2).

Sin embargo, ella reivindica la lengua náhuatl como suya:

Entonces, yo le hablo, yo le enseñé a mi hija en mi lengua (Entrevista 2).

Como vimos en el perfil del personal docente, la mayoría se autoadscribe al pueblo nahua y hace frecuentemente referencia a esta identidad, pero siempre ligada a la lengua, aun y cuando no sea su primera lengua, o no la domine, como se observa en la siguiente declaración de un docente de la escuela Tierra y Libertad:

... hablo el náhuatl como segunda lengua. Lo leo y lo escribo. Hago algunas traducciones en lengua indígena. En náhuatl. Soy náhuatl (Entrevista 7).

Para el profesorado la lengua es fuente de identidad y así lo expresan:

...sinceramente, para empezar primero debemos de estar conscientes de que... yo soy... bilingüe, soy indígena, hablo una lengua, para empezar... como lo comentábamos hace un momento, de que a veces, si nosotros los mismos maestros no queremos hablar nuestra lengua que, pues ahora sí, a nosotros nos identifica, ¿no? (Entrevista 1).

Esta identidad se delimita frente a la sociedad mestiza:

La escuela es lo que hace para demostrarle a la gente que no es mestiza que existen pues condiciones culturales que nosotros a pesar de tantos años de invasión lingüística, cultural, y todo lo demás... pues se siguen conservando (Entrevista 6).

La identidad lingüística tiene la característica de haberse desarrollado en la socialización primaria, lo que también surge continuamente en los discursos, como en el de este docente quien dice tener el náhuatl como segunda lengua:

Entonces yo aprendí la lengua escuchando, porque mi mamá platicaba con los mayores. Ella, ella se dedicaba al comercio, o sea iba a comprar y a vender

a los pueblos. Yo la acompañaba. Y escuchando fui aprendiendo unas palabras. Y ya como maestro me fui formando... (Entrevista 7).

O como éste otro docente que platica cómo fue que consiguió su puesto de trabajo por hablar la lengua náhuatl:

Y me pregunta... “y sabes hablar algún idioma”, le digo “sí, el náhuatl”. Dice mire hay una oportunidad de una renuncia, de una plaza. A ver ... estaba no recuerdo una maestra, la que me hizo el examen. Y... le agradezco ahora sí a mis padres también porque me hayan enseñado o sea a hablar en náhuatl (Entrevista 1).

Pero si la identidad lingüística aparece como una adquisición de la socialización primaria, aun y cuando no hayan aprendido la lengua náhuatl en este período, no es lo mismo para la identidad étnica, entendida como la pertenencia a un grupo que va más allá de la comunidad, como lo plantea esta docente cuando habla de su primer trabajo en una comunidad nahua:

No... con decirle que yo no sabía que existían pueblos indígenas alrededor de mi pueblo. Cuando yo llegué a la montaña yo ... decía “señora yo nunca creí que acá, atrás de un cerro, hubiese casas” ... (Entrevista 2).

Aunque es necesario indagar más a profundidad este aspecto, pareciera que la identidad étnica, en cuanto autoadscripción consciente, surge en la socialización secundaria, ya sea en la formación o en la actividad profesional, incluso el término de náhuatl para referirse a la lengua parece ser igualmente una adquisición posterior, en primera instancia hablan de *mexicano* que es el término con el que se refieren a ella en la lengua misma.

La verdad, cuando yo terminé de estudiar, simplemente pues nunca me imaginé trabajar en educación indígena. Nunca... me imaginé pues porque de hecho mi lengua materna es español, sí, que los abuelitos en el pueblo sí aún

hablaban una lengua... náhuatl, que comúnmente lo conocen en aquel entonces mi abuelita decía que hablaban el mexicano, ¿no?, pero es el náhuatl (Entrevista 2).

La identidad con la que crecen las personas de los pueblos originarios es una identidad de la comunidad a la que pertenecen y no la de un colectivo que denominamos grupo étnico (Maldonado, 2002). La incorporación al servicio así como la formación en programas de docentes indígenas llevan a los sujetos a esta conciencia de identidad étnica que, por ejemplo, para muchos egresados y egresadas de la licenciatura en Educación indígena, es uno de los mayores logros que obtuvieron en su escolarización (Pérez, Millán, Cabrera, 2005).

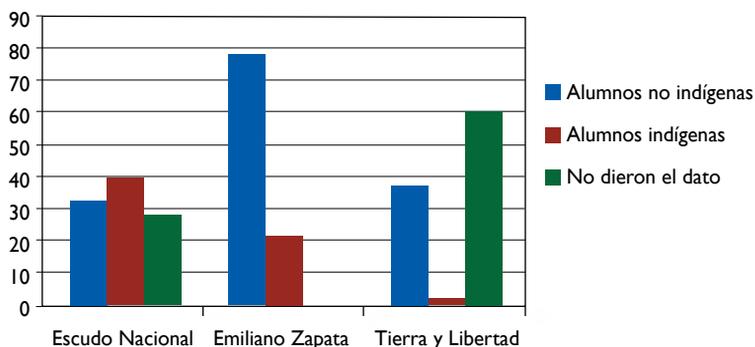
Del hecho de su reivindicación de la pertenencia a un pueblo originario, el personal docente se identifica con sus alumnos y alumnas de origen indígena en general, como podemos ver en la siguiente declaración:

Entonces, pues, podemos decir que a veces más que un problema es difícil vamos porque somos de diferentes situaciones culturales. Pero igual nosotros como somos de origen, ¿cómo le diré? Tratamos, ¿no?, de entender, de comprender las culturas de esos niños (Entrevista 5).

Incluso hay quienes hacen extensiva la identidad indígena a la sociedad, tal y como lo vemos en la respuesta de dos docentes a la pregunta del cuestionario: ¿cuántos alumnos indígenas tienen en su clase?, ellas responden: “todos somos indígenas”, y una añade: “no tengo alumnos extranjeros”, lo cual significa que todas las y los mexicanos somos indígenas.

Sin embargo, el resto del profesorado no parece compartir esta generalización, por lo menos en sus contestaciones, puesto que al responder a la pregunta sobre el número de alumnos y alumnas indígenas que declaran los porcentajes no son muy altos, como se aprecia en la siguiente figura:

**Figura 22. Alumnado indígena**



Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

Hubo docentes que no respondieron a la pregunta, ignoramos si fue porque no la consideraron pertinente o no tenían el dato. No podemos saber cómo decidieron quién es indígena y quién no lo es, pero no parece que estén usando un criterio lingüístico ya que cuando reportan al alumnado hablante el número es menor como se observa en la figura 17:

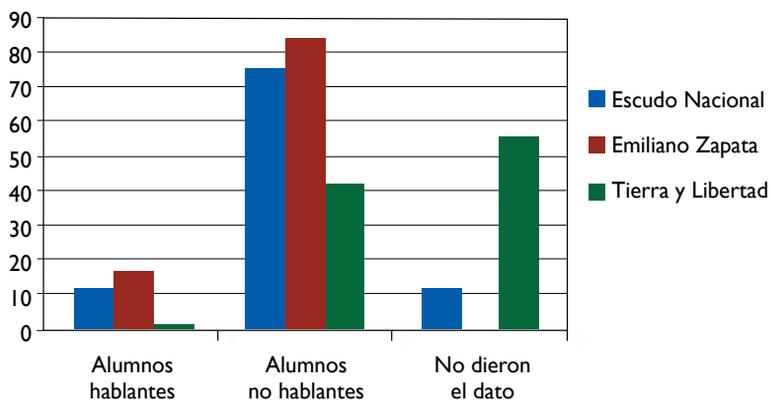
Así, mientras que las escuelas Emiliano Zapata y Escudo Nacional declaran 39% y 21% alumnos y alumnas indígenas, solo reportan 11% y 16% de alumnado hablante de una lengua indígena respectivamente. De hecho, un docente precisa la diferencia entre la denominación de la pertenencia étnica y la de la lengua:

Es totonaco, de hecho es totonaco, no totonakú porque es del origen, ¿no? (Entrevista 7).

Pero qué comprende esta identidad étnica en cuanto a rasgos culturales, que si bien son movibles como lo explicita Giménez (2005), sirven para demarcar las fronteras como grupo. La cultura entendida en su concepción semiótica no es un conjunto de objetos o comportamientos observables, sino las formas de darle significado a éstos, la forma en que las personas interpretan lo que les rodea

(Geertz, 1973). Es en este sentido que, para el personal docente de este estudio, la lengua es uno de los rasgos que delimitan su identidad étnica, aunque no la hable representa una historia común, es el significado que le da. Pero podemos encontrar otras formas de significar.

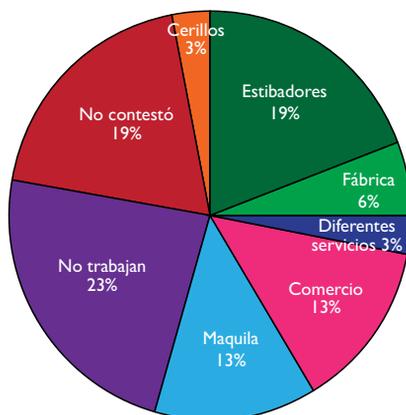
**Figura 23. Alumnado hablante de lengua indígena**



Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*, México, DGEI-SEP, México, 2010.

El profesorado emite opiniones muy marcadas cuando se aborda el tema del trabajo infantil. En la encuesta, 14 docentes declaran actividades que llevan a cabo alumnos y alumnas, sin embargo, a la pregunta de “si tienen alumnos que trabajan”, dos dicen que no trabajan y otros indican que “apoyan a sus papás”. En la figura 18 se observan las actividades del alumnado que declaró el personal docente:

**Figura 24. Actividades del alumnado**



Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

Solo siete docentes declararon que sus alumnos y alumnas no trabajaban; el resto del alumnado registra una diversidad de ocupaciones que, sin embargo, son vistas como de “apoyo a los padres” por parte del profesorado. A continuación se presenta la opinión y percepción de un director sobre el desempeño escolar de las niñas y niños que, además de ir a la escuela, trabajan:

...podemos decir, lo contraproducente es lo otro, cuando se le da todo al niño. Y así conocemos a varios niños, ese niño es el que va incluso, aquí está el maestro, y hemos analizado en las reuniones de consejo técnico, de que por qué pasa esto, ¿no? Aquel niño al que se le da todo o que le dan todo en casa éste no responde como debe de ser (Entrevista 1).

Y esta opinión es muy recurrente, por ejemplo una docente de la escuela de Tehuacán expresa acerca de este tema lo siguiente:

Hasta ahorita son los que cumplen más. Son los que cumplen más que los niños que no trabajan, no que “a mí se me olvidó el cuaderno. Que mi mamá no estuvo para ayudarme con la tarea”. “Miren fíjense como Juan Francisco

que trabaja por la tarde me cumplió con la tarea y tiene que trabajar para salir adelante. Tú lo tienes todo, y no hiciste. Tú único trabajo es venir a estudiar y cumplir con la tarea” (Entrevista 2).

El personal docente valora el trabajo infantil, no lo ve como un problema. ¿Hasta dónde es una percepción adquirida en su socialización en una comunidad originaria? Diversos estudios han puesto de relieve cómo a través del valor “trabajo” es que se organizan las comunidades indígenas, éste es el actor central de los sistemas de cargos mencionados con anterioridad. Catherine Good (2005) en su análisis de una comunidad nahua del Río Balsas en Guerrero, revisó la forma en que se constituyen los sujetos como parte de una comunidad y reconoce, a través del concepto *huapahua*, el cual se refiere al proceso de criar un niño o niña desde el parto hasta la lactancia, de transmitirle la fuerza que invierten sus familias en la crianza, la forma de hacerle miembro de una sociedad y de una cultura para la cual el trabajo es la forma de relacionarse:

Desde que nace un niño o niña, las personas que le rodean hablan constantemente del trabajo que realizará [...] En la cultura local los niños se incorporan desde muy temprano a las actividades productivas y rituales y el período en el que no se realiza un trabajo útil es relativamente corto. A los seis o siete años los niños y las niñas empiezan a contribuir con su trabajo. La satisfacción de criar un niño descansa en llegar a ver su potencial personal concretado en los productos de su trabajo (Good, 2005, p. 289).

Sin embargo, para los sujetos de este estudio estas significaciones no son expresadas como formando parte de su identidad étnica, como lo hacen con la lengua, posiblemente por su carácter de no observable. Por esta razón, la lengua es clasificada frecuentemente como parte de los criterios esencialista de la cultura y susceptible de generar la tendencia a equiparar cultura igual a lengua o identidad (Kerzil, 2002; Olmos, 2009; Fonet, 2009; Czarny, 2006). Es cierto que, como ya lo había precisado Sapir (1921), la lengua es un

producto cultural, pero una vez creada puede circular o desaparecer o ser apropiada por otro grupo, por lo cual no existe necesariamente una correlación entre cultura y lengua. La cultura, continúa el autor, “puede definirse como aquello que una sociedad hace y piensa. El lenguaje es un cómo peculiar del pensamiento” (p. 247). Pero el lenguaje, en cuanto artefacto, adquiere una significación para un grupo y, como ya hemos visto, puede constituirse en un símbolo de identidad aun y cuando ya no se hable una lengua específica; se convierte en historia que marca fronteras. La cultura es la forma de darle significado a lo que nos rodea y de ese significado dependen nuestras acciones. Las interpretaciones que hacemos son cambiantes en el tiempo, al filo de los encuentros con los otros, pero lo que adquirimos en la socialización primaria se mantiene, dice Bruner (1997), como una constante, salvo que por condiciones sociohistóricas el individuo sea llevado a renunciar a esta constante y los mecanismos de mantenimiento de la identidad no puedan funcionar (Berger y Luckmann, 1994).

Puesto que para los sujetos de esta investigación la lengua es considerada como una parte de la identidad, nos interesa saber cómo ven el bilingüismo y qué reacomodos han hecho con ello. Se puede decir que establecen una relación ambivalente con la lengua, por un lado la valoran como símbolo de identidad, pero también la asumen como un distintivo de discriminación:

Yo lo aprendí porque mi abuelita hablaba náhuatl. Ella siempre ha sido este *nahuatlahtol*. Mi mamá nos enseñaba mucho, porque en ese tiempo decían que si hablaba lengua indígena éramos indios. Éramos aquellos que no sabían. La gente sin razón. Entonces, mi abuelita pensando que al hablar solamente español la gente del municipio, del centro, nos iba hablar de igual a igual, ¿no? De igual a igual. Sin embargo, pero, no fue así (Entrevista 7).

El docente expresa aquí la forma en que la adquisición del español se consideraba como una forma de escapar a la discriminación, pero de alguna manera se da cuenta de que no era precisamente la

lengua náhuatl la que la provocaba, puesto que dice que aun habiendo aprendido español seguían siendo discriminados. Pero la asociación está hecha y, como veremos más adelante, les lleva incluso a cuestionarse el tener que enseñarla. Robichaux (2005) muestra en su trabajo cómo, para los sujetos de su investigación, el hablar una lengua originaria marca la frontera entre ser o no ser indio, con el aprendizaje del español y el con olvido del náhuatl pasaban a ser campesinos aunque conservaban las formas organizativas mesoamericanas. Estas formas, concretadas en el *sistema de cargos*, son generadoras de significados y de identidad aunque no se tenga conciencia de ello.

Así, en este apartado hemos revisado cómo el personal docente se identifica con sus estudiantes indígenas en general y comparte con ellos y ellas significados. Sin embargo, como veremos más adelante, esta identificación también particulariza distinguiendo a quienes son nahuas y los que no, cuando se trata de identificar al alumnado migrante.

## **SER MIGRANTE**

La migración está relacionada con la identidad territorial. Esta se define en relación con las fronteras político administrativas. Se es mexicano o mexicana porque existe un papel que lo sustenta y la migración se refiere al cruce de estas fronteras (Giménez, 2005). En el caso de la migración internacional se refiere a las fronteras de los Estado-nación, mientras que la migración interna se refiere a las fronteras estatales. Pero también es importante tomar en cuenta que estos procesos de traspaso de fronteras propician nuevas configuraciones culturales, de recreación, de transformación. La frontera, o mejor dicho el espacio de frontera, pasa así a representar un lugar de encuentros, de desplazamientos, de transformaciones, geográficas y simbólicas, de confrontación, pero también de creación.

La frontera ha dejado de ser vista como un lugar estático y ha empezado a ser percibida como un sitio en donde la identidad es negociada con maniobras de poder y sumisión y frecuentemente como un sitio en donde son adoptadas múltiples identidades (Garduño, 2003, p. 72).

Eso que Garduño cita para la frontera estadounidense, es también aplicable a otras. En esta negociación de identidades la escuela tiene un lugar poderoso para quienes la frecuentan dado que el proyecto educativo define sus propias creencias, visiones y legitimación del conocimiento.

La atención educativa de la población en movimiento se confronta a la diversidad de perfiles. En la tabla 6 se identifica, a grandes rasgos, esta variedad en México.

En la tabla, reagrupada por movilidad, vemos la forma en que ésta determina un mayor número de problemáticas a resolver por un sistema escolar que se ha constituido como un elemento clave del desarrollo de un país y por tanto obligatorio, creando expectativas sociales y laborales, pero que se caracteriza por no ser móvil ni flexible. También observamos que el fenómeno migratorio es un continuo que va, de una movilidad fuerte al establecimiento en el lugar de acogida, en el cual se va difuminando la caracterización como migrante. Es por esto por lo que, como vimos, el estudio de los procesos migratorios ha establecido la categoría de “migrante interno reciente” y establece indicadores como cinco o 12 años atrás.

La alta movilidad plantea problemas para las escuelas, por ejemplo, el seguimiento administrativo, la certificación y la secuencialidad de los conocimientos. Esto produce frecuentemente baja eficiencia terminal, deserción y cuando es mayor, como en el caso de los golondrinos, la no escolarización –regularmente–. La población establecida, dependiendo de la generación, presenta menos problemas en este aspecto.

**Tabla 6. Perfiles de la población en movimiento**

Movilidad	Tipo de población	Situación económica precaria	Variación dialectal	Lenguas diferentes	Sistemas escolares diferentes	Seguimiento escolar	Contexto diferente
Golondrinos	Indígenas	+++	+++	+++	+++	+++	+++
	Extranjeros hispanófonos	+++	+++	+++	+++	+++	+++
	Repatriados de E.U	+-	+++	+++	+++	+++	+++
	No indígenas	+++	+	-	+	+++	++
Pendulares	Indígenas	++	+++	+++	+++	+	++
	Extranjeros hispanófonos	+	++	++	+++	+	++
	No indígenas	+	+	-	-	+	++
	Repatriados de E.U	+	++	++	+++	+	++
Establecidos	Indígenas	+-	+	+	-	-	+
	Extranjeros hispanófonos	+-	+	+	-	-	+
	Repatriados de E.U	+-	+	+	-	-	+
	No indígenas	+-	-	-	-	-	-

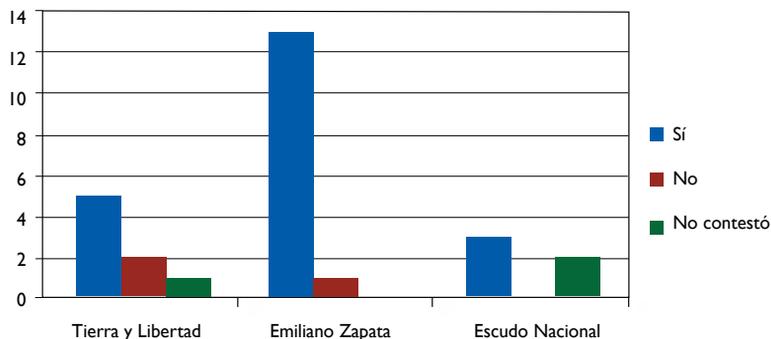
Fuente: elaboración propia. Los signos de + indican mayor y los signos - menor, cuando se encuentran juntos significa que puede darse cualquiera de las dos situaciones, por ejemplo, los repatriados de EU pueden tener una situación precaria, pero no forzosamente, ya que pueden tener un buen salario y ahorros.

La situación económica precaria, determinante en aspectos como el trabajo infantil asalariado y el ausentismo escolar o la no escolarización, no es un aspecto inherente a la migración. Así tenemos por ejemplo cierta población repatriada que ha generado una situación económica menos precaria o incluso, en el caso de los inmigrantes extranjeros, mayores oportunidades laborales e incluso empresariales, como algunos de origen libanés o chino pero que, por otros aspectos como la lengua o el nuevo contexto, pueden estar confrontados a problemas de tipo escolar. Igualmente, la población infantil indígena no forzosamente responde

a una situación precaria cuando se encuentra establecida, algunos estudios documentan cómo muchas veces la migración posibilita mayores oportunidades laborales ligadas a las posibilidades de acceder a la educación escolarizada (Mendoza, 2013, Franco, 2012) y esto parecería ser una constante incluso para los niños indígenas. Martínez (2011) reporta cifras que indican cómo los estudiantes indígenas son los que más han crecido escolarmente, porcentualmente hablando, y Hernández (2008) documenta en su trabajo de tesis la existencia de una colonia en Tultitlán de migración triqui, establecida, en la que los niños se desempeñan escolarmente como en cualquier otra escuela de la Ciudad de México, el carácter de triquis es invisibilizado. La problemática que se plantea para la migración indígena, así como para las personas migrantes que provienen de lugares en los que se habla otra lengua y se vive de manera diferente, es la confrontación con un sistema escolar que no reconoce estas características como conocimientos legitimados y susceptibles de enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje dada su función homogeneizadora –como se había señalado anteriormente– en pro de una identidad nacional. Esto independientemente del prestigio que pueda tener la lengua, como lo muestra el caso de la niñez repatriada de E.U. (Guerrero, 2017; Zúñiga y Hamann, 2008; Martínez y Smith, 2001).

Como vimos, en el perfil de los alumnos y alumnas de las escuelas objeto, el alumnado de la ciudad de Puebla, en su mayoría, nació en la entidad en la que se encuentra la escuela; solo para Tehuacán casi la mitad son originarios de otros lugares. Como también suponemos, a partir de las respuestas de las y los estudiantes, se trata de una segunda generación puesto que más de la mitad de las madres y padres son originarios de otros lugares. Así lo reconoce el profesorado, esto podemos constatarlo en la figura 25, la cual concentra la respuesta a la pregunta “si tienen alumnos migrantes”.

**Figura 25. Alumnos y alumnas migrantes**



Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

La directora de la escuela Emiliano Zapata describe –de manera explícita– esta característica presente en su población escolar y precisa que tienen mucha población ya instalada, aunque hay quienes regresan a su lugar de origen –lo cual hacen a fin de año–. Es posible que se estén dando bajas por movimiento de la población pero que no las estén percibiendo, ya que considera que en general la población en movimiento continuo no asiste a la escuela.

Realmente esta colonia está habitada por migrantes, por gente que ha venido de Oaxaca, de la (ciudad) de Puebla, hasta de Tlaxcala hemos [...] Tenemos de Hidalgo, Veracruz, tenemos esta población. Y que bueno, la gente ha migrado acá por necesidad, ¿no? Por buscar mejoras en su economía, ¿no? Mejorar en su familia se la trae. Tenemos una población también... ¿cómo dicen? Móvil como se dice, porque es una población, es una población muy flotante. Muy flotante porque así como mucha gente aún sigue llegando a esta colonia y a sus alrededores, tenemos población que ya tiene [...], ya se estableció acá. Entonces hay niños que llegan, niños que se van, se regresan al pueblo. Porque no encuentran [...] lo que ahorita están viviendo o ven no cumple con sus expectativas y mejor se regresan al lugar de su origen. Entonces por eso lo llamamos así que tenemos una población flotante (Entrevista 4).

En las reuniones que llevamos a cabo con el personal docente –en la escuela Escudo Nacional de Tehuacán–, el debate sobre lo que es una persona migrante se hizo presente. Considera, por ejemplo, que la movilidad intrarregional, que como vimos no representa la mayoría, no puede definir el que se consideren personas migrantes:

De hecho, no hay definición de un, digamos migrante, de hecho (*en*) todos los salones hay varios alumnos provenientes de otros (*lugares*). Que ya no digan acá, pero la mayoría son de la Sierra, de Coyomeapan, de Zoquitlán y de Villa de Flores, todo (Entrevista 3).

Por un lado, hubo quienes precisaron que las personas migrantes eran los padres y madres, ya que el alumnado había nacido en el lugar, lo que coincide con los resultados presentados anteriormente:

...pues no sé, no sé tú a qué le llames migrante. Porque hay migrantes... Es la persona que está temporalmente aquí, medio año, un año (*y*) se va a otra parte. Otros, que vengan y se queden establecidos aquí dos o tres años, ¿no? Por su trabajo... (Entrevista 7).

El personal docente posee un concepto de migración que refiere a aquella de carácter temporal, sin incluir la establecida.

La cuestión es aún más compleja puesto que reconocen que las niñas y niños son, además de nahuas como ellos y ellas, provenientes de los mismos lugares, ya que mucho del profesorado también vienen de esas regiones y dudan en considerarse personas migrantes:

Pues... yo le entiendo de que no pertenece a lo mejor a esta comunidad, viene de otra comunidad y apenas como que viene a integrarse, ¿no? Porque así me pienso yo como que también soy migrante, vengo llegando, estaba yo laborando en otra comunidad, llego a esta... y me siento así como... que entonces, ¿soy migrante? (Entrevista 2).

Tal vez la condición de persona migrante es más clara cuando se trata de alumnado no indígena o de niños y niñas que vienen de otros estados del país, como lo enuncia el asesor técnico que participó en la reunión en la escuela de Tehuacán:

Aquí el problema es, por ejemplo, todos los niños que están acá se adaptan [...] Decimos que son migrantes, puede ser, porque casi la mayoría de las escuelas de la San Miguel, de la Lázaro, de la de Puebla, son niños que a lo mejor sí viven aquí pero vienen de otros estados. Ya se adaptaron aquí, bien lo dicen aquí, lo dicen ustedes; pero hay algunos niños que por ejemplo vienen de otros estados y además hablan otra lengua indígena que no es de aquí. Entonces eso se le consideraría también como parte de la investigación que se está haciendo, ¿sí? (Entrevista 3).

Y efectivamente, como ya se mencionó, sea que los mazatecos estuvieran asentados en esta zona antes que los nahuas como lo documentan Gámez *et al.*, (2012) o que hayan migrado hace cerca de 130 años como lo afirma Calderón *et al.*, (2008), lo cierto es que su presencia es muy antigua y se encuentran en relación interétnica con los nahuas de la zona, así que la lengua no podía ser, para este docente, un criterio.

De hecho, la dificultad para otorgar el estatuto de “migrante” a su población escolar es que en generalmente se consideran “vecinos”, es decir, originarios de los estados aledaños, sobre todo de Oaxaca. El siguiente mapa (figura 26) permite ubicar las fronteras lingüísticas: Lo que se perfila en la forma en que perciben tanto la identidad étnica como la migración, es una identificación con el alumnado con el que consideran comparten orígenes.

**Figura 26. Fronteras lingüísticas del estado de Puebla**



Fuente: Fundación OIMMM, A. C.

Otra movilidad percibida en las escuelas es el ausentismo durante las fiestas patronales de las comunidades de origen y el período de Todos Santos.

Por ejemplo, con los de Oaxaca son los en Todos Santos. Pero igual, ¿no? Son esporádicas las salidas de algunos otros alumnos. Por ejemplo, los de Zacatlán de repente piden permiso. Pues a la mejor a una fiesta, a algún evento, o a algo así. O los de Guadalupe Victoria que de repente pues igual, piden permiso, de uno o dos días. Las ausencias por decir, a la mejor no son tan constantes así pero sí son muy periódicas (Entrevista 6).

En esta última celebración el ausentismo es masivo, según el maestro faltan –en promedio– más de la mitad del alumnado por clase. En su planeación, el personal docente de la escuela Emiliano Zapata tiene previsto este período y lo utiliza para revisar o afirmar temas ya vistos:

Lo que pasa es que utiliza una estrategia para reforzar algunas cuestiones que por ahí tenga uno. Ya cuando llegan quizás a lo mejor nos vamos adelantando un poco pero cuando llegan también retomamos para que los demás no se queden sin esos conocimientos que se requieren (Entrevista 6).

Rebolledo (2007) identifica esta práctica, de suspender clases para la celebración de Todos Santos, en una escuela de la Ciudad de México a la que asisten niños y niñas hñahñu y la califica como “un principio institucional racista” (p. 174). Sin embargo, como ha sido documentado en diversos trabajos (Arias, 2011; Schnoller, 2010; Sánchez, 2007) esta fiesta es de suma importancia en las comunidades y la asistencia, aun para las personas migrantes, es la oportunidad de reafirmar su afiliación a la comunidad y, aunque no tengan cargos que cumplir en ella, siempre es necesario apoyar los trabajos.

Así, en muchas de las comunidades es impensable no asistir. El calendario escolar es un híbrido que conjuga días feriados laicos y religiosos (como la Navidad) pero considerados nacionales, sin embargo no toma en cuenta los días festivos de las comunidades a pesar de que en el marco normativo constitucional se reconocen los derechos de los pueblos indígenas a su propia normatividad (González y Hashemi, 2015). Así, las escuelas a las que asiste la población originaria llevan a cabo negociaciones impuestas por las familias y el alumnado fuera de las disposiciones oficiales. Lo interesante de esta situación es la conciencia que el personal docente tiene al aceptar y entender este tipo de ausentismo por una cuestión identitaria, es decir, que al pertenecer en su mayoría –ellos y ellas mismas– a comunidades indígenas comprenden la obligatoriedad que tiene para todas y todos asistir a estos festejos sin que se generen conflictos entre la escuela y la comunidad de padres y madres de familia.

A diferencia de los testimonios que aportan las investigaciones sobre las escuelas en la Ciudad de México –que se citaron en la introducción–, el personal docente de esta investigación se considera indígena y, hasta cierto punto, personas migrantes, instituyendo así un discurso de identidad con su alumnado. En sus declaraciones expresan su visión del mundo, la forma en que le dan significado a su entorno, no obstante estas concepciones se encuentran atravesadas por el orden institucional que representa

la escuela, por ello es importante revisar cómo resignifican y negocian estas identidades con el ser docente. En el siguiente apartado retomaremos estos aspectos.

## SER DOCENTE

La identidad docente es una identidad profesional, es decir, una identidad socialmente compartida con las y los miembros de un grupo que ejercen una profesión y que viene otorgada, en primer término, por una institución. Sin embargo, los estudios sobre el tema ponen de manifiesto que éstos son partícipes de otros grupos y traen consigo su identidad personal y no solo profesional. Un modelo muy interesante para analizar la identidad profesional del personal docente es el construido por Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau y Chevrier (2001), estos autores proponen que la identidad docente puede integrarse por dos componentes esenciales: una perspectiva psicológica individual sobre las aspiraciones, valores, habilidades, creencias y actitudes de la persona, que provienen de otros grupos en los que actúan, y una identidad colectiva, profesional, relacionada con el cuerpo de docentes y una institución social como lo es la escuela. Este segundo componente es desglosado con base en:

- La relación al trabajo, la cual requiere el dominio de una serie de saberes técnico-pedagógicos que comprenden conocimientos teóricos, prácticos y de habilidades relacionales con los alumnos y alumnas.
- Las responsabilidades hacia la sociedad y hacia la educación de sus miembros, a la que debe dar cuentas en términos de su función social y de la forma en que la orienta.
- La responsabilidad hacia el alumnado, centro de su actividad pedagógica y la tarea que tiene de apoyar su desarrollo como personas y ciudadanos por medio de sus saberes tanto técnico-pedagógicos como los generados en su práctica continua.

- Las relaciones con el cuerpo colegiado, tanto aquellas normadas por la institución como los consejos internos, pasando por las gremiales como las sindicales, hasta las de apoyo entre algunos profesores y profesoras.
- La relación con la institución social y las directrices del proyecto educativo inserto en el proyecto de la sociedad, del cual es partícipe.

Con estos componentes, los autores definen la identidad docente como la forma en que éstos representan su relación con estas funciones mediadas por su identidad personal. Es un proceso dinámico conformado por la historia de la forma en que se resuelven las tensiones entre la persona y la colectividad y que pasa por crisis que llevan a la autorreflexión y que constituyen el estado actual en el que se encuentran. Beijaar, Meijer y Verloop (2002), en su análisis de las investigaciones llevadas a cabo sobre la identidad docente, hablan de las subidentidades del docente para referirse a la parte que Gohier *et al.* (2001) denominan “la parte personal” y a la manera en que esta participación en diferentes grupos, propia de la identidad secundaria, interviene en la forma en que se apropia del proyecto educativo; por ejemplo, a la tensión entre el dominio religioso, que en las democracias modernas refiere a lo privado y frecuentemente al seno familiar, y el carácter laico de la educación.

Otros estudios más recientes han incursionado en la lealtad étnica frente a los sistemas educativos. Uno de ellos aborda la forma en que docentes provenientes de la inmigración, se integran al sistema de educación en Suiza y se pregunta cómo gestionan sus diferencias, si se ven obligados por una actividad bastante normativa, como la de la educación, a asimilarse para volverse docentes o si pueden hacer valer su especificidad y en qué condiciones; el trabajo concluye que quienes fueron entrevistados adoptan una actitud conciliante en relación con su cultura originaria, rehusando a verse categorizados como “otros” en relación con el resto del cuerpo docente y su implicación en la promoción de la diversidad

depende del contexto en el que son llevados a ejercer la profesión. Changkakoti y Broyon, (2013), autoras del estudio citado, identifican ciertas constantes en estos profesionales: una reflexión sobre la diferencia y un cuestionamiento sobre la identidad propia y la de los otros, una empatía hacia el alumnado y las familias que provienen de la migración que se expresa en actividades concretas y no solo declaratorias, la asunción de su identidad heredada pero con un discurso sobre el mestizaje que remite a una tercera identidad.

Ahora bien, este estudio se refiere a inmigrantes que se incorporan como docentes al mismo título que el resto. Pero en nuestro caso, nos referimos a docentes para quienes el carácter de “indígenas” responde también a un proyecto institucional. Es decir, reconocido por las instancias educativas, criterio de ingreso al servicio y evaluado en vistas de un modelo educativo que tiene su propia definición y para el cual el ser “indígena” representa una característica definida como necesaria. En esa medida podemos preguntarnos: ¿hasta dónde la forma en que ese sistema educativo percibe el “ser indígena”, en lo que conlleva como normativas, supuestos, valores, conocimientos que integran el modelo, coincide con la percepción o la interiorización de lo que significa la identidad étnica para estos docentes indígenas?, ¿cómo perciben su tarea con respecto al proyecto institucional y qué mediaciones llevan a cabo para conciliar esas dos identidades, la normativa y la vivida? Diversos trabajos han abordado la cuestión, fundamentalmente desde la perspectiva de la formación del personal docente indígena. La mayoría en términos de lo que la o el docente hace o no y de lo que debería hacer, de los requisitos en cuanto al saber técnico-pedagógico necesario para desarrollar su trabajo, así como de la historia de la docencia indígena (Brumm, 2010; Carrillo, 2012; Jordá, 2003; Martínez, 2011; Millán, 2006; Herrera, 2002; Velasco, 2015; Rebolledo, 1994; Hamel, 2000; Muñoz, 2000). De estos estudios se desprenden varias constantes. Por un lado, un contexto institucional adverso que ha ido reconociendo los derechos educativos de los pueblos indígenas lentamente y en el cual objetivos sociales, programas de formación

y programas de enseñanza han pasado por varias etapas de redefinición. Por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, pocos resultados en la implementación del modelo a pesar de los pequeños logros obtenidos y el desarrollo de prácticas tradicionalistas con resultados de mala calidad en las escuelas indígenas. Pero sobre todo, los trabajos documentan un profesorado indígena inserto en conflictos identitarios, los cuales oscilan entre la continuidad de la práctica castellanizadora y de integración del alumnado a la identidad de la sociedad nacional y las iniciativas de algunos proyectos o profesores, a título individual, para transformar esta situación. Es decir, un conflicto entre su lealtad étnica y lo que consideran ser la tarea de la escuela y que Saenger y Bustos (2009) denominan la “identidad atribuida”. En este último trabajo, los autores dan cuenta de algunas estrategias seguidas por docentes con adscripción étnica que laboran en escuelas generales para negociar con lo que el plan curricular les pide que realicen; distinguen tres formas: apropiación parcial o total, a través de la cual asumen lo que se les solicita, pseudo-apropiación de la identidad atribuida, es decir, que realizan actividades acordes con lo que asumen personalmente pero recubiertas en las que propone el currículo y desvío de la función, mediante la cual introducen de forma personal y de manera subrepticia contenidos que consideran acordes a la identidad que se han construido, es decir, introduciendo contenidos de la lengua y la cultura por sobre los que les propone el programa. La investigación se desarrolló en Morelos, en un contexto donde la mayoría del alumnado –como en las escuelas objeto de este estudio– ya no domina la lengua náhuatl, pero que aún así se siguen considerando como comunidades indígenas.

Los y las docentes indígenas de este estudio se mueven en un proyecto institucional que carga en sí mismo una serie de contradicciones. Por un lado, propone –discursivamente– una educación intercultural bilingüe y, por otro lado, mueve todo su aparato normativo para que se formen en las mismas líneas que el profesorado en general, como lo vimos en la actualización que ofrece la SEP y que estuvo

dirigida fundamentalmente a la RIEB dejando de lado la actualización para el modelo específico que rige estas escuelas. Esta situación es expresada por el personal docente de nuestro estudio insistentemente:

Hay maestros que lo analizan y le echan ganas porque saben que viene la prueba de Enlace y que ahora si ellos quieren tener un buen puntaje para poder entrar a carrera o cambiar de nivel en carrera magisterial que les beneficie económicamente, entonces el maestro tiene que buscarle la manera, o buscar estrategias de cómo el niño tiene que tener ciertos conocimientos para cuando llegue la prueba de Enlace (Entrevista 4).

Pero la prueba Enlace no se encuentra adecuada al modelo. Una docente que acababa de llegar a la escuela de Tehuacán pero que venía de una ubicada en la Sierra, con hablantes del náhuatl, expresa:

Nosotros nos opusimos a hacer eso porque los exámenes de Enlace nos afectaban mucho. Porque ellos piensan en náhuatl y escriben en náhuatl. Y al momento de que ellos leen la primera pregunta del examen de Enlace se quedaban pensando, porque conocían, por ejemplo, diviendo, sumando, residuo. No entendían qué era. Y por lo menos en la materia de Español, bueno, residuo es lo mismo que sobrante, es lo mismo que... y en náhuatl es lo mismo que *kech onetsobraro*, *kech nikpixtok*. Entonces yo, en una ocasión, le pedí al maestro que aplicó el examen de Enlace que por favor si no permitía que un maestro estuviera ahí que por lo menos un padre de familia estuviera para que leyera el examen en náhuatl, no decirles la respuesta, que les leyera lo que les estaba preguntando en su lengua para que ellos pudieran contestar. Mis niños salieron muy mal. Que en la zona llevamos el primer lugar en conocimiento pero en su lengua materna, y ¿ahora qué está pasando?, ahora están focalizados de que es la escuela más baja. Nosotros estuvimos peleando, pero es que mis niños sí saben (Entrevista 2).

Para otra docente que fue directora e ingresó al servicio vía administrativa y que no reivindica una identidad étnica, la calidad educativa de su escuela pasa por responder a esta exigencia nacional:

Como directora también fue una experiencia muy agradable coordinar a los compañeros... lograr que nuestra escuela subiera de nivel académico. A nivel zona durante cuatro años sacamos el primer lugar del resultado de Enlace, entonces, pues es una satisfacción (Entrevista 8).

Así, el personal docente se mueve en esta ambivalencia, la calidad académica se entiende como la posibilidad de responder a las exigencias del sistema general, pero tiene conciencia de que trabajan en un modelo específico:

Entonces, hay que tener mucho cuidado en este aspecto porque si no se está perdiendo el enfoque para la cual fue creado la institución o el sistema, ya no hablemos del subsistema ya debemos de considerarnos que todo es educación básica, entonces, tenemos que rescatar esa parte, ¿sí? Bien hacia la pregunta la maestra, qué damos en la asignatura de la Lengua indígena, ya pasamos ese proceso de Parámetros Curriculares. El curso estatal, desde el ciclo escolar pasado, se dio el curso estatal en Parámetros Curriculares, hoy otra vez se abre el curso estatal para Parámetros Curriculares (Entrevista 3).

También saben qué es lo que implican las directivas curriculares para ese sistema:

Bueno, la Lengua indígena es una asignatura transversal. Debe utilizarse en las diferentes asignaturas como medio de comunicación, entre otros. Eh... como te comenté hace un rato, bueno hay profesores que trabajan con proyectos, hay aprendizajes esperados también. [...] de evaluación, ¿no? [...] Los proyectos sugeridos, los tiempos aproximados para trabajar cada uno de los proyectos (Entrevista 7).

Aunque, falta de directivas, tienen su propia interpretación del modelo en relación con el contexto en el que, como revisamos, la mayoría de los niños y niñas tienen el español como primera lengua:

Además, ¿el problema sabes cuál es?, para hablantes de lengua indígena, así dice Parámetros Curriculares, no dice... se puede aplicar para hablantes que aprenden una segunda lengua, pero ahí dice que es para hablantes en lengua indígena, ¿o estoy equivocado? No, no, para que tú apliques... los Parámetros Curriculares debes ser hablante de lengua indígena y en el lugar donde se hable lengua indígena (Entrevista 7).

Los Parámetros Curriculares (SEP, 2005), programa oficial del espacio curricular para las lenguas indígenas, han sido cuestionados constantemente por el profesorado dado que consideran que no se adecúan al contexto:

No, porque recibimos los maestros los Parámetros Curriculares, pero yo fui asesor técnico y en su momento impulsé los Parámetros Curriculares para dar el curso, lo hice por escuela para no charlar y demás, hicimos, vimos el material, los maestros lo compartimos, hicimos por ahí algunas estrategias, varias actividades, pero quedó en una actividad nada más en un curso de un día, cuando yo fui a darle seguimiento: “pero maestro, es que no funciona porque los niños hablan español” (Entrevista 7).

El mismo docente, a través de su experiencia, da cuenta de una situación que no es nueva:

Yo ingresé en el ochenta, estuve tres años en Tehuacán, estuve en la mixteca, ahí en la comunidad donde estuve no hablan la lengua indígena, ninguna lengua indígena hablan, en una escuela grande, me fui a Libres, en una parte de Libres, la gente adulta hablaba, habla la lengua indígena, y todavía la siguen hablando, pero en las escuelas de las federaciones de hace 25 años ya no se hablaba la lengua indígena, cómo conviví con ellos pues en español, qué les enseñaba de lengua indígena, pues en ese tiempo se trabajaba con esa cartilla, ¿no?, lo mismo que hicimos aquí: que los saludos, que algunos lugares, bueno ha habido muchas más pero se quedan nomás en eso como que empiezan [...] no ha habido un verdadero seguimiento (Entrevista 7).

Efectivamente, en las *Orientaciones para la Educación Bilingüe en las Escuelas del Medio Indígena* publicadas en los noventa, (SEP, 1994), se proponía que en las comunidades, cuando el español fuera la primera lengua del alumnado, se tenía que enseñar la lengua histórica del lugar como segunda lengua, pero cuando aparecen los Parámetros Curriculares (SEP, 2005) esta precisión desaparece y en el Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2016)<sup>3</sup> en la primera versión tampoco se especificaba esta modalidad, únicamente se mencionaban el español y el inglés como segundas lenguas, aunque le da autonomía a los estados para introducir materias adicionales y es en ese espacio en el que pensaba introducir la enseñanza de la lengua náhuatl, así lo manifiestan en la entrevista colectiva:

Acuérdense que el, la lengua adicional en el estado de Puebla va a ser una lengua indígena, entonces en el curso básico se tiene que dar ya una lengua indígena, ¿no? [...] Se supone que si dentro de un salón de clases hay muchas lenguas con los niños, ya ustedes lo acaban de aceptar que existen varias variantes y entonces cómo le estoy haciendo para trabajar una lengua indígena, alguien ya lo decía: “Ya no es la enseñanza, es el rescate”, si así lo quieren llamar, ¿sí? (Entrevista 3).

Pero lo que declaran es que, como dice Saenger y Bustos (2009), con directivas o no introducen algunos elementos de lo que consideran su identidad étnica:

Yo sí siempre busqué desde cuando era docente... la... la forma de enseñarle al niño palabras sueltas y poco a poco íbamos avanzando dependiendo el grado donde, en el cual yo trabajaba. Y me gustaba, o sea, realmente a mí siempre, siempre me ha gustado y por eso siempre me preguntaba y me cuestionaba cómo es posible que maestros que sí lo manejan bien, que conocen, que lo hablan, y que no lo quiera transmitir o que no lo quieran dar a conocer a los niños para que se difunda (Entrevista 4).

---

<sup>3</sup> En 2018, el Nuevo Modelo Educativo introduce las lenguas indígenas como segundas lenguas

Ahora bien, como lo vemos en las declaraciones, la idea que tienen sobre lo que es la especificidad del sistema en el que laboran y lo que les implica como tarea, solo alude a la enseñanza de la lengua que, como vimos, es también la que aparece constantemente cuando hablan de su identidad étnica. No es que su enseñanza se reduzca a eso, como se verá en el capítulo de *Identidad y práctica docente*, pero discursivamente o reflexivamente así lo enuncian.

El personal docente también tiene su propia percepción de lo que significa la autoridad educativa, de la forma en que se maneja la relación con los directivos: supervisores, directores y asesores técnicos pedagógicos. Hasta 2010, estos cargos se elegían por escalafón, por una comisión en la que participaba la SEP y el sindicato, actualmente se ha instituido el concurso de “funcionario público”. Al respecto, el profesorado comenta sobre cómo el personal docente puede remover a éstos de sus cargos:

Pero aquí la autoridad debe asumir su papel, ahí hay un riesgo, el supervisor por ejemplo no se quiere arriesgar a exigir porque si exige de su cargo lo van a correr, si el director se pone exigente [...] sino lo cambiamos [...], entonces nada más es el riesgo que va a correr el director si no sabe actuar, exigir lo que el maestro tiene que hacer, va a decir algo que no le convenga al director, ¿no?, el deber docente... (Entrevista 7).

Incluso, en las escuelas de Oaxaca, los directores son elegidos por la junta de docentes y su inspiración de los sistemas de cargo comunitarios es explícita, se trata de una interpretación de lo que consideran los procedimientos electivos de las comunidades en los cuales los representantes son electos por la asamblea comunitaria y pueden ser destituidos por la misma en caso de considerar que su desempeño no obedece al mandato de la comunidad (Cuevas y Santiago, 2014; Ortega, 2010). Otro docente se expresa sobre lo que considera una buena dirección:

Digamos que no existe aquí la, de que ella (la directora), que sea impositiva, de ninguna manera, yo creo que la, el éxito mucho se debe también a esa libertad para que nosotros desempeñemos nuestro trabajo (Entrevista 5).

El docente explica los logros que tiene su escuela por la libertad y la autonomía que le otorga la dirección; en esa escuela, la Emiliano Zapata, el personal docente lleva a cabo un trabajo colegiado que pudimos constatar dado que llegamos en un momento de reunión de consejo interno en el que se abordaba el asunto de la preparación de lo que denomina: “demostración cultural a través de las lenguas indígenas” (figura 27).

**Figura 27. Festival cultural en la escuela Emiliano Zapata**



Fotografía: Iván León Javier. Estado de Puebla. DGEI-SEP. México, 2010.

Las relaciones con los directivos son también apreciadas por el personal docente cuando éste considera que asumen su rol de liderato, otra maestra habla de la función que tuvo su directora como guía académica:

Este... la directora que estuvo ahí me enseñó mucho. Y aprendí de ahí. La planeación que hacíamos allá es diferente a la que hacen acá los compañeros. Allá llevábamos dos tipos de planeación. Y pues yo sigo haciendo lo mismo porque a mí me ha funcionado (Entrevista 2).

Este discurso sobre la no imposición y la autonomía para hacer seguirá apareciendo de manera contante, pero regresaremos a él en el siguiente capítulo.

La cuestión de la formación técnico-pedagógica es una constante en el discurso del profesorado. En la primera parte de este trabajo revisamos tanto la formación como la capacitación que ha recibido el personal docente de estas escuelas. La formación ha estado a cargo de la LEP y LEPMI, mayoritariamente, y la capacitación ha tenido –en gran parte– como eje rector el conocimiento de las reformas nacionales, con escasos contenidos sobre el modelo específico y lo poco que han tenido es cuestionado porque consideran que no les apoya en el contexto en el que se desenvuelven. En este sentido, la mayoría de las y los docentes consideran que el saber de la profesión está hecho de formación y de práctica, tal y como lo enuncia este profesor egresado de la LEP y LEPMI a la pregunta de “si su formación lo capacitó para el trabajo con el modelo”:

Sí, sí claro, cómo no, bastante, pienso yo. Pues ahorita, pues no hay nada como la práctica que viene a complementar todo lo que sería la, la universidad. Sí porque pues ahora sí que en la universidad pues a uno le enseñan pues lo que es la teoría, poca es, poco es lo práctico que se lleva a cabo, pero una de las condiciones precisamente de la UPN es que uno estuviera frente a grupo (Entrevista 5).

Incluso, hay quienes consideran valoran más la práctica que la formación, como lo enuncia esta directora cuando habla de una profesora que solo tiene la Normal básica:

Hay maestros, y aquí lo veo en mi escuela, tengo una maestra bien eficiente, muy buena maestra, tiene bachillerato. Y... como dice (?) se le ha dicho que se prepare y eso pero pues, económicamente dice ella que no puede, son factores también, que “no puedo, no me alcanza ... por el tiempo, tengo otras actividades, me es difícil”, sí, pero no le puedo decir ni exigir, cuando me está entregando unos alumnos que están bien [...] cualquier día puede venir el supervisor y la maestra trabaja y trabaja bien. Y hay maestros que están muy bien preparados y eso, y va ahí al grupo y dice, hay no, maestro, qué pasa, qué pasa, ¿no? De todo, o sea, hay de todo. Aquí es la actitud y que el maestro quiera trabajar. Yo creo que cuando uno tiene el deseo o siente ese compromiso del trabajo, dice uno pues ya como la maestra tiene cerca treinta años de experiencia pues ella se la sabe de todas todas, no necesita la normal o la licenciatura para poder trabajar bien con los niños (Entrevista 4).

Para estos docentes la práctica es muy importante y hace buenos maestros y maestras, independientemente del modelo, como se nota en la siguiente declaración:

Lo importante es que ya está en el servicio. Y lo más relevante de eso qué hace para rescatar la lengua, o sea para que uno enseñe una lengua tiene que aprenderla, ¿no? Entonces [...] proponíamos que iba a existir un compromiso de los maestros de tal modo que ellos aprendan la lengua. Yo no puedo enseñar algo que no sé. Sí. O algo que tengo [...] que se haga con, bueno, conforme a las normas [...] para aprender una lengua. Para que alguien diga sí funciona o no funciona tengo primero que practicar. Entonces, aquí el problema, no nada más de esta escuela aquí, en la mayoría de las escuelas, que hay maestros que no hablan una lengua. Por ejemplo [...] una maestra que es popoloca, ella viene [...]. Había un matrimonio que lleva muchos año, son muy buenos maestros, ¿no?, pero en español, o sea hablando en español (Entrevista 7).

Como apreciamos, se puede ser buen maestro o maestra sin dominar los requerimientos del modelo específico en el que laboran. Esto instaura una separación entre el ser docente, el saber profesional

que lo constituye y los requerimientos específicos del modelo. Para el personal docente, que valora en alto grado la experiencia, la Reforma Educativa con su exigencia de formación, solo tiene el objetivo de quitarle las plazas a los maestros y maestras:

... no sé si SEP o las autoridades digan, “sabe qué maestro hasta aquí nomás y tu plaza y tu trabajo nomás hasta aquí llegaste porque no te has certificado, porque no quieres prepararte”, ¿no? Porque eso... a eso tiende... yo siento que las políticas, ahorita, realmente tienden a eso, el maestro se prepara o se prepara y si no pues entonces a lo mejor renuncia o va a buscar el gobierno algunas otras formas para quitarle el trabajo, no sé... yo siento que por ahí va (Entrevista 4).

El aprendizaje de la lengua náhuatl, para quienes no la hablan, es una parte que les preocupa frente a la Reforma Educativa, la cual anunció que el dominio de la lengua indígena estaría sujeta a los exámenes de la evaluación docente. Pero a diferencia del resto de los componentes del currículo, el aprendizaje de la lengua es algo que tienen que buscar de forma autónoma y, en este rubro, son pocas las ofertas. Se acercan a asociaciones o incluso con profesores y profesoras que a título individual ofrecen cursos de lengua. Es la misma situación para quienes hablan la lengua y que necesitan desarrollar –en ella– habilidades de reflexión o de lectoescritura, como lo muestra el relato de esta profesora que describe cómo aprendió a escribir en náhuatl:

Pues yo solita, no sé. De que alguien tuviera así, que me dijera, pues no. Solamente me recuerdo que fui con un abuelito. Y ya le dije más o menos que cómo qué letras se ocupaban cuando hablábamos náhuatl. Y ya me dijo, no pues ahí no se utiliza la zeta, no se utiliza la che, la hache, la ka, la jota sí se utilizan, la te, ele. Y ya de ahí cuando yo quería hacer una traducción iba con los viejitos. Y ya me decían. Y salía en las casas, por las tardes, en la comunidad, a hacer visitas domiciliarias con los niños. Y ahí aprendí yo a hablarlo. Y, ya a escribirlo, yo sola (Entrevista 2).

Estos conocimientos no forman parte de su desarrollo profesional, ni en la educación básica, ni en la educación superior, ni en la capacitación. Los saberes necesarios para la enseñanza de la materia de náhuatl se dejan a la iniciativa individual del personal docente.

El profesorado tiene, además de la exigencia institucional, una responsabilidad frente al desarrollo personal del alumnado (Gohier *et. al.*, 2001). Esto significa que se plantea cuestiones sobre lo que puede ser mejor para ellos y ellas desde su percepción personal y negocia con lo que define la institución para la cual trabajan. Pero, como lo analiza Gómez (2015), lo que el personal docente trae consigo de manera reflexionada y consciente es la identidad étnica como problema, tal y como lo enuncia el docente citado en la primera parte, cuando habla de que a él no le quisieron transmitir la lengua náhuatl para que no lo discriminaran, hecho que ha sido bastante documentado por los diversos trabajos sobre la docencia indígena pero que sigue presente en los discursos:

Pues, siempre tuve maestros. Entonces, yo casi no fui una niña traviesa. Nunca recibí castigos. Pero sí me aterraban los castigos porque en la casa jamás me castigaban. Mis papás siempre hablaban con nosotros y teníamos amor con mis papás. Y llego a la escuela y me encuentro con un maestro que castigaba horrible. Tuve dos compañeros que se hicieron pipí en el salón. [...] Había niños que hablaban náhuatl [...] Pues no participaban y eran los más castigados. [...] Yo hablaba puro español... (Entrevista 2).

Esto significa que en su identificación étnica con las familias y el alumnado se preguntan qué es lo mejor para ellos y ellas.

Porque, ¿qué ventaja tiene saber la lengua?, o ¿hacia dónde vamos? Sí ya en el camino de la supervivencia tal parece que saber una lengua en lugar de ponernos grandes nos margina, ¿sí? A la mejor no entre nosotros pero entre la sociedad está la competencia dura, está bien difícil. Bueno, como observación nada más. Sí, como observación a lo que yo he visto, sí ya se van los inditos

ellos hablan la lengua y gente que posiblemente pues venga de otros lugares y posiblemente (?) pero esa es la visión que se tiene (Entrevista 9).

Esto les lleva cuestionar el modelo desde su misma definición:

Se maneja acá el náhuatl y se maneja inglés. Inglés porque el papá también está pidiendo que se estén manejando las dos en el cronograma de clases. Es ya por la exigencia también misma de la formación [...] porque en cuanto el niño se va a la secundaria y no llevan los conocimientos [...] Porque ya ve que si en la secundaria se implementara el... el náhuatl, obligatoriamente en todas las instituciones educativas se daría el náhuatl. En la secundaria se está exigiendo el inglés y entonces los papás es lo que exigen, ¿no?, que su hijo por lo menos lleve nociones de inglés para que no se dé de topes en la secundaria, y entonces es de ahí de donde se toma para que también los niños tengan esa lengua extranjera en cada uno de los grupos. Más aparte el poco tiempo porque si no les dedicamos que digamos todo el día en náhuatl, no, yo tengo, en mi horario tengo los martes inglés antes de español, los martes (Entrevista 3).

Para este docente, si la enseñanza de la lengua no tendrá continuidad en los grados ulteriores, ¿no está afectando a las y los alumnos al priorizar el náhuatl sobre el inglés?

Pero allá, lo que pasa que allá los niños en sexto año les prohíben tienen un cierto horario donde les prohíben hablar en náhuatl. Sí, los maestros de sexto ya les prohíben, ¿por qué?, porque en la secundaria los maestros, como ellos no hablan el náhuatl ahí es donde a los niños se les dificulta [...] Pero yo me di cuenta que los de la Secretaría los regañaban porque ya no querían ir a la escuela porque los pusieron a hablar el español y ellos pues no pueden. Unos maestros decían: “Yo llego a dar mi clase, el que aprende aprende y el que no, yo no voy a darlo náhuatl” (Entrevista 3. Entrevista colectiva en la primaria Escudo Nacional, 15 de febrero, 2011).

Esta preocupación sobre cuál será el futuro del alumnado que habla náhuatl y que extienden a todas las lenguas originarias, proviene

de su experiencia personal en cuanto nahua-hablantes, la cual está marcada por vivencias negativas y que, como vimos, se asocia a la discriminación. Sin embargo, su percepción del bilingüismo difiere en comparación a la del profesorado no bilingüe.

En un artículo publicado hace unos años (Pérez, 2006b) dimos cuenta de las percepciones que el personal docente del Pronim tenía sobre el perfil lingüístico de los niños y niñas, para esta colaboración nos interesa retomarlas para compararlas con las de los maestros y maestras de Puebla. Como lo expusimos en aquella oportunidad, estos profesores solo hablan español, es la lengua de comunicación, y se encuentran repentinamente confrontados a una población escolar bilingüe o monolingüe en lengua indígena que, en algunos casos, es mayoritaria. Poseen una percepción positiva sobre el bilingüismo; por ejemplo, consideran que es útil y necesario para viajar y para ir a la escuela y que facilita los aprendizajes en español e incluso, no solo se plantean el aprendizaje de la lengua en sentido único, sino que la mayoría también manifestó su interés por poder expresarse en la primera lengua de los niños y niñas. Pero, por otro lado, enfrentarse al bilingüismo siendo monolingües les hace sentirse en desventaja en algunos momentos. Más allá de la niñez monolingüe en lengua materna, con quienes la dificultad es obvia y para la cual el profesorado utiliza términos como “desesperante” o “frustrante”, cuando describen más a fondo la cotidianidad, es posible detectar las incertidumbres que les genera la situación. El personal docente, en general, se siente excluido de la plática cotidiana de los niños y niñas bilingües; “pienso que se están riendo de mí”, comentan, lo que, en algunos casos, corresponde a situaciones reales. El hecho de no haber experimentado el proceso bilingüe les lleva a vivir la alternancia de lenguas de quienes son bilingües, como si concerniera principalmente a la intención de excluir. Les cuesta entender cómo un sujeto que maneja dos lenguas como vehículo de comunicación puede usar estos dos recursos en diferentes ocasiones, algo que el personal docente de Puebla tiene claro:

Yo conozco a mucha gente de por acá. Conozco a algunos que son mazatecos. Y ahí se reúnen grupos de familias o de conocidos de la región y se ponen a platicar su lengua. Sí están platicando su lengua. Y hasta les digo es importante que hablen su lengua porque así si algo confidencial que si quieren decir ustedes, pues hablen en su lengua, porque si no otra persona los va a escuchar, o sea y pueden preguntar si está bien lo que van a decir o no. Y si no hablan la lengua, ¿cómo se organizan? Podemos aprovechar para organizarnos en beneficio [...], les comentaba con ellos (Entrevista 7).

Esta consciencia de los recursos del bilingüismo y la aparición de las nuevas legislaciones está generando un cambio de perspectiva hacia la enseñanza de las lenguas originarias, aunque el profesorado todavía las ve como hipotéticas:

Muchos dicen que pueden lograr becas, pueden ir al extranjero a difundir su lengua [...]. Hoy ha cambiado nada más con los famosos derechos lingüísticos, pues es una fortaleza que hay que aprovechar, se comentaba (Entrevista 7).

Pero si bien existe cierta incredulidad sobre el hecho de que la situación de subordinación de las lenguas originarias pueda ser diferente en un futuro, como veremos más adelante, manejan con las familias un discurso alentador sobre esta situación. Igualmente, sus recursos lingüísticos son utilizados para establecer puentes con su alumnado y los padres y madres de familia:

Y me di cuenta, el niño que se quedaba callado y decía que no sabe era el niño que sí sabía y tiene la lengua. Cuando ya me escucharon hablar en lengua materna, los que sí sabían se integraron rápidamente, como que vi que había más confianza de que yo ya lo empecé a hablar [...] Pues hasta ahorita, tengo observaciones y me mandan recaditos (los padres de familia). Porque los que tengo en constante comunicación son los papás de lengua indígena, porque me hablan por teléfono: “Oiga, Maestra”. Dice: “Pues qué bueno que mi hijo lo está apoyando en esto... mire, que bueno, la otra maestra”. Y hacen

comparaciones. “No, pues, no nos hablaba en la lengua y como que nos sentimos en más confianza”. Y son los que me están hablando más por teléfono en la casa, preguntando por sus hijos (Entrevista 2).

En otro orden de ideas, estos maestros y maestras expresan una visión negativa de su gremio, con quienes comparten un modelo educativo. Las expresiones de que no hacen lo que tienen que hacer o que lo hacen mal o solo lo inician pero no lo terminan son recurrentes:

Porque si nada más, y eso yo lo he notado, a veces, como que nada más le damos así un inicio, o le damos un inicio pero no le damos continuidad sino que pues ahora sí se atoró ahí y que por, a veces..., yo entiendo de que pues el calendario de actividades que nos dan a nosotros pues que tienes que hacer esto, por ejemplo de los eventos... que tienes que realizar esta otra actividad, que reuniones sindicales, que reuniones oficiales, entre otros. Entonces quizás por eso a veces no llegamos a concluir bien un trabajo, se queda estancado, si ya está programado decimos bueno ya vienen miren estas... estos eventos (Entrevista 3).

Se trata de una visión devaluada de su responsabilidad frente a la sociedad y lo que se espera de ellos y ellas, aunque en la encuesta casi todos declaran estar satisfechos con el trabajo que tienen.

Varios autores proponen que la identidad docente, vista desde el exterior, va cambiando con el tiempo; depende del discurso de la sociedad en contextos históricos sociales determinados. Vaillant (2007) distingue dos momentos precisos: los años sesenta, en los que, bajo la perspectiva racionalista, se define la profesión como un técnico eficaz que a través de la guía de métodos logra objetivos de instrucción y los años noventa, en los que surge una perspectiva de profesional reflexivo que colabore en la transformación de los procesos escolares. Por su parte, Núñez (2004) quien hace un recuento histórico en Chile va más atrás de los años sesenta e identifica cuatro momentos precisos: la docencia como apostolado,

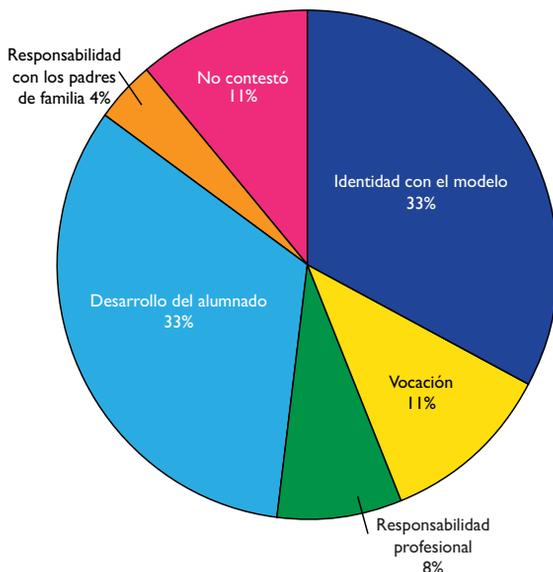
la docencia como función pública, la docencia como rol técnico y la docencia como profesión.

Nosotros, a través de las razones que dieron los entrevistados sobre satisfacción laboral, identificamos cómo el personal docente se apropia de la figura que la sociedad tiene de su función y las categorizamos en cuatro rubros. En sus respuestas podían encontrarse varias razones, sin embargo, las clasificamos en cuatro principales: *a*) identidad con el modelo, donde reagrupamos aquellas respuestas relacionadas con la lengua, la cultura o la educación indígena; *b*) desarrollo del alumnado, las que aluden al alumnado y su aprendizaje sin referencia al modelo específico; *c*) vocación, que incluyen las relacionadas al gusto por la enseñanza sin alusión al modelo EIB; *d*) responsabilidad profesional, en donde se refieren a su tarea en términos de crecimiento profesional así como de asunción de responsabilidades; y *e*) las que hablan de la responsabilidad específica con las familias. Los resultados se muestran en la figura 27.

Como se observa en la figura, casi la totalidad de las respuestas se dividen entre las que aluden a la identidad del modelo educativo y las que refieren al desarrollo de conocimientos y habilidades en el alumnado en general. Podemos interpretar estos datos sugiriendo que solo una parte asume una identidad como docente indígena y con eso manifiesta un peso mayor a su perfil identitario y su papel institucional definido por el modelo específico en el que labora, como lo es el Intercultural Bilingüe, mientras que el resto se piensa más como docente en general, con las tareas y responsabilidades del personal docente del sistema general. Esto se encuentra atravesado también por una cuestión de género ya que 50 % de los docentes hombres asume el modelo específico mientras que entre las docentes mujeres solo 25.5%. Esto no significa que las docentes no asuman su identidad ligada a un pueblo originario sino, posiblemente, una preocupación por el desarrollo y el futuro del alumnado en un sistema educativo que mide los logros educativos mayoritariamente en la cultura y la lengua consideradas

nacionales. Mientras que los docentes parecieran situarse más en la reivindicación política.

**Figura 28. Razones de satisfacción personal**



Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

No tenemos elementos de comparación para confrontar estos datos y por ende esta interpretación. Los estudios que existen sobre la docencia indígena se enfocan al conflicto de la identidad étnica frente a la identidad docente (Vargas, 2013; Herrera, Vargas, y Jiménez, 2011; Gómez, 2015) de sujetos que trabajan en contextos indígenas y sugieren que estos vacilan entre seguir “castellanizando”, término usado en su sentido amplio de integración, y los que piensan en aplicar un modelo que explicita la valoración de la identidad étnica.

En cuanto al trabajo de Saenger y Bustos (2009), el cual se desarrolló en el contexto comunitario pero en escuelas generales; sugieren que los sujetos de su estudio se dividen entre quienes asumen una identidad atribuida por el currículo nacional y quienes

priorizan, de diferentes formas, la identidad étnica en la idea que han construido personalmente.

Sin embargo, en nuestra investigación nos encontramos con docentes con adscripción étnica que trabajan en escuelas con un modelo de EIB, pero que laboran fuera de la comunidad y cuyo alumnado, en una cantidad importante, no reivindican una identidad étnica y no dominan una lengua originaria. No obstante, vimos también que se identifican con sus alumnos y alumnas tanto por una identidad indígena compartida como por el carácter de personas migrantes establecidas. Esta última incluye, incluso, a estudiantes no indígenas. Así, el discurso de estos docentes hacia la diversidad que constituye su alumnado, presenta diferencias con los reportados por los estudios de la presencia de la migración indígena en las escuelas de las ciudades en los cuales o bien, como dice Czarny (2006) a nombre de la igualdad de tratamiento para todos los alumnos y alumnas se les invisibiliza o se les ve como “otros”, cuyas características les hace una población que no puede responder a sus expectativas educativas (Rebolledo, 2009).

Como también vimos, para ellos y ellas la identidad se encuentra manifestada principalmente por la lengua náhuatl, mientras que la identidad étnica parece ser una adquisición de la socialización secundaria, proveniente de su asunción de un trabajo para el cual fue un requisito. Pero interpretan la especificidad de su modelo educativo, por la lengua como el elemento principal que les distingue del sistema general. Igualmente tienen formas de interpretar su realidad, de significarla, que se acercan a las concepciones comunitarias como han sido interpretadas por los estudiosos de éstas. Nos referimos a la forma en que valoran el trabajo en sus alumnos y alumnas, la manera de entender que se ausenten durante las fiestas de las comunidades y la concepción que tienen de la autoridad e incluso al establecimiento de relaciones con las familias que incluyen el compadrazgo, institución cuyo valor en las comunidades indígenas ha sido establecido. Maldonado (2002) analiza los rituales de padrinazgo en las graduaciones de preescolar en Oaxaca

como una estrategia de sobrevivencia en la ciudad proveniente de las relaciones comunales. En este sentido, nos preguntamos: ¿hasta dónde estas expresiones provienen de su experiencia de la vida en las comunidades?, ¿qué tan conscientes son de esos elementos?, y ¿hasta dónde éstas coinciden con lo que el currículo entiende como identidad étnica? Estas preguntas las abordaremos en el siguiente capítulo dedicado a las prácticas de estos docentes.

---

### CAPÍTULO 3

## IDENTIDAD Y PRÁCTICA DOCENTE

En este capítulo revisaremos algunas prácticas desarrolladas frente a la heterogeneidad del alumnado por las y los docentes de las escuelas objeto y la forma en que éstas se relacionan con la identidad. Como lo vimos en el capítulo anterior, consideramos que la forma en que el personal docente entiende lo que tiene que hacer con el currículo está estrechamente relacionada con sus percepciones personales sobre la tarea en un contexto determinado. Este contexto, lo abordamos en el primer capítulo, no es solo lo que rodea la escuela sino que es constantemente modificado por las acciones de las personas que participan en él. El proyecto pedagógico se elabora a partir de lineamientos, planes y programas institucionales que además de plantear los objetivos de conocimiento y las formas de trabajo en el aula, dan pauta para organizar las enseñanzas en el conjunto de clases de la escuela. Sin embargo, esta normatividad es interpretada y reacomodada en cada institución educativa según las condiciones en las que desarrollan sus actividades, el proyecto pedagógico curricular se ve atravesado por las relaciones entre los sujetos y la comunidad, es decir, la comunicación para la acción (SEP, 2009, p. 18). Los sujetos que se cruzan en el espacio escolar traen consigo sus significados y Bruner (1997) propone que este

intercambio de subjetividades produce nuevos significados. En ese sentido, las prácticas expresan la forma en que las subjetividades del personal docente se resignifican frente a nuevas situaciones y producen nuevos conocimientos y formas de hacer.

Abordamos el tema en dos apartados: el *Multilingüismo* y la *Interculturalidad*. En el primero revisamos las formas de hacer frente a la obligatoriedad del modelo de una educación bilingüe, aún con sus contradicciones, y el perfil lingüísticamente heterogéneo del alumnado. En el segundo examinamos cómo entienden el concepto de “interculturalidad” a través de las prácticas que desarrollan los y las docentes frente a un alumnado proveniente de horizontes geográficos y culturales diversos.

## EL MULTILINGÜISMO

Como lo hemos mencionado, los lineamientos para las escuelas de clave indígena incluyen la obligatoriedad de formar alumnos y alumnas bilingües, ya sea que lleguen bilingües o que lleguen monolingües y aprendan una segunda lengua. Esta segunda lengua es, en general, el español y en el Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2016) también el inglés. La lengua indígena como segunda lengua se recomienda en las *Directrices para la mejora de la atención educativa de las niñas, niños y adolescentes indígenas* (INEE, 2017) y en 2018 se retoma en el Nuevo Modelo Educativo pero aún no hay materiales didácticos oficiales para su enseñanza.

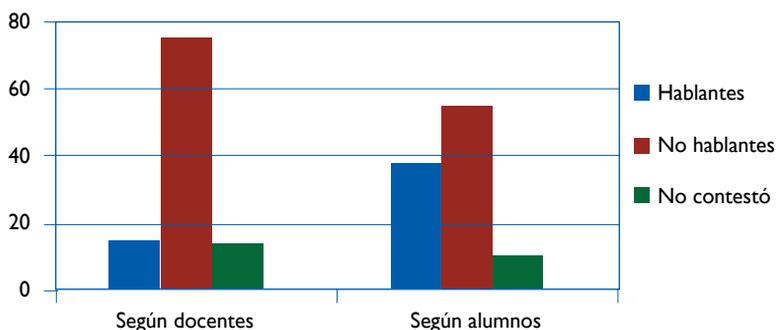
Como también habíamos mencionado, el programa para la materia de Lengua indígena, hasta ahora, está normado por los Parámetros Curriculares (SEP, 2005). Dichos parámetros están dirigidos a los niños y niñas hablantes de una lengua indígena, monolingües en ella o bilingües, y proponen que el programa se flexibilice según la situación sociolingüística, sin embargo, enseñar una segunda lengua requiere una graduación especial que no especifica el programa y, sobre todo, no prevé situaciones tan heterogéneas como

las de estas escuelas. Entonces, se trata de revisar qué hace el personal docente cuando se encuentran en situaciones que son completamente diferentes a las planteadas por los Parámetros Curriculares y de identificar, en sus prácticas, la forma en que la identidad étnica, como la viven personalmente, se resignifica frente a la propuesta educativa y el contexto diverso en el que laboran.

### Situaciones sociolingüísticas

Como lo vimos en el primer capítulo, una característica de las escuelas visitadas es la presencia de un alto número de alumnos y alumnas que solo hablan español y un número diverso de lenguas entre el alumnado, concentrado en la escuela de Tehuacán, en su mayoría bilingües español-náhuatl. El personal docente, por su parte, declara un número menor de bilingües del que podemos detectar en las declaraciones de los alumnos y alumnas. Esta diferencia se hace evidente en la figura 29, en la que comparamos las declaraciones.

**Figura 29. Condición de hablante de una lengua originaria según personal docente y alumnado**



Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

Como podemos observar, la diferencia es importante entre lo declarado por ambos grupos. Es cierto que la muestra del alumnado solo corresponde a los quintos grados y el de la escuela al total de maestros y maestras que contestaron la encuesta, pero esta contradicción revela la forma en que el personal docente percibe la situación lingüística de los alumnos y alumnas.

También evidencia otra situación, como es la forma de decidir el grado de bilingüismo del alumnado. Determinar el bilingüismo es una tarea compleja, dado que los criterios para definirlo dependen del punto de vista desde el que se enfoque; este puede ser cognitivo, social, de nivel de dominio, etc., lo que hace que exista una gran variedad de definiciones (Signoret, 2005, 2003). Sin embargo, la mayoría de estas definiciones abordan el fenómeno como un estado dado para observar cómo se presenta, pero desde el punto de vista del aprendizaje de segundas lenguas, el bilingüismo es un proceso que comprende diferentes grados de dominio según las etapas, los ambientes, las competencias. Esta forma de entenderlo ha llevado a definir la lengua como un *continuum*, que va desde el manejo de variantes y registros en una misma lengua histórica, hasta el manejo de otras lenguas (Eifring y Theil, 2004). En esta lógica, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) trabaja con el concepto de plurilingüismo:

Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto (Consejo de Europa, 2002, p. 12).

Para el MCERL, no hay nadie verdaderamente monolingüe, ya que todas las personas poseen competencias en diversas lenguas o variantes de lenguas en mayor o menor grado. Sin embargo, es necesario conocer el nivel que posee un alumno en las lenguas que domina para elaborar estrategias adecuadas a estos niveles sin producir frustración, incluso para determinar quiénes pueden apoyar a sus pares en determinadas actividades.

Para determinar la situación lingüística del alumnado, en general, el personal docente les pregunta si hablan o no, asimismo les pide que escriban, así les detectan en cuanto hablantes de una lengua indígena:

Pues sí [...] de hecho dentro de nuestro sistema o nivel indígena nos mandan a pedir una serie de narraciones de textos en su lengua, en la lengua materna de cada alumno. Entonces al pedirles estos textos a estos alumnos o que narren, que narren cualquier (cosa) sea una anécdota, sea una leyenda, un cuento, que lo narre en su lengua. Entonces ahí es en donde nos damos cuenta... (Entrevista 1).

Es el mismo método utilizado por todo el profesorado entrevistado. Incluso la encargada de desarrollo lingüístico de la SEP, utiliza esta técnica para aplicar los exámenes de bilingüismo a hablantes de otras lenguas diferentes al mazateco (lengua que ella domina) como mecanismo de selección del personal docente para el ingreso al servicio o para la reclasificación:

No, simplemente...yo le doy el examen al maestro y pues en ocasiones así como que traigo mi acordeón. Entonces yo le doy toda la libertad para que él escriba. Ya viene y bueno: "¿qué escribiste? –"ah, sobre mi pueblo". Ah, bueno. Ahora descríbeme el paisaje de aquí. Simplemente descríbelo. Descríbeme el panorama de aquí, ¿cómo es?, ¿qué ves? Si lo habla pues lo describe y si no se queda callado. Simplemente se queda callado y entonces lo que escribí acá pues ya no, ya está demás. Y bueno, ¿cómo es que escribiste esto?: "ah es que me lo aprendí". Y así ya empieza a decirme por lo que ... pasó" (Entrevista 10).

La determinación de la competencia comunicativa se lleva a cabo de manera aproximada e intuitiva. Más allá de la problemática de la definición estricta de las habilidades lingüísticas porque, como vimos, la escritura en las lenguas no es una competencia que el personal docente haya desarrollado en su formación, estos datos nos hablan de la complejidad de la situación y de los dilemas que se le plantean al profesorado para la aplicación de un modelo que no fue pensado para estas situaciones, sino en el entendido de que los alumnos y docentes eran hablantes de un primera lengua, lengua indígena. Pero estos procedimientos pueden explicar el porqué el personal docente declara un bajo número de alumnos y alumnas bilingües siendo que tal vez muchos poseen competencias receptoras, como lo registran las cifras del INEGI en las que se habla de entre un 11.7 y 11.5 por ciento de personas que dicen entender aunque no hablen.

Sin embargo, el profesorado sabe que su alumnado está en contacto con familias hablantes:

Porque acá, acá, hay tantas personas, ahora sí pues, ya lo decíamos hace rato, de diferente lugar y otros o sea de por sí no hablan no dominan ninguna lengua indígena, entonces es difícil de que ahora sí pues que el maestro maneje todas las lenguas, es difícil. Los niños, sus papás hablan una lengua indígena pero ya los niños uno que otro sí, pero algunos no. Pero sus papás sí hablan (Entrevista 2).

Otro docente nos comenta sobre su intercambio con una madre de familia:

Únicamente una mamá [...] ella... dice tengo una hija de sexto, soy totonaco. Ah, le digo. Oye, cómo se dice gracias. Maxtikatsíni. Y sí, efectivamente, ya, le dio risa. Le dio confianza. Bueno [...] conozco el totonaco. Entonces, digo yo hablo, ¿no?, le digo, señora pues no debe darle pena que hable su lengua. Estamos comentando ahorita con los padres de familia que no es ningún pecado ni otra [...], al contrario, le fortalece (Entrevista 7).

El profesorado reconoce las prácticas comunicativas que desarrollan los hablantes fuera de la escuela y saben que los niños y niñas escuchan las lenguas:

Porque acá, los niños por qué no lo hablan o por qué no quieren decir de dónde vienen o qué lengua hablan en casa. Con los papás, porque a lo mejor ellos ya (hablan) un poquito el español. Pero en casa los papás junto con ellos lo hablan, la hablan la lengua indígena (Entrevista 4).

Lo más interesante es que varios de estos profesores y profesoras declararon que la lengua no les fue transmitida por las familias, pero que la escuchaban y que así la adquirieron, sin embargo, no se plantean la misma situación para el alumnado aunque, como se verá más adelante, esta forma de adquisición que tuvieron sí permea sus concepciones sobre cómo se aprende una lengua.

Por otro lado, como vimos, la lengua que domina el personal docente en su mayoría es el náhuatl y es también la que más está presente en el alumnado, aunque concentrada en la escuela de Tehuacán, pero por el tipo de población que recibe está consciente de que éstas cambian constantemente de un año a otro:

Aquí por ejemplo, maestra, el problema aquí es que no es como una comunidad en que, por ejemplo, (hablan) español o hablan el náhuatl o el español u otra lengua, o definitivamente monolingües en una lengua indígena. Aquí por ejemplo, podemos decir, no hay tanto problema sino que como es una colonia de migrantes entonces igual tenemos la lengua totonaca, tenemos mazatecos, tenemos nahuas, mixe, mixteco. Entonces, como que no podemos considerar(nos) como una escuela bilingüe, sino que son varias... tanto que ahorita algunos ya se fueron, por ejemplo, los mixtecos y los zapotecos ya no se detectaron en esta ocasión, pero sí se detectaron cinco lenguas en este ciclo escolar: el náhuatl, el mazateco, el totonaco, el mixe y el chatino (Entrevista 5).

Esto genera cuestionamientos del profesorado que se pregunta qué hacer con la materia de Lengua indígena cuando se tienen

estudiantes que hablan otras lenguas que no son las que ellos dominan, además de alumnado que solo habla español sea cual sea su adscripción étnica, es decir, si estos niños y niñas deben aprender náhuatl, así lo enuncia este docente:

[...] hay muchas limitantes. Limitantes porque en su mayoría los maestros cuya lengua materna es el náhuatl, y por la región por eso manejamos el náhuatl. Nosotros no somos expertos en las lenguas de mazateco, totonaco, mixe, chatino (Entrevista 4).

El acuerdo que han tomado en la región es que la lengua que se enseñe sea el náhuatl, sin embargo, la preocupación por la niñez hablante de las otras lenguas sigue presente:

Bueno, hay diferentes situaciones que tal vez van complicando el diálogo [...]. En principio los maestros somos hablantes de una lengua náhuatl. En mi caso el náhuatl. Yo creo que aquí, bueno, hay dos lenguas diferentes que se hablan, la maestra habla un poco el náhuatl [...]. Sin embargo, por acuerdo regional, nos han dicho que debemos enseñar la lengua que se habla del lugar. En este caso, ya lo comentaba al maestro, el náhuatl. Haciendo correctamente. Sabemos que una propuesta, yo fui asesor técnico un tiempo, ya había una propuesta el que se dotara a los niños de materiales en su lengua para que esos niños que hablan una lengua digamos el mazateco [...] aquí hay los mazatecos, hay este mixtecos, hay este totonaco, uno, dos niños, que se dotara material en su lengua (Entrevista 9).

El acuerdo de que se enseñe la lengua náhuatl proviene de que las escuelas se crearon bajo esta perspectiva, atender a los nahuas de las regiones asentados en el lugar, pero como vimos este no fue el caso, la migración intrarregional es la que tienen una menor representación en el origen del alumnado, no así del personal docente.

Antes de concluir este apartado es necesario hacer énfasis en la forma en que la identidad del personal docente forja la identidad del reciento educativo. Las escuelas indígenas se crearon en una

interpretación, no escrita, de que lengua y el territorio, definían la identidad de la escuela; así, si el profesorado habla náhuatl y se encuentra en una región histórica de esta lengua, la escuela es pensada como una escuela náhuatl ya que se consideran una mayoría, pero refiriéndose a los docentes:

Como que lo absorbemos para hacia nuestra lengua de nosotros o de la manera de la mayoría del grupo como es hablante, incluso hasta el monolingüe, para el monolingüe pues aquí aprendería también el náhuatl (Entrevista 1).

Lo más interesante es que las familias parecen estar de acuerdo o al menos así lo manifiesta el personal docente:

Probablemente sea más al convencimiento que se hizo aquí en la escuela. Desde el momento en que se inscriben se les aclara que es una escuela de educación indígena y que se les enseña en náhuatl. Entonces la mayoría de los padres de familia están de acuerdo. No hay ningún inconveniente en ese sentido (Entrevista 8).

Esta declaración es de la escuela Tierra y Libertad, en donde solo se detectó un niño que dice hablar la lengua náhuatl. También en la escuela Emiliano Zapata encontramos una afirmación igual; al hacer un recorrido por la colonia hablamos con una madre de familia que vende quesadillas cerca de la escuela, ella es náhuatl, originaria de Oaxaca y tiene dos hijos, nos comentó que quiso inscribirles en esa escuela porque trabajan bien la lengua pero no alcanzó lugar. Efectivamente, parece ser que las familias hacen fila toda la noche para que sus hijas e hijos puedan ser inscritos en una escuela que tiene gran demanda.

Como hemos observado, la situación sociolingüística de las escuelas les lleva a preguntarse: ¿qué hacer para trabajar con las otras lenguas?, pero también ¿cómo enseñar la lengua náhuatl a alumnos y alumnas que no la hablan? Revisaremos estas cuestiones en los siguientes apartados.

## La enseñanza del náhuatl

Brambila (2003), quien analiza los métodos de enseñanza del náhuatl desde la Colonia, precisa que se utilizó y se sigue empleando en casi todos los lugares el denominado “método gramática-traducción”, que estuvo en boga en el siglo XIX para la enseñanza del latín (Richards y Rodgers, 1986). El objetivo de este método era el de aprender a leer, a escribir y a traducir textos antiguos en una lengua que ya no se habla, un ejercicio considerado de desarrollo mental que hacia trinomio con la filosofía y las matemáticas (Miraglia, s. f.). Este es el modelo que el personal docente, en su búsqueda individual por aprender la lengua, encuentra; por ejemplo, una de las maestras que estudia náhuatl como segunda lengua en un centro asociativo comenta cómo le enseñan y cómo a su vez esto lo utiliza para instruir:

[...] partimos igual, el maestro empezó con adjetivos, luego con sustantivos, luego nos enseñó conjugaciones, y ya luego a empezar a formar pequeñas oraciones. Ese es el método que él emplea (Entrevista 8).

### Otro maestro comenta:

Bueno, pues yo en primer año los jueves tengo esta lengua indígena, como son de primero les pongo a ver: numeración, las palabras sueltas, vocabulario, nada más. No me voy a oraciones, no me voy a una traducción, me voy nada más a lo primero que son números, algunas palabras sueltas, el alfabeto náhuatl, lo que es primer año, ya siento que va, se va haciendo más complejo de acuerdo al grado (Entrevista 8).

### Aunque algunos maestros y maestras reflexionan sobre la problemática de estos procedimientos:

Palabras sueltas que no es no es aprendizaje. No es hablar la lengua. Damos por hecho que ese aprendizaje es hablar una lengua. Hablar la lengua es comunicarse con la lengua (Entrevista 7).

Y busca en su experiencia de bilingüe por inmersión otra forma de entender el aprendizaje de una lengua:

Aprender una lengua tiene muchas situaciones. Primero, para aprender una lengua hay que practicarla. Sí. Escuchar y hablar. ¿Cómo aprendemos la lengua, la lengua materna? Escuchando. Por imitación, ¿no? Aprendiendo por darnos cuenta en las correcciones que nos hacen, para... se pasa la etapa y bueno [...], lo mismo ha pasado, que todas las lenguas que se llegan a aprender, necesariamente se tienen que practicar. En algunos grupos en un grupo sí estoy trabajando la lengua indígena, o sea por campos semánticos, otro grupo no. Podría ser una experiencia ahorita, llegamos a un salón les decimos *teotlakejpipilkonemej* ['niños, buenas tardes'], [...] *teotlakejtlamaxtijeketl* ['maestro, buenas tardes']; otro grupo [...] *teotlakejpipilkonemej* ['niños, buenas tardes'], ¿qué dijo? (Entrevista 7).

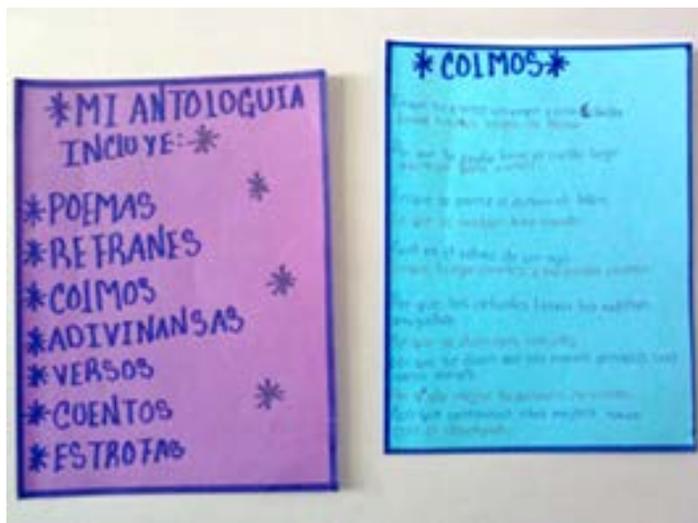
Este cuestionamiento que se hace, lo lleva a experimentar otras formas de hacer, aunque su paradigma explicativo del proceso de adquisición tenga un aspecto conductista que lo lleva a la repetición, es una forma menos antigua que el método gramática-traducción. Lo que tiene claro la mayoría del profesorado es que necesitan aprender metodologías de enseñanza de segunda lengua para instruir la lengua indígena como L2, dado que consideran que la mayoría del alumnado no es hablante:

Realmente no tenemos bien planificado cómo enseñarlo. Enseñamos palabras, enseñamos colores, pero no tenemos una estrategia para poder enseñar el náhuatl como segunda lengua. Creo que es algo que nos falta, en primera materiales para poderlo enseñar ya nosotros como docentes capacitación para enseñar la lengua náhuatl como segunda lengua (Entrevista 8).

Así, cada docente va construyendo su propia metodología con base tanto en lo que ha vivido, su experiencia de adquisición del bilingüismo, como en las metodologías de enseñanza que se ha encontrado en el camino. Una estrategia bastante frecuente es la traducción, pero no

todo el profesorado trabaja en la misma perspectiva, como lo podemos analizar en el siguiente registro de clase de una docente que ha construido un proyecto de náhuatl.

**Figura 30. Proyecto antología**



Fotografía: Iván León Javier. Estado de Puebla. DGEI-SEP, México, 2010.

La maestra de tercer año adelantó la materia de Lengua indígena para invitarnos a ver lo que estaba haciendo, dado que es una de las pocas que trabaja sistemáticamente la lengua náhuatl además de que las alumnas y alumnos de quinto año se encontraban ocupados. La maestra tiene como proyecto la compilación de una antología bilingüe con su alumnado que contiene traducciones español-náhuatl de diferentes géneros literarios y cuyos contenidos podemos ver en la figura 29. Así, las y los estudiantes en la clase elaboran traducciones, podemos observar la forma de trabajo en el siguiente registro de clase:

Actividades	Observaciones
<p>Maestra: Entonces vamos a agregar a la clase que tenemos ahorita de español con la de náhuatl.</p> <p>Porque el viernes no vamos a tener clase. Tenemos reunión el viernes. Entonces este la clase de náhuatl que tenemos el viernes la vamos a pasar para ahorita. Porque acuérdense que la antología que la íbamos a traducir en náhuatl. Vamos a empezar a escribir.</p> <p>Están haciendo versos. Aquí pueden verlo. Y abajo lo vamos a hacer en náhuatl. Poco a poco vamos a investigar. Como la vez pasada cuando hicimos lo del abecedario. ¿Sale? Empezamos. ¿Qué es lápiz, goma?</p> <p>[Los alumnos hacen la actividad]</p> <p>Maestra: Les quedan cinco minutos.</p> <p>Maestra: Sentados. Voy a pasar a revisar a sus lugares. El que no tenga nada no va a salir al recreo. Les voy a pasar a dar una hoja para que lo hagan en limpio. Sentados. ¿Quién ya terminó para que lo pase en limpio?</p> <p>Alumno(a): (dirigiéndose al observador) ¿Maestro me ayuda a escribir esto? Es que no sé cómo se dice en náhuatl.</p> <p>Observador: ¿Para escribir en náhuatl?</p> <p>Alumno(a): ¿Cómo se dice frío?</p> <p>Alumno(a): ¿Cómo se dice cabezón?</p> <p>Alumno(a): Se dice <i>tsontekon</i>.</p> <p>Observador: Cabeza, sí.</p> <p>Continuación...</p> <p>Alumno(a): ¿Ya viste?</p> <p>Alumno(a): Me dijo la maestra que, que, que apenas va a buscarlo en internet.</p> <p>Alumno(a): Maestra. (?) me quitó mi hoja y no me la quiere regresar.</p> <p>Alumno(a): ¿Cómo se dice toro?</p> <p>Maestra: Ya voy a pasar a recoger, le ponen sus nombres. ¿Ya terminaron?</p>	<p>Los alumnos traducen una lista de colmos (juegos de palabras). La traducción la hacen del español al náhuatl. Por ejemplo:</p> <p><i>“¿En qué se parece un papá y una cebolla? En que los dos hacen de llorar”.</i></p> <p>Los niños traducen los enunciados palabra por palabra. Para ello, algunos niños y niñas consultan con aquellos niños y niñas nahua-hablantes cómo se dicen ciertas palabras. Mientras que otros acuden con la maestra para solicitarle su ayuda.</p> <p>Aunque la actividad es individual, la traducción escrita se convierte en un quehacer colaborativo y grupal en la resuelven la actividad mediante la consulta que hacen las niñas y los niños.</p> <p>Por ejemplo, entre los niños se preguntan cómo se dicen en náhuatl las siguientes palabras: colmo, ángel, mar, en, etc. Por lo visto, nadie sabe, la maestra tampoco.</p> <p>Hay mucho movimiento y plática de parte de las niñas y niños. La maestra en ningún momento les prohíbe moverse ni prohíbe platicar e intercambiar opiniones.</p> <p>La maestra utiliza los materiales didácticos que hizo. En éstos, hechos a mano con hojas de color; presenta los colmos escritos en español.</p> <p>Ocasionalmente, la maestra pasa a los lugares de los niños y niñas para ver el avance de su trabajo y apoyarlos. Aunque generalmente, los alumnos son los que se acercan a la maestra para solicitarle ayuda.</p> <p>La maestra les ayuda a traducir a sus alumnos. La atención que otorga es individualizada.</p> <p>Ante la dificultad de traducción, los gestos faciales de las niñas y niños muestran impotencia y frustración, aunque otros se ven muy interesados.</p>

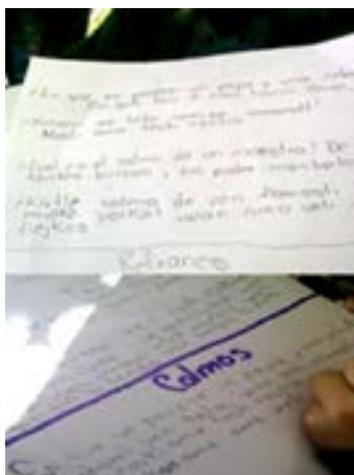
Fuente: registros de clases realizados para la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. DGEI-SEP, México, 2010.

En este fragmento de registro podemos observar, en primer lugar, cómo el personal docente va construyendo su propia metodología para la materia, en este caso la docente hace un trabajo que le agrada a las niñas y niños, o por lo menos se veían muy interesados y orgullosos de su resultado final. Igualmente promueve en el alumnado la idea de que se pueden construir textos completos que tienen significado, discursos en la lengua náhuatl.

Es evidente que este trabajo es satisfactorio para la niñez que domina la lengua, o que por lo menos la entiende, cuando la traducción es sencilla, como en los trabajos que podemos observar en la figura 10, mientras que para quienes no la hablan, a pesar del trabajo colaborativo, tienen resultados menos satisfactorios y representa un gran esfuerzo, como el de la figura 11 que fue producido por un alumno mazateco.

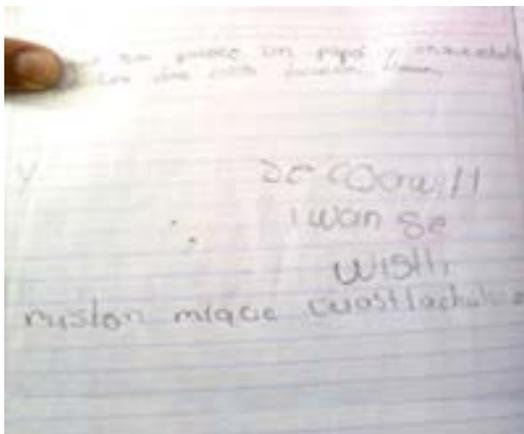
En este trabajo, en lugar de una traducción el alumno realizó una lista de palabras de náhuatl que no tenían relación con el tema que tenían que traducir, utilizó los recursos de náhuatl con que contaba y estos son listas de palabras.

**Figura 31. Trabajos de alumnos y alumnas de quinto grado.  
Escuela Escudo Nacional**



Fotografía: Iván León Javier. Estado de Puebla. DGEI-SEP, México, 2010.

**Figura 32. Trabajos de un alumnos mazateco en clase de quinto grado.  
Escuela Escudo Nacional**



Fotografía: Iván León Javier. Estado de Puebla. DGEI-SEP, México, 2010.

Pero al final la maestra pidió a los alumnos y alumnas de lengua mazateca, que trataran de traducir los enigmas revisados al mazateco con la ayuda de sus familias; esta estrategia la abordaremos más adelante, por el momento nos interesa revisar las prácticas de enseñanza del náhuatl y la forma en que el personal docente, que no ha recibido formación para enseñar segunda lengua trátase del español o del náhuatl, resuelve las problemáticas a que se confronta.

Tal vez el problema central es que no tienen claro el objetivo que persiguen con la materia de Lengua indígena puesto que, el enunciado por el programa, no es alcanzable en este contexto. La docente del registro de clase responde a la pregunta sobre su objetivo:

Pues al final del ciclo escolar yo puse en mi... en el expediente de cada niño, que por lo menos sepa saludar, sepa tener unas conversaciones por lo menos cortas, con los demás, dialogar (Entrevista 2).

Como vemos, la docente expresa sus objetivos en tanto que competencias que tendrán que desarrollar sus estudiantes tal y como se promueven actualmente en la enseñanza de lenguas, en las

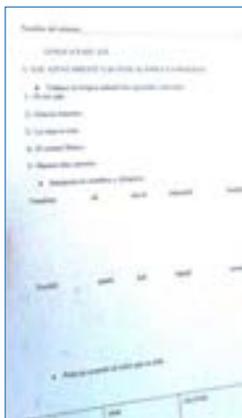
que se trata de formar actores sociales en el proceso de la comunicación. La traducción como tal, es un trabajo muy especializado sobre todo en las lenguas originarias de las que no existen estudios abundantes. ¿Qué hacer cuando la palabra que se quiere traducir no existe en la lengua meta? Este es el caso de la palabra “ángel”, por ejemplo, pero hay muchas más. Ahora bien, el problema no es en sí mismo el hecho de traducir, lo que tiene su lugar en las competencias de lenguas y puede incluso ser bastante enriquecedor cognitivamente para el alumnado, sino que el trabajo que realiza va más allá del objetivo que se propone para el final del ciclo y que la traducción por sí sola no promueve las competencias orales. Situación que enfrentan por la heterogeneidad del grupo; ¿el objetivo es que reflexionen sobre su lengua y que partan de ella para alcanzar nuevos conocimientos?, ¿el objetivo es que hablen la lengua meta?, ¿y si los niños y niñas son bilingües? y ¿qué sucede con los géneros de la lengua náhuatl?

Por otro lado, no existe continuidad en la gradación de los contenidos de una clase a otra. Otros docentes de ciclos más avanzados, después de la revisión de listas de palabras, en general por campos semánticos, pasan a la construcción de enunciados sencillos en lengua náhuatl. Es el caso del examen que se estaba aplicando al alumnado de quinto año para alumnos y alumnas monolingües de español, según el docente. En él se trataba de traducir enunciados muy sencillos, mucho más fáciles que los que trabaja la maestra de tercer año del registro de clase citado más arriba.

En el examen se les solicita a los alumnos y alumnas la traducción de frases como: “el sol sale, gracias maestro, la casa es roja, el conejo blanco, etc.”, además de dibujar lo que se pide. Dado que no existen referenciales de competencias a alcanzar en náhuatl segunda lengua, el personal docente no cuenta con programas graduados que le oriente sobre la complejidad de lo que el alumnado tiene que saber y poder hacer en cada grado. Saben que tienen que graduar, pero esto requeriría una formación tanto en la reflexión sobre la lengua como en las metodologías de segundas lenguas. Pero lo destacable

aquí, es observar cómo llevan a cabo un compromiso entre lo que poseen por su socialización primaria, como son las habilidades comunicativas en la lengua que adquirieron, y la exigencia escolar de utilizar la escritura como medio de dar cuenta de los conocimientos que se poseen (Cook-Gumperz, 1988).

**Figura 33. Examen de lengua náhuatl. Escuela Tierra y Libertad**



Fotografía: María Soledad Pérez López. Estado de Puebla. DGEI-SEP, México, 2010.

Así, si bien el profesorado parece tener clara la transversalidad del español en el resto de las materias, es más complejo cuando se trata de la lengua náhuatl. Por ejemplo, un docente de quinto año de la escuela Emiliano Zapata lleva un buen trabajo de este tipo –como lo observamos en el primer capítulo (figura 6)– e integra el objetivo de español: “debatir empleando opiniones fundamentadas que fueron escritas con anterioridad” en la clase de geografía con el tema de la migración pero se da como objetivo en lengua indígena “palabras cortas y formación de oraciones”, lo cual no nos habla del desarrollo de una habilidad comunicativa como para el español, sino de la graduación. Esto parece indicar que para la enseñanza de la lengua náhuatl retoma los procedimientos inspirados en el método gramática-traducción, al lado de un enfoque muy innovador para el español, para el cual sí tienen programa.

De hecho, la enseñanza del español como segunda lengua no parece preocupar al profesorado, como lo observamos en la figura 13 sobre sus inquietudes de formación. Esto es entendible si pensamos que también consideran que sus alumnos y alumnas son monolingües en esta lengua. Sin embargo, como también vimos, el personal docente y el alumnado no están de acuerdo sobre el número de hablantes de una lengua indígena, además de que no existe verdaderamente un diagnóstico de habilidades comunicativas. ¿Se puede entonces tratar a todos los niños y niñas como si el español fuera su primera lengua? Eso sin contar que puedan existir fenómenos de adstrato y de sustrato, entendidos como las transferencias de una lengua a otra que se reproducen por varias generaciones, en la medida en que se reconoce que las familias sí son hablantes de una lengua originaria (Mina-Viáfara, 2007).

Estos fenómenos, por otro lado, marcan también el español hablado por el personal docente, como lo revela la incrustación de pronombres objeto-directo en contextos donde el español estándar no los utilizaría, del tipo: “para poderlo enseñar el náhuatl”, frase en la cual el “lo” parecería estar tomando el lugar del objeto-definido del náhuatl. Estas situaciones, producto natural del contacto de lenguas son, en una educación bilingüe, objeto de reflexión en clase, pero en este caso no se plantean, podemos pensar que se debe a que se comparten códigos comunes con el alumnado que podemos considerar regionales. Lo que nos lleva a revisar las concepciones sobre la variación dialectal y al mismo tiempo sobre el abordaje del resto de las lenguas presentes en las escuelas.

### **Lenguas y variantes (registros y repertorios)**

Como lo habíamos mencionado, los enfoques actuales basados en el plurilingüismo consideran a la lengua como un *continuum* que va del manejo de registros y variantes al dominio de otras lenguas históricas. El concepto, proveniente de los estudios

dialectológicos, enfatiza en la lengua como un sistema abierto cuyos límites son establecidos por las políticas lingüísticas más que por criterios lingüísticos (Chambers y Trudgill, 1994; Mufwene, 2006; Carayol y Chaudenson, 1977, 1978; Penny, 2007). El concepto ha sido retomado por otros campos como el estudio de las fronteras de los grupos étnicos o en psicoanálisis (Robichaux, 2005; Liedloff, 2009) en el mismo sentido, de procesos en los cuales no es posible establecer un límite estricto dado que la actividad humana es cambiante pero conserva constantes. Bruner (1997) enuncia esta característica en cuanto al pensamiento humano cuando sostiene que: “[...] incluso con nuestros esfuerzos más imaginativos no podemos construir un concepto del Yo que no impute una influencia causal a los estados mentales previos sobre los posteriores” (p. 34).

Esta noción de *continuum* de la lengua, en los enfoques plurales, ha sido asociada a la noción de transferencia lingüística de Cummins (1983, 2002), que ya mencionamos, pero que se enuncia ya como una estrategia mediante la cual los alumnos y alumnas pueden aprovechar las sinergias entre lenguas para mejorar sus repertorios lingüísticos en la escuela. Esto significa poner en contacto las lenguas que los aprendices traen a la escuela o bien de las que traen saberes del tipo y nivel que sea. Rispaíl y Clerc (2013) precisan que ya no se trata tanto de saber qué tiene que aprender el alumnado sino: “[...] ¿qué saben ellos?, ¿a qué funcionamientos y usos lingüísticos están acostumbrados?” (p. 77).

Los enfoques plurales no proponen que se termine con las enseñanzas de lenguas históricas específicas sino que ésta se abra a otras lenguas y las ponga en relación. Los autores del *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas* (Marep) reconocen este carácter de plurales a cuatro enfoques: el enfoque intercultural, la didáctica integrada de lenguas, la intercomprensión de lenguas y la sensibilización a las lenguas (*éveil aux langues*).

La didáctica integrada de lenguas, es el enfoque que se planteaba en la RIEB y del que ya hablamos en el capítulo anterior. Ahora bien,

más allá de la cuestión técnica en relación con el aprendizaje de competencias de lenguas, los enfoques plurales pretenden objetivos de democracia:

Para esta educación –que pone explícitamente en relación con “la educación para la ciudadanía democrática” (p. 42) – la Guía preconiza “organizar, en la enseñanza de lenguas y también en otras ocasiones, actividades pedagógicas que favorezcan la percepción y reconocimiento de la igualdad en dignidad de todas las variedades lingüísticas que forman parte del repertorio de los individuos y grupos, cualquiera que sea su estatuto en la comunidad” (Candelier, 2008, p. 31).

Bajo estas precisiones revisamos qué hace el personal docente con las variantes y lenguas que poseen los alumnos y alumnas.

La mayoría del profesorado está de acuerdo en que no hay gran problema para entenderse entre ellos, puesto que están en contacto con la variación, no solo porque el alumnado las trae al salón de clases, sino porque el mismo personal docente proviene de diferentes regiones. Así, la cuestión de la variante, para estos maestros y maestras, se centra más en relación con la escritura que a la inteligibilidad oral. A la pregunta de “si se entienden”, contestan que sí, pero siempre asociando la escritura:

Yo digo que no porque sí se entiende, mientras se escriba tal y como es no hay ningún problema. Nada más es en la pronunciación, pero el significado sí que va a ser el mismo (Entrevista 2).

Algunos docentes piensan que en la normalización lo que se homogeneiza es el habla, así un maestro en una reunión comentaba –¿o sea que se adopta la “w” y los que antes decíamos [soβatl]<sup>4</sup> ahora vamos a decir [sowatl]?– (Entrevista 3). Pero el mismo profesorado,

---

<sup>4</sup> Hacemos transcripción fonética de las palabras, entre corchetes, ya que no existe una norma de escritura y las formas de escritura pueden ser diversas.

en su búsqueda de información sobre la lengua y cuando se reúnen, abordan estos asuntos intercambiando puntos de vista, con lo cual van construyendo su conocimiento sobre la lengua, así en esa reunión de Tehuacán, otro docente replica, intentando entender la lógica de la normalización:

No. Primeramente tienen que aprender, apropiarse de la lengua, ¿no? No únicamente de las normas porque ... Hay varios escritores lingüistas y, por ejemplo los de antropología como el maestro que acaba de salir, dice: “Yo no estoy de acuerdo en que se normalice la escritura de la lengua indígena porque eso limita la expresión de las y los hablantes”. Entonces yo decía, hay un español que se habla y cada quien lo habla según su región o su regionalismo, sin embargo para escribirse se escribe igual en todas partes (Entrevista 7).

A pesar de tratar de entender la normalización, esta no parece ser algo que rijan su trabajo y pareciera que se contraponen al desarrollo de la relatividad lingüística hacia las variantes, en escuelas que no solo acogen varias lenguas sino diferentes variantes de la misma lengua, tanto en el alumnado como en el personal docente, como en esta declaración de la escuela Tierra y Libertad en la que la variante es presentada como una riqueza:

Por ejemplo [tagat], en algunos lugares se dice [tagat], ‘hombre’. O [tagoel] ‘maíz’. [...] Pues pónganlo, pónganle “ge”. Entonces, bueno, pero si él enseña que se ponga la “ge” porque así se habla se tiene que primero que... aunque vaya en contra de la norma que hizo una persona, ¿no? Entonces, es un poco delicado ajustarse a las normas. Yo decía: “miren maestros, miren compañeros, lo importante es empezar a escribir, lo importante es aprender a hablar”. Que dicen que [siwatl], ‘mujer’ es [siwatl], y ustedes [siwatl] o [sowatl]. Bueno, no importa cómo, lo importante es que lo digas, que lo aprendas, que te lo apropiés y sí, si aquí es [siwatl] y usted se va por [sowatl], bueno, esa es la riqueza del vocabulario que puede permitirnos hacer hacernos más extenso, ¿no?, el lenguaje más... más rico. Entonces [...] tú maestra, tú maestro, empieza a apropiarte de la lengua, ¿no? Aprendan (Entrevista 7).

En este discurso que acabamos de citar, se perfilan dos ideas importantes: primera, que la variación dialectal es una riqueza, lo que en los enfoques plurales se denomina el “enriquecimiento de los repertorios lingüísticos” y, segunda, que la norma es la obra de una persona y que entonces es posible no utilizarla. En su trabajo de doctorado, Montero (2017) aborda los acercamientos de los ikoots a la escritura y los discursos sobre la normalización en los que cuestionan a quién le toca elaborarla; el autor sugiere que si no es sentida como obligatoria es porque las autoridades de la comunidad no se han visto involucradas y para la población, incluido el personal docente, todo lo que rige a la comunidad le corresponde a estas autoridades, y la lengua, en su sentir, es un asunto comunitario. La noción de imposición es una constante en estos discursos, como lo podemos observar en la siguiente declaración:

Es por las variantes. Por las variantes dialectales que hay. O sea, sí hay nahuas aquí, pero unos, hay variantes que uno lo dicen, dicen una palabra y para otros pues es algo que les causa risa, es gracioso. Entonces nosotros ya como docentes lo poco que hemos trabajado en náhuatl pero lo damos a como uno lo, ya se puede decir que a lo mejor lo estamos como imponiendo, ¿no?, como yo lo hablo, pero ya como ellos lo hablan pues es distinto y todos lo sabemos que en cada región hay una variante dialectal, entonces ya es imposible que sea un náhuatl puro (Entrevista 3).

La declaración expresa la preocupación por la imposición de su variante al alumnado, idea que ya habíamos señalado cuando hablan de que le dan prioridad a la enseñanza del náhuatl y manifiestan su preocupación por las otras lenguas, pero también cuando mencionan a las autoridades educativas y que consideran que la ideal es la que no impone. Otra cuestión que nos interesa recuperar es la expresión “náhuatl puro”, asociada a otro comentario que recuperamos en la misma discusión sobre la variación dialectal y en la que un docente menciona que ciertos hablantes ya tienen un “náhuatl corrupto”.

La pregunta que surge es: ¿qué entienden por náhuatl “puro” y por náhuatl “corrupto”?; si es posible que usen estos términos en el mismo sentido que se entienden en español estándar. No tenemos una respuesta porque en su momento no ahondamos en entender a qué se referían con esas expresiones, a pesar de que en diversos talleres nos las hemos encontrado; solo hemos trabajado para combatirlas ya que pensamos que remiten a un “purismo lingüístico” que excluye otras formas de habla. Sin embargo, en un trabajo que realizamos sobre el español de las y los estudiantes bilingües, (Pérez, 2016), notábamos que el alumnado indígena nunca declaraba dominar al cien por ciento su L1, contrariamente a quienes no son indígenas, y de hecho tampoco la L2. Al tratar de indagar el porqué de esta situación, los criterios que avanzaban no tenían nada que ver con la competencia lingüística, usos gramaticales de la lengua, sino con criterios de otro orden, como el dominio de todas las variantes o la posibilidad de hacer discursos en la lengua. De hecho, en un trabajo de tesis sobre la lengua matlatzinca en la que la doctorante busca los criterios con los que los hablantes categorizan “hablar bien la lengua”, lo único que encuentra son referencias a los usos de la lengua en las diferentes ceremonias o rituales (Marchand, 2018). Tenemos razones para pensar que los términos citados pueden estar refiriendo a otra cosa diferente a un purismo lingüístico. Primero, porque constatamos que frecuentemente la forma en que traducen algunos términos de la lengua al español no dan el sentido que tiene en esta lengua, como es el caso para el término *tlakatekitl*, representante colectivo traducido por ‘ciudadano’, representación individual, o *tlakaiita*, término utilizado para expresar el sentimiento que une a quienes trabajan juntos y traducido por ‘respeto’ (Good, 2005), palabra que en español tiene otra connotación. La segunda, es que la forma en que tratan la variación dialectal en las clases coincide más con una actitud de relativismo lingüístico como las declaradas, que con una actitud de reprobación hacia la variación, como podemos observarlo en el siguiente relato que un docente hace en la reunión colectiva,

sostenida en la escuela Escudo Nacional, sobre su experiencia en las clases:

La semana pasada, yo tengo náhuatl los viernes, y la semana pasada estábamos viendo el abecedario, de cada grafía sacábamos un dibujo y una palabra y de ahí decían: “Maestra, pero es que mi papá dice así esta palabra”, ah bueno a ver entonces yo de ahí ya como que los seleccioné por equipos a ver los que son por ejemplo de Coyomeapan me escriben la palabra como lo dicen ustedes, los que son de Cinco Señores me lo escriben de esta forma, los que vienen de Eloxochitlan, así los integré por equipos y de ahí ya vimos las variantes y todos aprendieron de cómo se dice en Coyomeapan, cómo se dice en Cinco Señores, cómo se dice de los de Eloxochitlan, hubo un niño que es mazateco, nada más es uno (Entrevista 3).

El mismo procedimiento utilizan para trabajar las otras lenguas presentes en sus salones y que ya habíamos observado en el registro de clase analizado, en el cual le piden a un alumno mazateco que haga el ejercicio en su lengua en casa:

Entonces, aquí sería español, yo más o menos ... conozco algunas palabras también. Entonces, yo más o menos aquí (hablo) español ... náhuatl, y aquí ... popoloca, popoloca, por ejemplo aquí. Entonces aquí ya, el niño, ya está aprendiendo, un decir ... el náhuatl, y aquí, esta es su lengua, y aquí es la (lengua) oficial que es el español [...] pues ya, jalar a esos niños hablantes de otras lenguas, lo que ya mencionamos, entonces, pues el material ya está, entonces aquí, pues las indicaciones que están dadas aquí, lo que... se tiene decir o sea hablarles en español también. Aquí dice esto y ustedes van a hacer esto. Y en un momento dado se puede decir: bueno, coloquen aquí en su lengua, coloquen delante (de) lo que dice aquí en náhuatl, ustedes coloquen aquí para que sepamos nosotros de que ustedes hablan por decir el mixteco, o el popoloca, eso es una forma (Entrevista 1).

Procedimiento recurrente en estos espacios educativos; la directora de la escuela Emiliano Zapata comenta cómo se presenta esto en su escuela:

Siempre el maestro, si va a dar un tema o va ... a ver algunas palabras, antes tiene que ver si tiene alumnos que hablan chatino, o totonaco, o mazateco, investigar o tráeme esta palabra o cómo se dice, así y eso, para compartirlo con los demás niños. Y así el niño ya se lleva el conocimiento o sabe cómo se dice ... cierta frase en las dos lenguas que hay... alumnos en ese salón, en ese grupo. Así es como estamos trabajando. Y con la ayuda de los padres de familia (Entrevista 4).

### Lo mismo en la escuela Tierra y Libertad:

Entonces, comentábamos, es importante que, decía el maestro, usted maestra o usted maestro, si no habla el náhuatl, si habla popoloca o mazateco u otra lengua, creo que es mixteco, mixteco y popoloca, bueno, haga el texto de su lengua y aproveche si hay niños que hablan otra lengua. Si [...] una composición literaria o una reflexión alusiva a la bandera, un texto breve, entonces hágalo en la lengua que usted habla y el niño que lo haga en su lengua y luego lo comparte. Y entonces lo que hacemos es enriquecer las lenguas. Se dan cuenta que no hay ningún pecado (en) hablar su lengua [...] es aprovechar la lengua que hablan los niños para que se socialice con el resto del grupo, y aquellos que no hablan ninguna lengua bueno pues que empiecen a aprender la lengua o al menos que tengan, que sepan [...] que hay dos lenguas, hay dos formas de comunicarse que son válidas, que son reconocidas (Entrevista 7).

Como podemos observar en estos ejemplos, el personal docente le da un lugar tanto a la variación dialectal como al resto de las lenguas a través de procedimientos que se dirigen, más que al aprendizaje de las lenguas en sentido estricto, a la valorización de las mismas en el espacio educativo.

Los procedimientos utilizados para el tratamiento de la variación dialectal parecen ser una adquisición en un contexto en el que cohabitan las variedades tanto del profesorado como del alumnado, lo cual genera actitudes de relatividad lingüística que, aunque están presentes en las escuelas de las comunidades no se

explotan en cuanto a la posibilidad de generar reflexión metalingüística como lo observamos en el siguiente relato de esta docente que proviene de una comunidad nahua-hablante:

Pasaba yo un niño, que ya me entendía bien en español, y el que hablaba en náhuatl. Pasaba yo al frente a (los) dos: “a ver, tú vas a decir en español y tú lo vas a explicar en náhuatl. A ver, *taj tikijtos ika* español; *taj tikijtos ika* nahuatl”. Les ponía la diferencia. Y un papá estaba ahí, como los traductores, porque... por la variante que yo traía de la otra (comunidad). Y ellos me iban corrigiendo: “sí maestra; no, aquí decimos así, a ver, yo: *nej*; tú... y así iban, este... iban traduciendo”. Y para ellos, cuando yo decía en náhuatl todos participaban. Pero cuando decíamos: “ahora, lo mismo que realizamos lo vamos a volver a repetir para la siguiente clase pero en español”. Como que veía menos participantes (Entrevista 2).

En esta cita, aunque también se produce una conciencia de la variación dialectal ésta se mantiene como una estrategia de adaptación por parte del docente a la variante de la comunidad sin que dé pie a una reflexión sobre la misma. Sin embargo, esta confrontación a la diversidad dialectal es ya una semilla de relatividad lingüística que, dado el contexto en el que funcionan las escuelas objeto, se amplía generando metodologías como las revisadas anteriormente.

Como vimos, el personal docente desarrolla prácticas plurilingües que ponen en contacto y valorizan las diversas variedades y lenguas habladas por el alumnado que, podemos entender, provienen de su experiencia del bilingüismo; también tienen conciencia de que este es un recurso más para la comunicación. A diferencia del profesorado del Pronim para quienes, aunque muestran una actitud favorable hacia las lenguas originarias de los alumnos y alumnas, su preocupación gira –mayormente– en términos de la comunicación y su dificultad para ejercer lo que consideran su función educativa. Por ejemplo, un docente hablaba de que “si dicen groserías” no les pueden reprender y otro cuenta cómo está elaborando un diccionario de palabras en náhuatl para buscar el significado de lo que escucha: “Sí,

cuando me piden permiso o algo así en su lengua, entonces es cuando yo la busco, pero más, no. Más para saber de qué hablan si están, así, en el trabajo” (Pérez, 2006b, p. 204). Contrariamente, el personal docente de las escuelas que estudiamos en este trabajo, promueve que el alumnado se exprese en su lengua de forma oral y escrita aunque no puedan entender o revisar lo que hacen:

Pues ellos ahorita están en su lengua. Pero como yo no la hablo pues voy a tratar de investigar. Para meterme con ellos. Pero pues sí les encanta porque se paran y me enseñan. [...] Escriben. [...] Como pueden. Y ya leen y me explican qué significa. Y ahí pues no los puedo corregir porque yo no... Pues no sé esa lengua (Entrevista 2).

Para estos docentes lo que importa es que el alumnado perciba la legitimidad de la lengua originaria, que entiendan la posibilidad de su presencia en la escuela, aunque el profesorado no pueda ejercer una actividad normativa sobre lo que los alumnos y alumnas escriben.

Esta apertura hacia las lenguas, producto de la experiencia de lo que es el bilingüismo, se extiende hacia otras lenguas, incluido el inglés:

Entonces ... sí ha sido un proceso ya de algunos años, el trabajo de los maestros, porque... cada año y continuamente hemos estado diciéndole a los maestros que el enfoque que le dé es el de platicar con los papás; la comunicación porque es importante el que los niños no pierden nada, al contrario, se enriquecen ellos, es como practicar o conocer el idioma... el inglés (Entrevista 4).

Y comparten la idea de que el bilingüismo les da competencias importantes para adquirir esas otras lenguas:

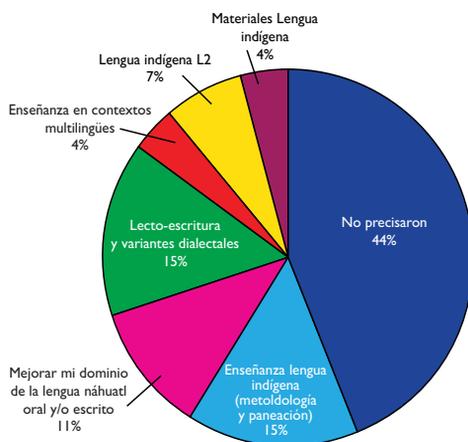
Incluso esos niños que saben náhuatl fácil aprenden el inglés. Fácil lo aprenden [...]. No, yo lo digo porque tengo una amiga que habla el náhuatl pero el inglés se le hace facilísimo por lo mismo de que también se habla este, se redondea en náhuatl y en español es más largo, ¿no? [...] Pero yo lo he escuchado cuando

tengo... porque primero tengo náhuatl y luego viene (el) inglés entonces este me he dado cuenta que sí sabe náhuatl porque luego hace comparaciones en náhuatl y en español y en inglés (Entrevista 3).

Esta actitud hacia el bilingüismo en general, sin importar la lengua de que se trate, difiere de la que encontramos reportada en otros estudios. Por ejemplo, sobre el inglés de los repatriados, el cual no es valorado por las escuelas (Guerrero, 2017; Martínez y Smith, 2001).

A lo largo de este capítulo, hemos revisado cómo el personal docente se enfrenta al reto de alumnos y alumnas que no hablan la lengua náhuatl, sea que solo hablen español o que hablen otras lenguas y cómo su enseñanza se desarrolla sin que exista una verdadera planeación ni la definición de objetivos. Cuando se le presentan los rubros para que seleccione en cuáles de ellos necesitarían capacitación, la preocupación por una formación para la enseñanza de la lengua náhuatl recibe una respuesta afirmativa por la mayoría, en la figura 33 podemos ver la especificidad de la formación que demandan:

**Figura 34. Expectativas de formación en lengua indígena**



Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

Como vemos, más de la mitad expresan expectativas de formación para la materia de Lengua indígena, “metodología y planeación para la enseñanza de la lengua indígena” es el rubro que posee más demanda, seguido por los de “lectura y escritura”, incluyendo la variación. Pero también hemos podido observar cómo van construyendo en colectivo conocimientos sobre estos temas, y que es necesario reconocer como complejos, sobre todo cuando no se ha llevado una reflexión sobre la lengua que se habla; ese es el caso de casi todo el personal docente hablante de una lengua indígena (Pérez, 2006a).

A pesar de que el profesorado de estas escuelas desarrolla sus propias metodologías para abordar el náhuatl como segunda lengua, es innegable que necesitan una formación para hacerles caminar hacia formas más efectivas de enseñanza a partir de estas experiencias, si el objetivo es que el alumnado aprenda a hablar la lengua. También vimos cómo desarrollan formas efectivas de tratamiento de la lengua desde una perspectiva intercultural, como las estrategias para abordar la variación dialectal y la diversidad de lenguas en sus escuelas. Decimos que son efectivas porque cuando recorrimos estas escuelas, por lo menos la de Tehuacán y la Emiliano Zapata, al preguntarles a los alumnos y alumnas si hablaban una lengua indígena, levantaban la mano enfrente de todo el grupo, algo que es difícil encontrar en escuelas de las ciudades.

Nos interesa resaltar, particularmente, la manera en que el personal docente parece expresar a través de sus discursos y sus prácticas de multilingüismo su identidad, en cuanto nahuas, y cómo negocia con el proyecto educativo. En el capítulo anterior concluimos que mientras la lengua estaba muy ligada a la socialización primaria, la identidad étnica explicitada parecía ser una adquisición de la socialización secundaria relacionada con la identidad docente, es decir, como requisito de ingreso al servicio en un modelo denominado “educación indígena”. También vimos cómo en su interpretación de lo que constituye el modelo en el que trabajan, ponen la lengua como centro del mismo y cómo hacen de ella un instrumento de

educación intercultural al permitir al alumnado acercarse a variantes y lenguas con relatividad cultural. Pero también cómo expresan su identidad nahua al decidir qué lengua tienen que trabajar mayoritariamente. En el siguiente apartado revisaremos hasta dónde estas simbolizaciones del mundo se hacen presentes en la forma en que interpretan la interculturalidad en un contexto diverso como en el que laboran.

## INTERCULTURALIDAD Y MIGRACIÓN

Desde 1996, en México se pone en marcha la política intercultural en educación, la cual se integra como un componente transversal en todo el sistema educativo. Las disposiciones en la materia plantearon la educación intercultural para todo el sistema, bajo la lógica de que la sociedad en general tenía que cambiar su mirada hacia los diferentes pueblos que constituyen el México pluricultural reconocido por la Constitución Mexicana.

Pero al mismo tiempo, la política reconoce también el derecho de los Pueblos indígenas a recibir una educación cultural y lingüísticamente pertinente y las escuelas del sistema indígena se constituyen en, además de interculturales, bilingües (EIB). Se publican lineamientos específicos para el modelo (DGEI, 1999) en los cuales se precisa que este reconocimiento está dirigido a combatir el rezago educativo de este sector al diferenciarlo del sistema general y previene contra los intentos de hacer una copia de este último:

Como se reconoce en el marco normativo nacional, actualmente las deficiencias de la educación en las zonas indígenas se deben no solo a las irregularidades y limitaciones de los servicios, sino también a un enfoque pedagógico y cultural inadecuado que se origina en el intento de reproducir, con adaptaciones marginales y bajo condiciones precarias el esquema genérico de la escuela urbana como forma básica del servicio educativo (DGEI, 1999, p. 7).

Lo que significa e implica la educación intercultural como práctica curricular ha generado una serie de debates cuya magnitud no es posible resumir aquí, sin embargo, encontramos un análisis interesante de las diferentes posturas en el libro que publicaron Dietz y Mateos (2011), sobre la forma que ha tomado en México un concepto que viene de otros lados y en los cuales la atención educativa de la migración tuvo un lugar importante.

Efectivamente, en los países europeos la educación intercultural ha sido promovida como estrategia para atender a los hijos e hijas de trabajadores migrantes desde los años setenta (Abdallah-Preteuille, 2001) y a lo largo del tiempo ha tomado diferentes formas por los cambios que experimenta la migración y las políticas hacia estas corrientes migratorias.

En Francia, por ejemplo, en un principio se ponen a funcionar las aulas de acogida para la nivelación lingüística cuando el problema se identifica con las teorías de Cummins, sobre la influencia de la L1 en la L2, después las clases de lengua y cultura que, según algunos autores, corresponde a una expectativa del retorno de las personas migrantes a su país de origen, seguidas por los proyectos especiales para los establecimientos escolares con alto índice de migración, pero que se abre después al resto del alumnado en la perspectiva de una educación intercultural transversal a todo el sistema para cambiar actitudes a través de fomentar, a partir de esto, el análisis de las situaciones mundiales (Kerzil, 2002). Los balances de estas intervenciones son inciertos. Se habla de *folklorisation*, por una concepción de cultura basada en la percepción de rasgos visibles –lenguas, comidas, trajes, cantos, danzas–, se denuncia una estigmatización de los alumnos y alumnas de familias de la migración, una tendencia al comunitarismo y entonces a la segregación, así como la denuncia de que el bajo rendimiento escolar no es prioritario de los hijos e hijas de personas inmigrantes (Kerzil, 2002; Olmos, 2009; Cortier y Puren, 2008), aunque, por otro lado, las estadísticas siguen insistiendo en este cruce de fracaso escolar e inmigración.

Por otra vía se desarrollan los proyectos para los pueblos minoritarios de las regiones de Europa. Estos movimientos generaron propuestas pedagógicas alternas, creando proyectos bilingües 50%-50%, así como escuelas de inmersión total, introduciendo formas nuevas de trabajo y planteando didácticas emergentes en la enseñanza: *currículo* integrado de lenguas para las escuelas de inmersión, pedagogía Montessori para las escuelas occitanas, replanteamiento de la norma y el estándar etc. (Jaffe, 2005). El balance de estas vías es también atenuado, pero después de su reconocimiento por el estado, el alumnado presenta índices de logro escolar igual o mayores que los de las escuelas generales, como es el caso de la escuela *Skol Breizh*, de inmersión en lengua bretona, que en 2013 recibió el primer lugar en el logro del examen nacional de bachillerato (Pech, 2013). Estas escuelas se encuentran a la base de los enfoques plurilingües y recomiendan esta estrategia tanto para el trabajo con las lenguas regionales como para las lenguas denominadas de origen, de las personas inmigrantes (Cortier y Puren, 2008; Burban y Lagarde, 2007).

En México, igualmente se han desarrollado dos vías diferentes para la educación de las poblaciones indígenas y para la migración, tanto interna como externa. Como lo vimos, mientras que para la educación indígena se pone a funcionar un subsistema de educación con docentes que provienen de los pueblos originarios atendidos y al que pertenecen las escuelas objeto, para la migración interna jornalera y los repatriados de los Estados Unidos, se ponen a funcionar proyectos específicos como el Pronim o el de Programa Educativo Básica Sin Fronteras (PEBSF), con estrategias totalmente diferenciadas, escuelas móviles en los campamentos con flexibilidad de horarios para el primero y formación intercultural para el personal docente de escuelas regulares en el segundo. La inmigración interna establecida ha tenido poca atención, salvo algunos programas de escuelas atendidas por la Coordinación General de educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en ciertas colonias de la Ciudad de México y de las que hablamos en la

introducción. Se denuncia la invisibilidad de las poblaciones de la migración, indígenas, repatriados, extranjeros, entre otros.

Sin embargo, podemos decir sin temor a equivocarnos que la vertiente de atención a los pueblos originarios del país, es la que mayor interés y debate han suscitado. Lo que nos interesa resaltar de la revisión que Dietz y Mateos (2011) hacen de los debates sobre el tema, es lo que denominan una “dicotomización” del conocimiento entre saberes y conocimientos generados por los pueblos indígenas y saberes y conocimientos exógenos, tanto del currículo oficial como de las formas de vida exteriores.

Como lo revisamos en el primer capítulo, el modelo anterior a las reformas que instituyeron la política intercultural, era el modelo denominado de mantenimiento, en el cual se proponía la conformación de un currículo bilingüe según el cual se trabajaba con dos lenguas y con contenidos asociados a la lengua nacional y a la lengua indígena, el componente de L2, iba aumentando de nivel en nivel hasta conformar 50% del tiempo dedicado a cada lengua. La tarea que implicaba en esa época era la documentación de las prácticas de las comunidades para alimentar el currículo bilingüe. Algo que, salvo en algunos proyectos específicos, no fue logrado. El cambio de modelo, sin embargo, no obedeció a un diagnóstico de los logros y las debilidades del mismo, o por lo menos no accesible al público, sino que, en el libro publicado por la CGEIB (Ahuja, Berumen, Casillas, Crispín, Delgado, Elizalde, *et al.*, 2004), se alude a las luchas de los pueblos originarios por sus derechos, con especial énfasis en el Movimiento Zapatista, por lo que se propone un cambio de enfoque dirigido a:

... la necesidad de propiciar, desde la escuela, el diálogo de saberes, de lenguas, de valores y de las distintas visiones del mundo, para el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas, así como de la sociedad nacional en su conjunto (Ahuja, *et al.*, 2004, p. 13).

En este sentido, la perspectiva intercultural responde a esta necesidad de entablar un diálogo entre la sociedad mayoritaria y los

pueblos indígenas para la convivencia pacífica en vistas de los levantamientos indígenas. Se consideraba que el Modelo bicultural bilingüe expresaba una posición de lucha contra el conocimiento considerado occidental y confundía lenguas y culturas (Casillas y Santini, 2009).

Pero en el campo de la revitalización de lenguas, el modelo de mantenimiento es una estrategia dirigida a las lenguas que se encuentran aún vigorosas para evitar el desplazamiento (Grenoble y Whaley, 2006). A finales de los noventa, las estadísticas indicaban un descenso importante en los locutores, que pasaban de representar el 9% en los años ochenta a 7.5% en los noventa (INEGI, 2004) y la migración indígena a las ciudades o a los campamentos agrícolas recibía mayor atención por parte de las y los especialistas quienes documentan el crecimiento de la misma hacia los centros urbanos (Sánchez, 2001), así como los índices de desplazamiento lingüístico en estos movimientos de población.

Así, en la reforma de 2011 (RIEB), el modelo fue modificado y, como lo mencionamos, se creó la materia de Lengua indígena, la cual se sumó al resto de las materias del currículo nacional, contrariamente al modelo anterior que proponía casi 70% de su uso en los contenidos en los primeros ciclos escolares. Es en ese momento que la DGEI elabora el modelo para el programa de dicha materia bajo el nombre de Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua indígena. Este programa fue construido bajo el enfoque denominado *Las prácticas sociales del lenguaje*, las cuales reconocen que los usos de la lengua se dan en contextos normados culturalmente. Quinteros y Corona, quienes participaron en el proyecto precisan:

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción e interpretación de textos (orales o escritos), incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. Por ejemplo, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son muy variadas porque este se establece o se continúa de

acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tiene lugar. No en todas ellas el diálogo se establece ni se continúa del mismo modo: en algunas culturas indígenas, los niños no deben dirigirse a los adultos o iniciar una conversación sin que primero hayan sido interpelados por ellos; en otras, las mujeres tiene un lenguaje especial para hablar entre ellas (Quinteros y Corona, s. f.).

Es así que, el programa propuesto, plantea la recuperación de las prácticas de las comunidades que permitan a los alumnos y alumnas reflexionar sobre las prácticas comunitarias y comunicativas. El modelo formula líneas sobre las cuales se puede desarrollar este trabajo y que guían la elaboración del programa específico para cada lengua. Con esto, los contenidos que recuperan los conocimientos de las comunidades quedan ligados a la lengua como contextos de uso y prácticas comunicativas sobre las que el alumnado reflexiona para fortalecerse como usuarios y usuarias de la lengua:

Hará posible (y necesario, desde la perspectiva de los niños) que reflexionen sobre las características y los recursos de la lengua náhuatl para mejorar la construcción de significados en diferentes contextos comunicativos y personales; que reflexionen, asimismo, sobre los propósitos y características de estructura y lenguaje de diversos textos orales y escritos de los que ya están insertos en sus prácticas comunicativas y culturales, y de los que pueden ampliar los usos habituales de la lengua para fortalecerla en tanto elemento de identidad y soporte del conocimiento (Gerónimo, Reyes, Medina, Del Ángel, Noriega, Huerta, *et al.*, 2015).

Así, el anterior planteamiento de recuperación de conocimientos étnicos queda abandonado a favor de un uso transversal de la lengua a través de la cual se reflexiona sobre los significados y los usos de la misma con una metodología por proyectos que:

... buscan recuperar las actividades, valores y conocimientos involucrados en ellas, mediante una propuesta de indagación o participación en la propia comunidad y de recuperación de información y reflexión cultural e intercultural

sobre ellas. A estos elementos se han agregado aspectos de la cultura escrita que resulten pertinentes para el conocimiento de las prácticas de la comunidad y para que los niños enriquezcan su participación en ellas mediante la búsqueda de información (Gerónimo, *et al.*, 2015).

Como también lo habíamos mencionado, entre los programas ya elaborados para cada lengua, estaba el de náhuatl, el cual se estaba piloteando en escuelas de Tehuacán en el momento en que se realizó esta investigación (antes de tener una versión definitiva).

En el apartado de *El Multilingüismo* vimos cómo el personal docente piensa que este programa no le puede ayudar en su tarea, dado que trabaja en contextos multilingües y ha decidido enseñar el náhuatl como segunda lengua, además de tratar de integrar las lenguas presentes en sus aulas. Podemos pensar que los Parámetros Curriculares, al estar elaborados para recuperar las prácticas comunicativas de las lenguas a las que está dirigido, pueden guiar la enseñanza del náhuatl como segunda lengua, pero le falta la graduación necesaria a un objetivo de este tipo y el profesorado no consigue hacerlo porque no han tenido una formación al respecto. Sin embargo, no pueden guiar la enseñanza de otras lenguas con, posiblemente, prácticas comunicativas diferentes que tendrían que reflexionar con base en las líneas propuestas por los Parámetros Curriculares, pero para esto igualmente necesitarían herramientas, entre ellas información sobre las mismas.

Es en estos contextos de multilingüismo y multiculturalismo que cobra sentido la denominada perspectiva co-accional de la cultura como aproximación intercultural propuesta por la corriente de la socio-didáctica (Cortier, 2005). Para esta corriente, la deriva de las perspectivas interculturales escolares en la folclor o en la visión estereotipada de los sujetos portadores de una cultura específica, la cual pone en riesgo la comunicación, proviene de una visión que considera que la cultura es objetivable y homogénea. Pero el salón de clases es la convergencia de sujetos portadores de visiones del mundo, de formas de interpretar lo que les rodea y de estilos

de aprendizaje diversos que se descubren en un espacio común que tiene sus propias reglas, aun cuando lo que pensamos se encuentre determinado por lo que hemos pensado antes (Bruner, 1997), nos transformamos al contacto con el otro creando nuevos significados en la interacción. La interculturalidad, en este sentido, se concibe como un modo de acción conjunto.

Entonces, el salón de clases puede verse como la acción conjunta de los actores para lograr una tarea poniendo en común sus recursos. Pero para esto se tiene que lograr una comunicación, entender que, como lo precisa Bruner (1997), existen diferentes perspectivas sobre las cosas que provienen de formaciones culturales distintas y se necesita reflexionar sobre ellas, estar conscientes de las expectativas y significados de los otros y de uno mismo para crear, propone Puren (2002), “una cultura de acción común en el sentido de concepciones compartidas que permiten llevar a término la tarea”.

Los programas no son sino los mediadores de las relaciones en la escuela que los actores –personal docente y alumnado– dotan de sentido y significaciones en el acto comunicativo. Es el acto de comunicación el que atraviesa las relaciones entre los sujetos tanto en las materias lingüísticas como no lingüísticas y es dando la palabra a todos los actores que se capitalizan sus conocimientos y se operativizan en vistas de enriquecer los procesos didácticos (Cortier, 2005). Puren (2002) nos recuerda que la comunicación no es un fin en sí mismo, sino un medio al servicio de actividades socialmente significativas y de construcción de nuevos significados.

Así en este apartado revisamos qué es lo que las y los docentes de las escuelas objeto entienden por interculturalidad y las formas de acción que proponen en el contexto en el que se encuentra.

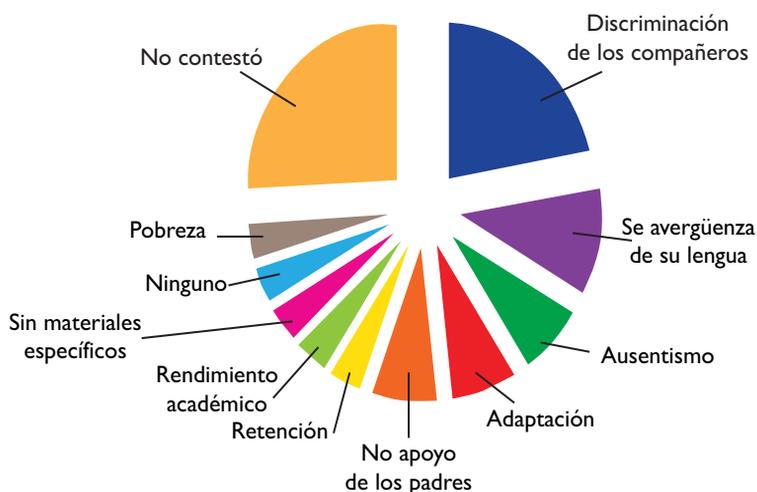
### **Discriminación, lengua, migración e identidad**

Para el personal docente de estas escuelas, la interculturalidad es entendida como un trabajo dirigido a la convivencia de alumnos y

alumnas que, considera, provienen de distintos horizontes geográficos y culturales:

Entonces es una forma de como nosotros buscamos de... primer de rescatar y que no se pierdan las lenguas indígenas y de considerar y contemplar aquellos niños que vienen de otros lugares, de otras regiones, que han migrado acá, en este lugar. Realmente esta colonia está habitada por migrantes, por gente que ha venido de... Oaxaca, de Puebla, hasta de Tlaxcala..., tenemos de Hidalgo, Veracruz, tenemos esta población... [...] Se tuvo que empezar con los maestros y se tuvo que (explicar)... es que maestros, es algo importante, es algo bueno, hay que platicar con los papás, con los niños, hay que buscar, estuvo acá hace un buen rato (una investigadora), entonces ahí tengo el análisis de las relaciones interculturales, estuvo también una doctora que estuvo haciendo todas esas investigaciones desde que estuvo en su maestría, precisamente hablaba sobre la migración, la migración que hay o de dónde vienen [...] (Entrevista 4).

**Figura 35. Problemas enfrentados con las alumnas y alumnos migrantes**



Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

Aunque no escrito pero si hablado, discriminación y lengua son los dos elementos que para el profesorado representan los puntos centrales sobre los que tienen que organizar su práctica educativa en el contexto en el que trabajan. En la figura 35, observamos las respuestas que dieron a la pregunta de “cuáles son los principales problemas que enfrentan con la población migrante”:

Como vemos, la problemática más citada es la existencia de procesos discriminatorios al interior de la escuela y que, en las entrevistas confirman, se expresan por el origen como “los oxaquitos”, origen manifestado por la lengua hablada en la que no incluyen el español en sus variedades regionales. Así, la relación entre lengua indígena y discriminación es establecida. Esto es expresado por un director en los siguientes términos:

Pero la realidad es totalmente diferente, mire, caso concreto puedo señalar algunos. Hay unas personas que hablan el totonaco, vinieron a establecerse como vivienda aquí atrás de Infonavit, este Bosques de Manzanilla, pero fue un gran rechazo. Cuando los niños entran a la unidad y hablan su lengua, realmente contra la misma gente que es migrante y que no habla la lengua son rechazados –dicen– “ya se van los inditos”, “ahí están los inditos”. Y... y el menosprecio total por la gente de la misma condición social o económica. Realmente qué hacemos, aquí en las escuelas tratamos posiblemente de hacer el rescate pero ya a nivel sociedad como que el rechazo es total (Entrevista 9).

Es sobre esta línea que definen su intervención para combatir la discriminación, como lo enuncia la directora de la escuela Emiliano Zapata. Como ya lo revisamos en los perfiles, esta escuela recibe principalmente niños y niñas de origen náhuatl y mazateco aunque también se pueden encontrar de otros pueblos y de otras lenguas. La directora percibió el problema de la discriminación a su ingreso en la escuela:

Pero ellos al venir aquí a la escuela se sentían... sentían la discriminación de sus compañeros [...] les empezaban a decir, no pues que tú eres el indio o eres

el “oaxaco”. Cuando de Oaxaca a los “oaxacos”. [...] Y entonces tanto a niños como a padres de familia sí les daba pena. A veces mejor la gente se quedaba callada porque no podía hablar el español y también no quería mostrar o no quería que la escucharan que hablaba alguna lengua indígena. Entonces sí, ha sido un proceso de algunos años, el trabajo de los maestros. Porque cada año y continuamente hemos estado diciéndole a los maestros que el enfoque que le dé es el platicar con los papás, la comunicación, porque es importante el que los niños no pierden nada, al contrario, se enriquecen (Entrevista 4).

Esta escuela ha puesto a funcionar una estrategia de combate a la discriminación que empieza con un diagnóstico sobre el origen de los niños y niñas, y en concordancia con su análisis, con base en las lenguas que hablan y que observamos en el registro inicial (figura 5), identifican en qué grupo se encuentran ubicados los hablantes de una lengua indígena para darle al personal docente información que tiene que recuperar en su planeación. Todo parece sugerir que la forma en que estos docentes expresan la problemática de la convivencia entre pueblos de horizontes diversos, está relacionada con la percepción que ellos han obtenido a lo largo de su vivencia de la identidad étnica que se centra en la lengua y en la discriminación con la cual la asocian. Pero si las lenguas, objeto visible de la identidad, son uno de los mayores apoyos para combatir la discriminación y fortalecer la convivencia entre alumnos y alumnas, no son las únicas estrategias que ponen a funcionar, aunque todas ellas están asociadas al trabajo con las lenguas como veremos en el siguiente apartado.

### **Didáctica de la interculturalidad**

La forma de abordar la interculturalidad en el aula es una de las mayores problemáticas expresadas por el personal docente en general y el profesorado de las escuelas objeto no es la excepción. Como lo analizamos en la introducción de este apartado, este es un punto que ha generado numerosos debates. Para Schmelkes (2008):

... implica reconocer la diversidad de los alumnos para preparar procesos y prácticas educativas con base en su identidad, lenguas, formas de conocer y elegir [...] partir de las múltiples culturas que se encuentran presentes en la escuela para generar un proceso educativo incluyente, pertinente y significativo (p. 24).

Esta autora precisa que el enfoque no se reduce a la enseñanza de contenidos específicos en las aulas, sino que se trata una actitud, una relación permanente y continua de reconocimiento de la propia diversidad. Su instrumentación, sin embargo, causa bastante desosiego como lo podemos observar en algunas respuestas de las entrevistas:

Bueno, en primera que nos dieran una estrategia para poder trabajar una educación intercultural. Porque sí nos hablan mucho de educación intercultural pero no tenemos las herramientas necesarias para trabajarla como es debido. La medio trabajamos pero no tenemos así un plan muy bien definido, unas estrategias bien definidas para trabajar la interculturalidad (Entrevista 8).

Frecuentemente, y no solo en México, se ha denunciado que la interculturalidad deriva en *folklorización* (Fornet, 2009) dado que se entiende como un trabajo con la cultura y el concepto que se tiene es sustancialista, basado en elementos perceptibles. Esto se traduce frecuentemente en festivales y muestras de las producciones de los diferentes pueblos que conviven en el espacio escolar. Las escuelas objeto organizan también este tipo de eventos, que responde a lo que entienden por cultura:

Por ejemplo, en la escuela pues trata... de detectar y trata de recuperar... no solo la lengua, por ejemplo, mañana no sé si le explicó la maestra Dominga que tenemos esa demostración de canto, baile y poesía. Pero aparte de eso se ha programado una demostración gastronómica. Nosotros la denominamos así. Entonces, la intención es representar la comida de las regiones más, cómo le diré... no tratamos de escoger así sino que vamos a poner las más representativas. Entonces ahora encargamos las comidas... por ejemplo Huautla de Jiménez

presenta tamales oaxaqueños y el atole... me imagino que el atole agrio. Y así... se van a presentar seis... seis tipos de comida, lo cual las personas van a explicar en su lengua. Por ejemplo, el mazateco lo va a exponer en su lengua y después en español, y el náhuatl igual. Hay una persona, por ejemplo, en totonaco va a exponer lo más representativo de la parte de (?) Lo va a exponer en su lengua el totonaco, igual en español. Entonces tratamos de la cultura no solo esté inmersa en la lengua sino que en las demás... en los demás rasgos. Y esto es lo que la escuela pretende... (Entrevista 6).

Lo interesante sería saber de dónde han tomado esta noción, qué ha sido lo que la formación les ha dejado como concepto de lo que es la cultura. Nosotros llegamos el 24 de febrero y pudimos asistir a la ceremonia. Todos los números se presentaron en formato bilingüe español-náhuatl: canciones, poemas, obras de teatro. El comentario es que otros años se ha hecho también en las otras lenguas, pero este año no lo lograron ya que se necesita mucha planeación y las familias, hablantes de lenguas diferentes al náhuatl, tienen que participar. La ceremonia se cerró con una muestra gastronómica. Las familias elaboraron diferentes tipos de mole de su región de origen y los expusieron en el patio con letreros. Los y las asistentes, sobre todo invitados de fuera, pasábamos a verlos y escuchábamos la explicación sobre ingredientes y preparación, luego nos servían.

Hasta este momento, todo parecía una muestra gastronómica del folclor de las regiones, sin embargo, una vez que nos sirvieron, padres y madres de familia con alumnos y alumnas, se sentaron a comer en grupos en el patio—en cajas o en el piso—. El ambiente que se creó fue el de la fiesta comunitaria, pero mediada por una ceremonia propia de la escuela con rituales cívicos y bailes folclóricos.

Otro recurso utilizado por las escuelas es la elaboración de antologías multilingües en las que el alumnado, con el apoyo de sus padres y madres, traduce textos en sus lenguas —como el trabajo que revisamos en el apartado anterior de la docente que se encontraba elaborando este trabajo con sus alumnos y alumnas—.

**Figura 36. Mole verde de Santa María Acuexcomatl en la muestra gastronómica del 24 de febrero. Escuela Emiliano Zapata**



Fotografía: Iván León Javier. Estado de Puebla. DGEI-SEP. México.

Si bien esto se relaciona con la clase de lengua, es una estrategia aparte dado que se trata de libros-objeto cuya finalidad es presentarlos en las conmemoraciones y con ello darle legitimidad a las y los autores y a las lenguas que hablan. Estrategia diseñada para trabajar la autoestima del alumnado y sus familias dado que se convierten en objetos dirigidos al público y avalados institucionalmente. De esto nos habla la directora de la escuela Emiliano Zapata:

Porque este hemos estado haciendo antologías bilingües. [...] pero las traducciones de esa... historia, de ese cuento, de esa leyenda o de esa pequeña poesía las hacemos en mazateco, totonaco, mixe o chatino pero traducidos por los padres de familia. No es por el docente, es por el padre de familia. El docente acá lo revisa en español, que vaya bien. Y después lo manda con el papá para que nos apoye en la traducción y ya después se comparte con el grupo o aquí en la escuela, se pone en el periódico mural, se arma un libro. Ahorita acabamos de armar... un libro artesanal que se va... el día primero de marzo precisamente es el aniversario de educación. Y entonces nosotros mandamos ya nuestro trabajo, sí. Así es (Entrevista 4).

Esta estrategia se encuentra puntualmente dirigida a las y los hablantes; no sabemos –porque no lo indagamos– qué sucede con el

alumnado que no es hablante y cuyas familias tampoco son hablantes de una lengua originaria, pero, como lo revisamos, éstos también tienen que estudiar náhuatl y el personal docente precisa que las familias están de acuerdo.

En los trabajos sobre la interculturalidad, en específico en la corriente socio-didáctica que citamos, aparece la idea de que la apertura que se promueve, del personal docente hacia las culturas que comportan las y los alumnos, consiste en darles la palabra para hablar de sus perspectivas sobre lo que les rodea. Es decir, la posibilidad de que la maestra o el maestro no se vea como el único portador del saber, sino que entable con el alumnado un diálogo para la construcción de conocimientos y que promueva el análisis del mundo social a través de los testimonios que éstos traen de su vivencia en la vida cotidiana (Berthoud-Aghili, 2002).

Estos principios metodológicos son los que la perspectiva sociocultural ha estado poniendo sobre la mesa, Bruner (1977), en sus postulados para una educación desde la perspectiva sociocultural, sostiene las estrechas relaciones entre educación y cultura y resalta la importancia de aceptar las diversas perspectivas que los sujetos traen al aula para construir nuevos significados a partir de poner en común lo que traen de sus diversas realidades subjetivas. Desde estos enfoques, una educación intercultural no es solo la visibilización de lo que ya es visible, aunque importante, como lo que se lleva a cabo en las ceremonias y festivales, sino el análisis de las realidades que viven los alumnos y alumnas.

En nuestro recorrido por las escuelas, asistimos a una clase en la que el docente creó un espacio de reflexión sobre el fenómeno migratorio con una metodología de trabajo por proyectos y un manejo de grupo interesante. Reproducimos un fragmento que corresponde a la recuperación de los saberes de los niños y niñas antes de introducir el tema de la clase: *La migración internacional*.

Desarrollo de la clase	Observaciones
<p>Maestro: La mayoría de ustedes saben lo que es la migración. ¿Conocen familias que hayan venido?</p> <p>Alumno: No.</p> <p>Maestro: Karina, ¿tus papás de dónde son?</p> <p>Karina: De México.</p> <p>Maestro: ¿Y por qué razones...?</p> <p>Karina: Por empleo, dinero.</p> <p>Maestro: (A otro alumno) ¿Y tú?</p> <p>Alumno: Mi abuelito se casó y se vino.</p> <p>Maestro: ¿Por qué la mayoría de sus padres se vino...?</p> <p>Alumnos: La mía por falta de dinero y de educación.</p> <p>De Oaxaca. Por el clima.</p> <p>De Ciudad Serdán.</p> <p>Por falta de dinero y de empleo.</p> <p>Igual. De Tamapalapa, no de Serdán.</p> <p>Maestro: ¿Allá se dedicaban al campo, a la siembra...?</p> <p>Alumno: Sí.</p> <p>Maestro: Y acá ¿Qué hacen?</p> <p>Alumno: El comercio.</p> <p>Maestro: ¿Ya están mejor?</p> <p>Alumno: Sí.</p> <p>Maestro: ¿Y tú?</p> <p>Alumno: De Mendoza.</p> <p>Continuación...</p> <p>Maestro: ¿Dónde está?</p> <p>Alumno: Por falta de empleo.</p> <p>Maestro: ¿Aquí ya encontró trabajo? ¿Qué podemos concluir? Que la migración se dio por...</p> <p>Alumnos (en coro): ¡Falta de dinero y de empleo!</p>	<p>Muchas manos levantadas para responder.</p> <p>Los alumnos parecen muy atentos a las respuestas de sus compañeros.</p>

Maestro:Vamos a anotar en su hoja la conclusión. Ponganle “Conclusión”, “Causas de la migración”.Vamos a ponerle de los alumnos de 5° C, la mayoría de los que vinieron aquí a Puebla.Vamos a ponerle.	
--	--

Fuente: registros de clases realizados para la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

El maestro trabaja por proyectos, acorde a lo que proponía la RIEB y sobre la cual habían recibido capacitación. Para abordar el tema retomó las experiencias del alumnado sobre la migración como una forma de analizar sus vivencias. El tema era particularmente interesante con alumnos y alumnas cuyas familias se han instalado en la periferia de Puebla, por lo que pudo generar una amplia participación. La metodología utilizada incluía el proyecto y el trabajo en equipos, a lo que las y los estudiantes parecen estar acostumbrados. Éstos buscaron un lugar en el patio, pegaron las hojas blancas en la pared y entre todos y todas elaboraron un mapa conceptual.

**Figura 37. Alumnos de quinto grado trabajando en equipos en el patio. Escuela Emiliano Zapata**



Fotografía: María Soledad Pérez López. Estado de Puebla. DGEI-SEP, México, 2010.

Las actividades las realizaban con calma, aunque había quienes se distraían un poco, pero luego regresaban a su grupo de trabajo. Aunque la clase no tuvo un verdadero cierre, lo que es entendible por el momento, el docente estaba de guardia y la escuela se encontraba en plenos preparativos para la ceremonia del 24 de febrero,

lo que pudimos ver fue que aunque el tema abordado provenía del Plan y Programas Nacionales, el docente abrió un espacio para incluir la realidad del alumnado.

Otra clase que también pudimos observar tuvo lugar en la escuela Tierra y Libertad, aunque con un tema menos social, ya que se trataba de la producción de la electricidad. En esta clase la estrategia utilizada fue la exposición. Un equipo preparó el tema y uno de los miembros expuso y después tenía que hacer preguntas a sus compañeros y compañeras, podemos revisar la dinámica en el siguiente registro de clase:

Desarrollo de la clase	Observaciones
<p>Docente: [...] en español lo que es una conferencia. Y que ahora vamos a cambiar la dinámica en lugar de que ustedes le hagan preguntas al conferencista el conferencista les va a hacer preguntas a ustedes sobre lo que él expuso. Adelante, Javier.</p> <p>Alumno expositor: Buenas tardes compañeros, yo me llamo Javier.</p> <p>[...]</p> <p>Alumno expositor: Y por último les voy a hacer las preguntas. ¿Qué es la electricidad estática?, Yael, Lourdes... La electricidad estática es la que se encuentra en reposo y se genera por fricción.</p> <p>Cómo se le llama el aparato para restablecer el latido del corazón, Luis Enrique.</p> <p>Luis Enrique: ¿Desfibrilador?</p> <p>Alumno expositor: Mju desfibrilador. ¿Qué se generan en las plantas o centrales eléctricas, Yakelín? ¿Yesica? ¿Marcos?</p> <p>Marcos: Tormenta eléctrica.</p> <p>Alumno expositor: ¿En los días de tormenta, al caer un rayo, qué es lo primero que percibimos? ¿Yakelín?</p> <p>Yakelín: ¿Luz?</p> <p>Alumno expositor: ¿A qué se debe?, Guadalupe.</p>	<p>El alumno expositor expone su tema leyendo a momentos pero también realiza experimentos para que el grupo observe. Cuando realiza los experimentos expone sin leer.</p> <p>Se dirige a unas alumnas en particular, pero cunde el silencio. —como nadie respondió, Javier, el expositor, lanzó la respuesta.</p> <p>Sigue haciendo preguntas a alumnos específicos.</p> <p>Algunos alumnos responden voluntariamente.</p>

<p>Guadalupe: La corriente eléctrica que cae [...]</p> <p>Alumno expositor: No. ¿Reina?</p> <p>Reina: Porque viaja más rápido la luz que el sonido.</p> <p>Alumno expositor: Sí. Bueno pues esto fue todo. Gracias por su atención —finaliza Javier.</p> <p>Alumno: ¡Maestra, le puedo hacer una pregunta? —refiriéndose a si le puede hacer una pregunta a Javier, el niño expositor.</p> <p>Docente: Adelante.</p> <p>Alumno: En el ese foco el campo de conductor de energía cuando nada más le puse con las pilas...</p> <p>Alumno expositor: Cuando solo conecté las pilas, el que condujo la energía de las pilas hacia el foco fue, como ya lo había dicho, el cable, o sea el cobre, y ya lo había leído que era el cobre que conducía la electricidad. Bueno, gracias por su atención.</p> <p>Docente: Pues un aplauso a Javier</p>	<p>Un alumno le hace una pregunta al expositor.</p>
--	---

Fuente: registros de clases realizados para la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

Lo que nos interesa resaltar de estos registros de clase, son las dinámicas de participación que generan. En ambas clases observamos que se utilizan técnicas grupales, pero éstas tienen un carácter diferente. En la primera, el docente coordina las participaciones haciendo preguntas, para después dejarles un margen de participación no guiada, mientras que en la segunda, en un primer momento, la docente cede su lugar a un equipo —aunque en términos reales solo a un alumno— y se reproduce el esquema expositor-público y, en un segundo momento, se les hacen preguntas a los alumnos y alumnas, quienes contestan o no. Aunque esta segunda estrategia parece dar resultados en términos de apropiación del tema para cierta parte del alumnado —como el que al final hace una pregunta que parece bien formulada y dirigida—, no hay zona de movimiento libre, pues

el alumnado se mantiene sentado y ordenado como corresponde a un público receptor de información.

Es posible que estas dinámicas de trabajo sean producto de la capacitación que recibieron con la RIEB, pero lo que nos parece interesante es que el personal docente las haya retomado con aparente facilidad, aunque en las entrevistas el profesorado comentó que ya trabajaba, antes de la reforma, con estas técnicas, aunque la capacitación le dio más elementos.

**Figura 38. Alumnos de quinto grado exponiendo un tema.  
Escuela Tierra y Libertad**



Fotografía: María Soledad Pérez López. Estado de Puebla. DGEI-SEP, México, 2010.

En otra entrevista, la docente del registro de clase que presentamos en la sección de *El Multilingüismo* en la que se traducían los colmos para una antología bilingüe, nos habla de la libertad del alumnado en su clase:

Si hay unos niños que a veces están acostados en el piso, o donde trabajaban, unos... sentados en su silla y el pie arriba. Yo les di esa libertad para que los padres vieran que de cualquier forma que estén los niños, la posición que ellos tomen, los niños siempre están aprendiendo (Entrevista 2. Docente de la primaria Escudo Nacional, 16 de febrero, 2011).

El tema de la tendencia de algunos docentes indígenas a permitir zonas de trabajo no directivo a los niños y niñas, ya ha sido abordado por otras investigaciones entre las que destaca el trabajo de Bertely (1992) en una comunidad mazahua. En este trabajo la autora hace visible la forma no centralizada de organización del trabajo con actividades paralelas y libre elección de los alumnos para elegir entre ellas, asociándolo a los patrones de interacción para el aprendizaje de la comunidad y que, sostiene, responden a las prácticas desarrolladas en la comunidad en la cual el trabajo colaborativo es valorado. Aunque especifica también que éstas no están presentes en todo el personal docente aún y cuando éste sea de origen mazahua.

Es necesario investigar más al respecto, pero podemos avanzar alguna hipótesis de trabajo. En los registros de clase que acabamos de presentar es posible que las diferencias en cuanto a la zona de desarrollo libre que permite el primer docente observado, se deban al tema abordado, el primero recupera experiencias de la vida social mientras que el segundo se refiere a un tema técnico, especializado. Pero también es viable que se deba a diferentes perspectivas sobre las pautas de interacción en el aprendizaje, la docente del segundo registro de clase es la única que no se adscribe a un pueblo originario y el alumno expositor es originario de la Ciudad de México, de una familia de comerciantes que se instaló en la colonia desde hace aproximadamente cuatro años. ¿Hasta dónde esta diferencia de prácticas de interacción se deben a la especificidad de la tarea y hasta dónde a las prácticas de socialización de la comunidad de origen?

La diferencia en las pautas de interacción para la creación de zonas de aprendizaje, también fue investigada por Haan (2009) e, igualmente que Bertely, en una comunidad mazahua, identifica la relación entre formas diferenciadas explicables por el contexto sociocultural:

Otra característica de la vida comunitaria de los mazahuas que concuerda con su forma de socialización es la actitud no intervencionista de los adultos

(que crea espacios para que las niñas tomen iniciativas), la cual es congruente con lo que se ha descrito en el capítulo 2 acerca de su organización social. La organización social mazahua se describió como basada en la participación colectiva en la toma de decisiones (Haan, 2009, p. 244).

En este mismo trabajo, la autora da cuenta de las diferencias en la forma de crear situaciones de aprendizaje en la comunidad y en la escuela. La escuela se caracteriza por su orientación a proporcionar conocimientos descontextualizados, es decir, cuya utilidad es diferida. Se enseña a leer y a escribir para que tenga un uso social fuera de la escuela, aunque para ésta sea una herramienta indispensable en la apropiación de nuevos conocimientos. La escuela es una cultura que tiene sus propias reglas y percepciones de la realidad, en ella se adquieren nuevas formas de significar y éstas pueden ser muy diferentes de las que los actores traen a este espacio. En ese sentido, los proyectos tratan de contextualizar más el aprendizaje, pero aún con esto siguen siendo una creación de espacios para el aprendizaje que tienen su propia dinámica, la cual se nutre también de la perspectiva de los sujetos que ahí participan creando formas diferenciadas de un contexto a otro. Lo interesante es que los proyectos permitan el diálogo de saberes entre los actores. Pero ¿qué significa realmente dialogar en estos contextos?

En el caso revisado de la traducción, por ejemplo, se trabaja con los géneros del español y no se hace una comparación con los géneros de la lengua náhuatl. Como sabemos por los trabajos de Cummins (1983, 2002), el nivel de desarrollo en una segunda lengua (L2) es interdependiente del nivel de desarrollo de la primera lengua (L1), esto significa que las destrezas y habilidades obtenidas en la L1 son transferibles a la L2. Pero Moore (1995) precisa que esto no funciona así para los géneros textuales, puesto que éstos son un producto cultural normado desde cada lengua, algo que Iturrioz, Ramírez y Pacheco (2004) han analizado para la lengua werarika. No se trata de una cuestión de pureza, la traducción es un ejercicio que se hace hacia otra lengua en la que se adecúa a las

normas de la lengua meta, sino de reconocimiento de la cultura del otro para saber desde dónde parte y para ampliar el espectro de conocimientos del grupo en su totalidad con la finalidad de que el alumnado pueda darse cuenta de que ninguna lengua es universal sino que cada una tiene sus propias normas. Pero para eso es necesario saber cuáles son los géneros en las diferentes lenguas y qué nivel de dominio deben tener los alumnos y alumnas para llevar a cabo tal objetivo. Esto necesitaría una reflexión en una formación que, como vimos, el sistema deja a la búsqueda personal del profesorado.

Por el momento podemos observar cómo las y los docentes, cuando expresan su preocupación por entender qué se entiende por interculturalidad y cómo desarrollarla en el ámbito escolar, parecieran preguntarse si hay algo más de lo que ya hacen. Efectivamente, el modelo coincide con su respuesta frente a la interculturalidad, entendida ésta como ligada a la lengua, pero ¿hasta dónde el modelo recupera las formas de interacción propias de las comunidades? ¿cómo hace de la lengua, no en su sentido de significante materializado sino de vehículo de significados, una herramienta de reflexión sobre las visiones del mundo?. Es cierto que en la escuela se trata de compartir visiones para un actuar conjunto pero éstas tendrían, primero, que ser puestas de relieve.

## **Aprendizaje y migración**

Uno de los temas que más debates han suscitado es el del aprendizaje y la evaluación de las minorías étnicas, migrantes o no. Como ya lo habíamos mencionado, los indicadores estadísticos siguen, y esto en casi todos los países, mostrando rendimientos inferiores de las personas migrantes a los de la población mayoritaria (Pisa en Focus, 2012).

Dos elementos se han avanzado como explicación de esta problemática: por un lado, la necesidad que tienen los sujetos de

desenvolverse en una lengua que desconocen, incluida la variación dialectal, y la influencia de las prácticas de crianza, las cuales determinan estilos de aprendizaje diferentes y, por otro lado, el hecho de que las pruebas estandarizadas miden conocimientos adquiridos por el alumnado hasta el momento y, en ese sentido, reflejan los resultados de aprendizajes anteriores (Carles, 2012) los cuales pueden no coincidir con los que demanda el nuevo entorno en el caso de las personas migrantes. Así, las pruebas se han dirigido ahora a medir más bien el potencial de aprendizaje que los conocimientos adquiridos. Esto se refiere a obtener información sobre lo que la o el evaluado sabe y sus estrategias de resolución de problemas, además de una intervención para asegurarse de que comprenda la naturaleza de la tarea que se le solicita (Carles, 2012). También se ha hecho hincapié en la necesidad de hacer estudios de seguimiento cualitativo a las personas inmigrantes, ya que hay casos de logro escolar que no son documentados y que arrojan información sobre las condiciones necesarias para un buen desempeño (Zéroulou, 1988), así como la importancia de distinguir entre la generación de personas migrantes ya que las segundas o terceras generaciones se han socializado en el lugar de acogida y no parecen presentar índices de fracaso escolar más altos que el resto de la población en las mismas condiciones socioeconómicas (Kerzil, 2012; Olmos, 2009). Ligado a esto, los estudios sobre bilingüismo han mostrado que el bajo rendimiento escolar del alumnado bilingüe depende de factores como el prestigio de las lenguas y los hablantes y el carácter obligado o voluntario del bilingüismo lo cual determina prácticas pedagógicas que promueven un bilingüismo aditivo o sustractivo con consecuencias cognitivas para los alumnos y alumnas (Cummins, 2002). Además, la lengua es de suma importancia para la evaluación ya que es a través de ella que se presentan las evaluaciones y hay que verificar que lo que se solicita sea claro para el evaluado. Lo que no sucede con la prueba Enlace, según las declaraciones de una docente que revisamos en el segundo capítulo. Así mismo, algunos estudios han mostrado que la variación dialectal impacta en los

aprendizajes y la evaluación de éstos por el manejo de repertorios y registros diferentes de lengua (Neuman y Quevedo, 2004) los cuales pueden, además, generar actitudes hacia ella por la no correspondencia con las expectativas del personal docente.

En México, los efectos de la migración en la escolarización son encontrados ya que algunas investigaciones muestran un mayor desarrollo de la escolaridad mientras que otras señalan problemas de abandono y bajos niveles de rendimiento (Giorguli, Vargas, Salinas, Hubert y Potter, 2015). Aunque estos estudios se refieren más al nivel de escolarización que al problema de los aprendizajes ya que el abandono escolar puede deberse a otras causas y no solo al desempeño académico. En cuanto al desempeño académico, lo que conocemos son los resultados de las evaluaciones Pisa, Enlace y más recientemente Excale. En estos indicadores de logro escolar se reportan año tras año los resultados negativos que obtienen las escuelas indígenas en relación con el resto de las escuelas, pero no se analizan los de los alumnos y alumnas migrantes, indígenas o no. Para este sector de la población, en general, los estudios se llevan a cabo por tipo de migración y pocos son los que miden el logro escolar, más bien reportan las problemáticas a las que se enfrentan en su paso por las escuelas como es el caso de la niñez repatriada (Guerrero, 2017; Zúñiga y Hamann, 2008; Martínez y Smith, 2001) o el de la infancia jornalera agrícola (Rojas, 2011). La población escolar migrante establecida ha sido poco estudiada en términos del rendimiento escolar. Los estudios que existen fueron citados en la introducción (Rebolledo, 2007; Barriga, 2008; Czarny, 2006, 2002; Franco, 2016) y dado su carácter cualitativo documentan casos segmentados de población que no pueden extenderse al total de este sector. Pero para este trabajo era importante abordar la cuestión puesto que los indicadores de logro escolar nos informan también sobre la forma en que las expectativas de las escuelas se corresponden con los conocimientos que posee el alumnado migrante, indígena o no, marcados también por su socialización.

No podemos referirnos a las prácticas educativas y a los aprendizajes sin hablar de gestión escolar, en la medida en que ésta norma las acciones que se desarrollan dentro del ámbito escolar. Las definiciones de la gestión escolar y sus componentes son variadas, todas contienen el aspecto administrativo y financiero, pero las definiciones de la SEP (2009) incluyen también el proyecto pedagógico y, en ese sentido, las expectativas de aprendizaje, lo que se espera que los alumnos y alumnas aprendan. Abordaremos primero la cuestión de la fluctuación de la población escolar.

Como ya lo vimos, el alumnado de estas escuelas es, en su mayoría, migración establecida y segunda generación, es decir, nacida en el lugar. Las escuelas objeto no se encuentran preparadas para atender una población fluctuante, el profesorado y las directivas reconocen que recibir a una población con alta movilidad les generaría la necesidad de llevar a cabo una reestructuración importante para la cual no están preparados.

Ahí, (horas de asistencia a clase) creo que sí habría problemas por la cuestión, en primera, por lo del doble turno. O sea, tendríamos que coordinarnos turno matutino y turno vespertino. Pero sí considero que sería un problema en cuanto al cumplimiento de objetivos. A lo mejor no en cuanto a atención porque se llegaría a acuerdos, no sé, con padres de familia. Pero sí en cuanto a cumplimiento de objetivos creo que sí, sí nos sería problemático. Sobre todo a nosotros como maestros coordinar a un niño que solamente va a estar dos horas. Incluirlo en nuestra planeación creo que ahí sería lo problemático para nosotros. El poco tiempo que esté con nosotros incluirlo en nuestra planeación, ahí le veo el problema pedagógico (Entrevista 8).

La maestra se refiere a la dificultad de utilizar la planeación escolar como la llevan, ya que si los niños y niñas trabajan un tiempo más reducido en la escuela no alcanzarían a cubrir el programa. Reconocen que la población con alta movilidad no frecuenta la escuela. Así, cuando mencionan que sus espacios educativos fueron creados con el objetivo de atender población migrante indígena, se refieren

a instalada. Pero, aunque la movilidad es reducida no quiere decir que no la haya. Nosotros identificamos dos tipos diferentes: por un lado, son escuelas en las que se presenta un mayor número de altas y bajas desde la perspectiva de las directivas y el personal docente que, aunque no es desestimable, tampoco ha llevado a generar formas nuevas de registro y de certificación. Como ejemplo, en la escuela Escudo Nacional, en la cual se ha registrado un número mayor de movimientos, en marzo de 2011 se habían producido 14 bajas, según los registros, sobre un total de 310 alumnos y alumnas con los que cuenta el centro escolar (Entrevista 1). El director de esta escuela comenta:

Pues yo llevo ocho casos, entre ocho y 10 casos, de bajas, de altas. Llegaron tres niños de Querétaro, o sea que ellos son de aquí, me decía uno: “Nos fuimos porque allá estaba trabajando mi esposa, fuimos hasta allá cinco años, se acabó el trabajo y nos regresamos, entonces queremos espacio”. Y sí, ya les di su espacio, uno de segundo, uno de quinto y uno de sexto (Entrevista 7).

El personal docente tiene consciencia de que la movilidad se encuentra ligada a las expectativas de trabajo en general, pero también a las características de la migración indígena, la cual conserva sus relaciones con la comunidad:

Hay excepciones, uno, dos, que por cuestiones a veces de... familiares, se puede decir que a veces por fallecimiento del abuelo, de la abuela, los papás se van y como dicen así pues los de la montaña... les dejan sus terrenitos de siembra y como ya no hay el que cuidaba o el que veía esos terrenos el abuelo, hablando de los niños. El abuelo que... cuidaban las parcelitas, entonces qué hacen los papás de los niños “sabes qué hijo pues ya tenemos que irnos para el pueblo”, porque ya ellos se hacen cargos de las parcelas, entonces son casos ahora sí muy... especiales o excepciones que hay de que se van y ya, pues como dice usted, ya se van en tercero o en cuarto año pues ya van y pues ahí culminan (Entrevista 1).

Para el profesorado entrevistado, el impacto en los aprendizajes proviene de los antecedentes escolares, de lo que las escuelas por las que han pasado los niños y niñas les han ofrecido y no tanto de la condición de hablante de una lengua originaria o migrante del alumnado. De hecho, como observamos en la figura 23, es muy poco el personal docente que reporta problemas de aprendizaje para la niñez migrante. Para el director de la escuela Escudo Nacional, los problemas de aprendizaje se plantean más en relación con la movilidad entre escuelas de la misma localidad y no precisamente de las escuelas indígenas:

Bueno... la verdad, de los niños que se inscriben desde primer año y llegan a culminar, la verdad el aprovechamiento hacia ellos o sea sí ha sido pues, cómo diríamos provechoso en un porcentaje, podemos decir... en el ochenta por ciento, un ochenta por ciento de aprovechamiento que ellos llegan a asimilar... por decir, los conocimientos dentro de cada una de la asignaturas, no así con alumnos, lo que le decía hace un momento también, que vienen de otras escuelas del centro, la verdad, y a ellos les hacemos un examen para ver cómo vienen y... [...] Incluso de aquí... del centro de la ciudad y les hacemos un examen de conocimiento y... la verdad, a veces estos niños vienen con algunos problemas hasta donde, de acuerdo a lo que nosotros o sea cada uno de los maestros les aplica el examen y arroja la verdad, pues, sinceramente, no podemos decir que estén muy bajos pero sí... a veces pensamos que estando en el centro que son escuelas un poquitito qué podemos decir [...] ellos pues asimilan más, sino que vienen llegando aquí y la verdad... (Entrevista 1).

Cuando plantean las problemáticas de atención de la niñez, se refieren más a las dificultades y limitantes de ellos y ellas para atender el multilingüismo y no tanto a un problema de aprendizaje del alumnado:

Aquí por ejemplo... podemos decir no tanto problema sino que... como es una colonia de migrantes [...] Entonces, podemos decir que a veces más que

un problema es difícil, vamos, porque somos de diferentes situaciones culturales (?) (Entrevista 5).

Dado que, como ya lo habíamos revisado, asocian la migración con la diversidad lingüística, incluso cuando se refieren a su registro, comentan: “Nosotros lo nombramos mapa lingüístico, más que mapa lingüístico es la migración lingüística” (Entrevista 6. Entrevista colectiva en la primaria Emiliano Zapata, 23 de febrero, 2011), para el profesorado el problema se centra en la dificultad de los niños y niñas para integrarse cuando no hay otros pares que hablen la misma lengua. Una docente de la escuela Escudo Nacional comenta al respecto:

Pues... yo le entiendo de que no pertenece a lo mejor a esta comunidad, viene de otra comunidad y apenas como que viene a integrarse. Porque así me pienso yo, como que también soy migrante, vengo llegando, estaba yo laborando en otra comunidad, llego a ésta... y me siento así como [...] Porque hay un total descontrol. De repente están viviendo a lo mejor un ambiente distinto en una, llegan a otra y no es fácil adaptarse. Cuando llegan a una escuela donde no conoce ningún niño que hable su lengua (Entrevista 2).

Consideran entonces que el hecho de ser hablantes, personas migrantes y tener una adscripción a un pueblo originario, les da herramientas para resolver estos problemas que identifican, como lo vimos en la figura 23, como fundamentalmente problemas de lengua y discriminación que atentan contra la identidad de los alumnos y alumnas.

Para ver cómo impacta esta identificación con el alumnado en las expectativas hacia ellos y ellas, realizamos cruces entre condición de persona migrante y de hablante de una lengua indígena y promedio, tanto general como de Español, y Lengua indígena con la muestra de alumnos y alumnas de quinto año, sobre la cual trabajamos. Aunque, en general, el índice de rezago escolar y de reprobación son muy bajos en la muestra que trabajamos —ya que las edades del alumnado van de entre 10 y 12 años y solo identificamos

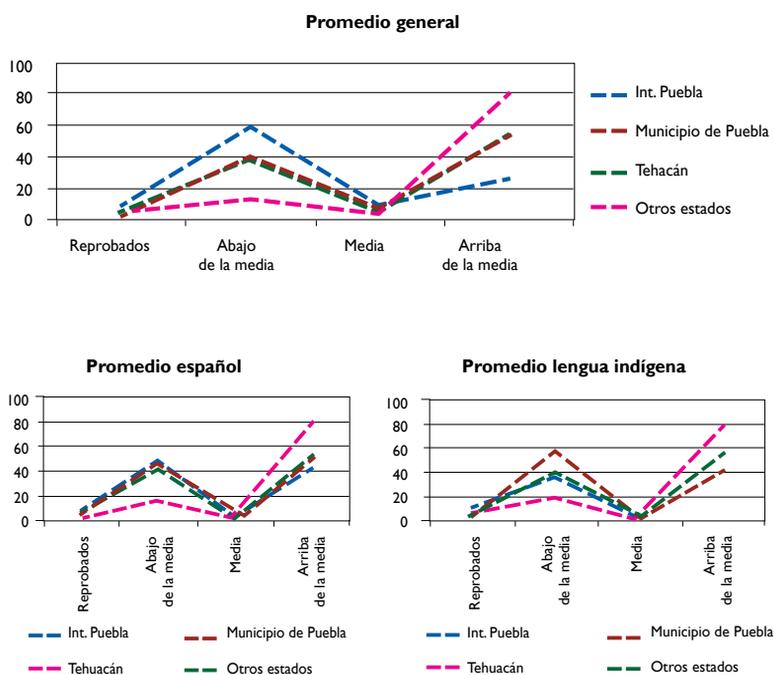
tres reprobados—, nos interesaba saber si la condición de los niños y niñas determinaba diferencias en la evaluación. Revisamos primero los cruces entre condición de migración y promedio. Los datos de promedios provienen de las calificaciones del mismo alumnado en cuarto año, ya que las de quinto año aún no estaban disponibles pues se encontraban a mitad de semestre. Para elaborarlos identificamos la media y categorizamos: por debajo de la media y por arriba de la media, los niños y niñas que no aprobaron se encuentran en la categoría de repetidores. Igualmente no estamos contando a las y los estudiantes de los que no pudimos obtener el dato del promedio, pero contemplamos aquellos sobre los cuales no obtuvimos el dato sobre la procedencia categorizados en “no contestó”. Esto no da un universo de 113 alumnos y alumnas para las gráficas de promedio general y promedio en Español, mientras que para la materia de Lengua indígena el universo es de 103 niños y niñas, ya que 10 provienen de escuelas generales y no tienen evaluación en esta materia. Los resultados se muestran en el grupo de la figura 39.

Lo que observamos en las gráficas es que el alumnado que destaca es el de Tehuacán, sobresaliendo en los tres promedios, especialmente en la materia de Lengua indígena, es posible que se deba a que quienes son bilingües español-náhuatl están concentrados en esta escuela. En el otro extremo, se ubican los alumnos y alumnas del interior de Puebla, quienes se encuentran en un 58.3% por debajo de la media, aunque en Español suben y en Lengua indígena se sitúan por arriba de los de la ciudad de Puebla. En cuanto al resto, las y los estudiantes de la ciudad de Puebla y de otros estados se hallan casi iguales, salvo que en el promedio de la materia de Lengua indígena el alumnado de la ciudad de Puebla baja y 57.1% se encuentran por debajo de la media.

Estos datos, aunque marcan posibles tendencias, solo podrían ser concluyentes trabajando con el total de la población de las escuelas, sin embargo, nos permiten hacer algunas observaciones y plantear interrogantes. Por un lado, no parece que la condición de migración del alumnado esté incidiendo en las evaluaciones

obtenidas en lo que se refiere a quienes provienen de otros estados, pero sí en los que proceden del interior de Puebla, ¿se debe a que vienen de zonas rurales?, o ¿es su condición de bilingües español náhuatl? Si revisamos los perfiles de estos niños y niñas, podemos ver que aunque el 100% declara el español como primera lengua, los tres que se encuentran por sobre la media en promedio general no declaran ser bilingües, y de los siete que se encuentran por debajo de la media cuatro se declaran bilingües, pero son éstos también los que se encuentran más cerca de ésta, mientras que los tres que no se declaran bilingües se encuentran más alejados.

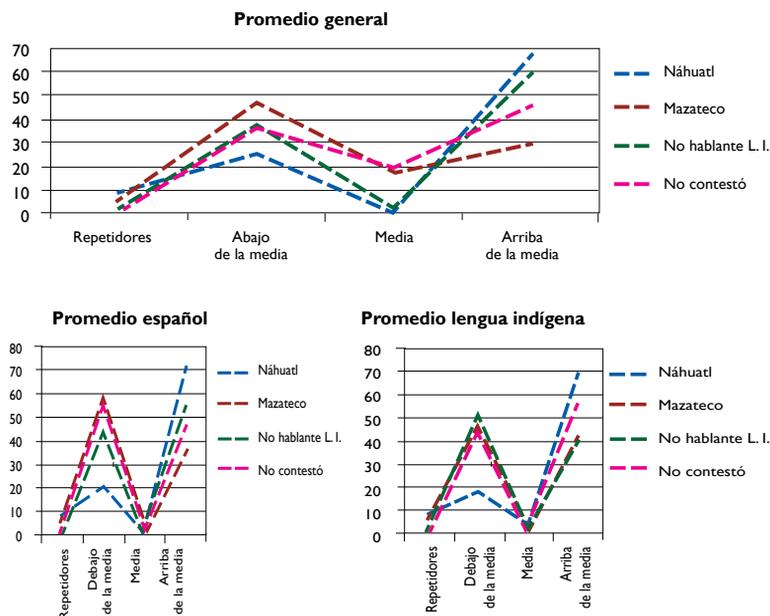
**Figura 39. Promedios por condición de migración**



Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

El único repetidor se declara bilingüe y solo tiene dos años de instalación. En las siguientes gráficas revisamos los promedios cruzados con la condición de bilingüismo. Al igual que para las anteriores no tomamos en cuenta el alumnado sobre el cual no se obtuvo el dato de los promedios. El universo es el mismo que para las gráficas anteriores.

**Figura 40. Promedios por condición de bilingüismo**

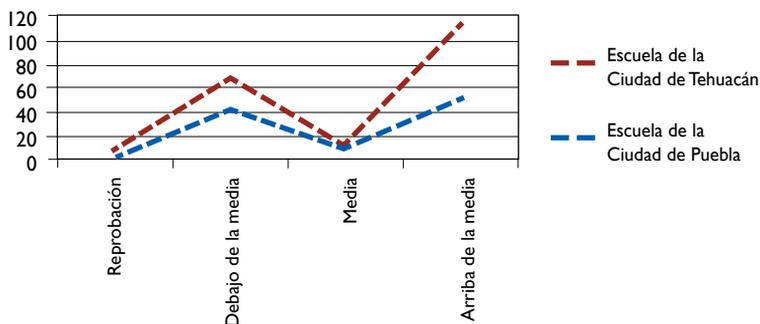


Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

En este segundo grupo de gráficas observamos una ventaja para los bilingües español-náhuatl; esto es coherente con los resultados de las gráficas anteriores ya que la mayoría de éstos se encuentran en la escuela de Tehuacán. También notamos una desventaja para quienes se declaran bilingües en mazateco, tanto en promedio general como en Español, pero en la materia de Lengua indígena obtienen

mejores notas que los que dijeron no ser bilingües. Estos datos se confirman con las cifras de reprobación; se les preguntó a los niños y niñas si habían reprobado y qué grados, los resultados fueron: 18.7% de niñas y niños mazatecos que declaran haber reprobado algún grado, 11.4% para quienes indican no hablar ninguna lengua originaria y 8.3% para quienes expresan hablar náhuatl. Estos resultados pueden ser vistos desde dos perspectivas diferentes. La primera sería que Tehuacán, que concentra casi la totalidad de bilingües español-náhuatl, posee parámetros de evaluación diferentes a las escuelas de Puebla. Lo cierto es que tiene los promedios más altos, como lo muestra la siguiente figura en la que se concentran todos los alumnos sin distinción:

**Figura 41. Promedios por enclave de la escuela**



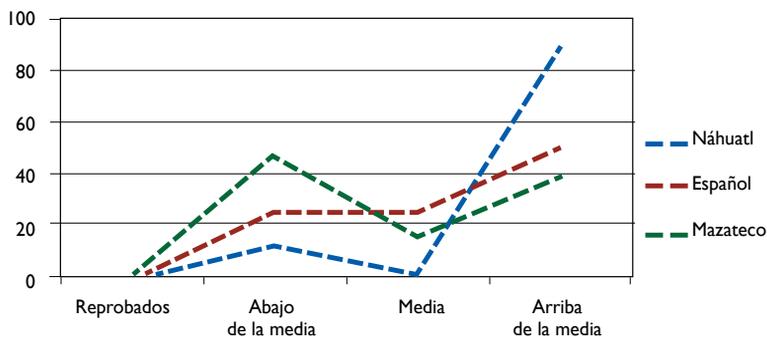
Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

En la figura se observa que la escuela Escudo Nacional de Tehuacán, tiene un mayor número de alumnos y alumnas arriba de la media 62.5%, que las escuelas de la ciudad de Puebla 50%.

Otra forma de interpretar estos resultados es que hablan de que las expectativas de las escuelas se corresponden mayoritariamente con un alumnado nahua, independientemente del estado de origen salvo para quienes vienen de las comunidades del interior del estado. No tenemos cifras de adscripción étnica de los alumnos y

alumnas, solo el dato lingüístico, lo que es una limitante para este estudio. Sin embargo, sí podemos observar que en términos de bilingüismo, aunque el alumnado mazateco tiene mejores promedios en la materia de Lengua indígena que los no hablantes de una lengua originaria, están por debajo de éstos últimos en el resto. Mientras que los no hablantes de una lengua originaria se encuentran, en general, en una posición intermedia, pero, en particular, son los pocos que obtienen los únicos promedios de nueve aunque cabe señalar que representan solo una mínima parte, nos referimos a tres alumnos nacidos en la ciudad de Puebla sin que tengamos datos sobre el origen de sus familias. Para sostener esta hipótesis hicimos un cruce de datos del alumnado proveniente de Oaxaca, estado del que procede la mayor parte de los alumnos y alumnas que declaran hablar mazateco (13), pero también algunos que mencionan hablar náhuatl (8), así como otros que no indicaron una lengua indígena (8); los resultados se muestran en la siguiente figura:

**Figura 42. Promedios por condición de bilingüismo del alumnado proveniente de Oaxaca**



Fuente: datos recopilados del Cuestionario para docentes de la DGEI, de la investigación *Educación Primaria de las Niñas y Niños Indígenas en Contextos Migratorios en el Estado de Puebla*. México, DGEI-SEP, México, 2010.

En la figura apreciamos cómo independientemente del estado de origen, los alumnos y alumnas que declaran hablar nahua tienen

promedios por arriba de la media, seguidos por quienes no hablan una lengua indígena y por último quienes manifiestan hablar mazateco. El alumnado mazateco se concentra en la escuela Emiliano Zapata (12) y, en menor medida, en la escuela de Tehuacán (5), pero en ambas el promedio general les coloca bajo la media 50% y 60% respectivamente. Como revisamos también, estos son llevados a realizar los ejercicios para la materia de Lengua indígena en su lengua y para eso necesitan el apoyo de sus familias. Esta estrategia a nivel de las relaciones interculturales es muy interesante ya que les lleva a compartir lo que hacen con los otros alumnos y alumnas además de que, y no menos importante, fomenta las relaciones con los padres y madres de familia en y sobre la lengua, sin embargo, a nivel de la evaluación: ¿qué se evalúa?, y ¿cómo incide ésta en su evaluación general?

El personal docente expresa su inquietud sobre lo que evalúa en la materia de Lengua indígena en el contexto en el que trabaja, como lo podemos entender en la siguiente declaración:

Sí, estoy de acuerdo, eso lo hemos discutido cómo es posible que alguien ponga una calificación [...] qué significado tienen el ocho donde hablan español y qué significado tiene el ocho donde hablan la lengua indígena, qué representa el conocimiento en habilidades comunicativas, en actitudes ante los diferentes tipos de comunicación o momentos de la comunicación (Entrevista 7).

La problemática enfrentada en estas escuelas es qué competencias se tienen que desarrollar en las diversas lenguas implicadas y cómo evaluar en un contexto tan heterogéneo sin que reditúe en desventajas para unos u otros, pero cuando hablamos de evaluar las lenguas no nos referimos simplemente a las materias específicas que le conciernen sino a su utilización en cada uno de los momentos del proceso educativo incluidas las materias no lingüísticas. Finalmente, en la escuela, la evaluación de aprendizajes se hace a través de la lengua y en específico de los productos presentados a través de la

lengua escrita, por medio de ésta se valida el saber legitimado por el currículo (Cook-Gumperz, 1988).

Algunas propuestas están surgiendo sobre las competencias a alcanzar y a evaluar en contextos multilingües (Lengyel, 2010; Bourguignon, Delahaye, y Vicher, 2005; Carles, 2012), pero todas ellas requieren de procesos de formación del cuerpo docente bastante especializados en plurilingüismo y enseñanza integrada de lenguas, es decir, sobre las competencias de lengua en las materias no lingüísticas.

Para cerrar este capítulo queremos resaltar algunas de las prácticas específicas que desarrolla el personal docente de las escuelas objeto frente al tipo de público que atiende. Prácticas que tratan de incluir a todo el alumnado a través de las estrategias que ha puesto a funcionar alrededor de lo que consideran como interculturalidad, muy ligadas a la lengua, pero en la lógica de la identidad que le atribuyen a sus escuelas en cuanto escuelas indígenas y en específico nahuas. En efecto, en estas escuelas aunque se han propuesto enseñar el náhuatl como segunda lengua a todo el alumnado, sea cual sea su origen, reconocen que no tienen los elementos para desarrollar una enseñanza efectiva de competencias comunicativas en los alumnos y alumnas no hablantes, pero que han hecho de la materia de Lengua indígena un espacio desde el cual trabajar la interculturalidad a través de la valoración del bilingüismo y de compartirlo con el resto del alumnado. Esta estrategia tiene a la base su caracterización de la problemática de la migración como de la discriminación originada por el hecho de ser hablantes de una lengua originaria. De esta forma, proyectan sus vivencias como nahuas y bilingües que viven y laboran fuera de sus comunidades de origen.

Pero también observamos que si bien hay una identificación con el alumnado tanto migrante como indígena, las prácticas de evaluación revelan una identificación en términos de expectativas con el alumnado nahua-hablante. Esto es entendible puesto que, en tanto que sujetos con una adscripción étnica y un bilingüismo

español-náhuatl, las herramientas que poseen les capacitan para atender a una población escolar con estas características.

No obstante, la problemática detectada en la evaluación de los aprendizajes en un contexto de diversidad, como el de las escuelas objeto, es una línea de investigación que requiere de un acercamiento más cualitativo en términos de abordar las expectativas tanto del alumnado y los padres y madres de familia como del cuerpo docente.

---

## CONCLUSIONES

En este trabajo nos propusimos documentar el caso de escuelas EIB en la periferia de las ciudades de Puebla y Tehuacán, las cuales reciben un público proveniente de diversos horizontes geográficos conformando polos de multiculturalismo y multilingüismo y, al mismo tiempo, revisar si los discursos y prácticas hacia la diversidad que ahí se producen son diferentes de los registrados por las investigaciones hechas en escuelas de la Ciudad de México y que citamos en la introducción.

Esto nos llevó a buscar referentes explicativos en las teorías de las identidades para revisar la manera en que la identidad de las y los docentes, que laboran en estas escuelas, incide en la forma en que conciben su tarea dentro del contexto específico en el que se insertan como actores.

Una de las conclusiones más importantes que podemos hacer es que el personal docente, al mismo tiempo que asume su identidad profesional, ya sea identificada con el modelo educativo específico en el que labora o como docentes genéricos, sostiene un discurso de identidad con la población escolar migrante y con la población escolar indígena. Esto hace que pueda resolver la tensión que existe entre la ideología magisterial institucional de la igualdad y el reconocimiento de la diversidad, sin necesidad de originar la invisibilidad de ésta última.

Entre los factores que les permiten esta apertura se encuentran, tanto la identidad nahua y migrante, como el modelo específico que norma su actividad académica. A diferencia del profesorado del trabajo de Saenger y Bustos (2009), los cuales aunque laboran en comunidades nahuas lo hacen en escuelas normadas por el modelo de educación nacional –el cual sigue teniendo entre sus objetivos la unidad nacional entendida como una sola lengua y el conocimiento universal, por lo cual tienen que desarrollar estrategias distintas para introducir conocimientos sobre la lengua y la cultura náhuatl–, los y las docentes de las escuelas objeto tienen un modelo para el cual esto forma parte de la normatividad. Mientras que el personal docente de las escuelas regulares, urbanas, no cuenta con el modelo EIB y se posiciona en identidad con el modelo en el que se desempeña, como lo muestran diferentes investigaciones, ya citadas en este trabajo.

Ahora bien, como también vimos, centran su identidad étnica de manera consciente en la lengua náhuatl, adquirida ya sea por transmisión familiar –en tanto que primera lengua– o por contacto con hablantes –como segunda lengua–, pero ambas producidas en la socialización primaria. Hay menos reflexividad sobre otras formas de identidad como son las formas de significar que provienen también de la socialización en la comunidad –el valor adjudicado al trabajo y a las fiestas, las zonas de trabajo libre que otorgan a su alumnado, su concepción de la autoridad–, pero que se constituyen en formas de relación social que pasan a ser parte del currículo oculto, en el sentido que tiene para Jackson (1992) de expectativas del profesorado hacia los alumnos y alumnas, no integradas en el currículo formal.

Esta forma de centrar en la lengua la identidad, se entrelaza con el modelo educativo específico que norma las actividades de las escuelas objeto en la medida en que su transformación de bicultural-bilingüe a intercultural bilingüe, hace del bilingüismo el elemento estable, no transformado, que le da continuidad al proyecto de una educación para las poblaciones escolares originarias. De esta

manera, si bien en un inicio el modelo se planteó para trabajarse en las comunidades indígenas, cuando, como en el caso revisado, se desarrolla fuera de ellas, en un contexto de alta diversidad, los y las docentes lo resignifican y se proponen enseñar la lengua que les identifica como segunda lengua, promoviendo el bilingüismo, aun de manera limitada, en alumnas y alumnos de todos los orígenes geográficos y culturales.

Así, las preocupaciones que manifiestan en cuanto al trabajo en un contexto multilingüe y multicultural son diferentes a las del profesorado de la Ciudad de México y del Pronim. En estas escuelas las inquietudes giran en torno a cómo llevar a cabo una enseñanza efectiva del náhuatl, qué hacer con la norma de la lengua y la variación dialectal, cómo tratar al resto de las lenguas, hay que enseñar la lengua náhuatl a todos, cómo trabajar para combatir la discriminación, etc. El contexto en el que se desarrollan sus prácticas, e incluso, a diferencia de las escuelas EIB de las comunidades, les ha llevado a desarrollar la relatividad hacia la variación dialectal y hacia otras lenguas y culturas.

Las escuelas objeto se constituyen en verdaderos laboratorios de lo que la política intercultural tuvo, en su momento, como ideal utópico, expresado por Schmelkes (2002) cuando se pregunta si la escuela tendría que enseñar la lengua indígena a la población mestiza y que concluye:

Si lo que perseguimos es una educación intercultural para todos los mexicanos, como lo establecimos al principio de esta charla, tenemos que aceptar que el aprendizaje de la lengua que hablan nuestros vecinos se convierte en un vehículo extraordinario para el diálogo intercultural (Entrevista 6. Entrevista colectiva en la primaria Emiliano Zapata, 23 de febrero, 2011).

La lengua, dice Bruner (1997), representa, al mismo tiempo que uno de los mayores límites para acceder a otras concepciones diferente de aquellas en las que nos hemos socializado, la posibilidad de crear nuevos significados mediante “el don metalingüístico la

capacidad de volvernos hacia nuestro propio lenguaje para examinar y trascender sus límites” (p. 5). Visto desde esta perspectiva, la lengua deja de ser el elemento cosificado o sustancialista para entonces considerarse como el sistema simbólico más poderoso que poseemos, ya que reflexionamos el mundo a través de ella, de los conceptos y categorías creadas por grupos en tiempos y contextos específicos. Abordar la lengua del otro no solo nos permite acceder al conocimiento de estos aparatos conceptuales sino también a las normas sociales establecidas para su uso, sin por ello asimilarse al grupo que la reivindica en tanto símbolo identitario. En un análisis de la situación del multilingüismo en Cataluña, en la cual tanto alumnado hispano como extranjero aprende catalán, Vila, Esteban y Oller (2010) encuentran, además de la complejidad de crear identidades múltiples en la escuela, que el lugar de origen, más que la lengua, tiene un lugar preponderante en la construcción de la identidad y la lengua catalana es concebida por ellos solo como instrumento de comunicación, es decir, de relación con los otros.

Ahora bien, la comunicación en el espacio escolar tiene sus propias normas, construidas tanto por el currículo como por lo que los sujetos traen de “afuera”; estas pautas, “los *habitus*, los rituales culturales de enseñanza”, dice Cortier (2005), se encuentran confrontadas con las que traen consigo los grupos que vienen de otros lugares, tanto de otras culturas de enseñanza como de las que socialmente han adquirido y que es necesario hacer visibles. Es así que encontramos que los resultados de la evaluación de los aprendizajes, analizados en este trabajo, nos hablan de una diferencia de expectativas de las escuelas hacia el alumnado que proviene de las comunidades del interior del estado, así como de las alumnas y alumnos mazatecos. Para que estos estudiantes desarrollen su bilingüismo es necesario que tengan la oportunidad de trabajar con su lengua, aprender a leer y escribir en la misma y utilizarla para sus aprendizajes. A simple vista esto parece complicado, sin embargo, no lo es tanto; incluso los y las docentes han desarrollado ya algunas estrategias para hacerlo; por ejemplo,

cuando le solicitan a las niñas y niños que hablan otras lenguas que no dominan, que elaboren los mismos ejercicios que los que se hacen en la lengua de la región. Esto le da la oportunidad al alumnado de representar su lengua por escrito y de reflexionar sobre esa representación, no obstante, aún hace falta que logre una retroalimentación de lo que hacen y eso requiere de una preparación del docente.

Así, aunque las escuelas de nuestro estudio, hacen de la enseñanza de la lengua indígena un instrumento de interculturalidad con el objetivo de desarrollar la relatividad cultural y lingüística para combatir una visión discriminadora hacia las y los hablantes, su trabajo se enfrenta a varias limitantes, podemos decir que entre las principales está: una formación que enfatiza en el modelo nacional y en las estrategias pedagógicas y que deja a la iniciativa personal la formación en la reflexión sobre la lengua originaria, por un lado, y que, por el otro, no tiene alternativas para el desarrollo de un trabajo en contextos multilingües y multiculturales.

La colaboración de la escuela en la reflexión sobre las identidades múltiples que la atraviesan, se ve limitada por un sistema educativo en el que, como menciona Czarny (2006), se creó una escuela para “los otros”, la cual tuvo su papel en un momento histórico pero que no permite actualmente, por un lado, entender la identidad étnica como un continuo en el que es difícil establecer un límite de dónde empieza y dónde termina y, por otro lado, como resultado de esto pensar que la cultura no es una estado fijo sino que se encuentra en constante cambio, moviendo las fronteras, pero que disemina significados en tanto que formas de relación social.

En ese sentido, el proyecto de educación intercultural bilingüe para todos y todas, más que utópico era realista, pero implicaba la transformación de un sistema educativo que entendía no solo la educación nacional como la promotora de la unidad del Estado-nación mexicano alrededor del monolingüismo y el monoculturalismo, sino también la de los pueblos originarios al promover una comunidad, una cultura, una lengua, una escuela.

---

## REFERENCIAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Ahuja, R., Berumen, G., Casillas, M. L., Crispín, M. L., Delgado, A., Elizalde, A. *et al.* (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: CGEIB/SEP.
- Álvarez, L. (2017). *El impacto de los proyectos de revitalización de la lengua xuani*. Tesis de licenciatura. México: UPN.
- Arias, P. (2011). La fiesta patronal en transformación: significados y tensiones en las zonas migratorias. *Migración y desarrollo*, 9 (16). Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-75992011000100005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-75992011000100005)
- Arizpe, L. (1975). *Indígenas en la Ciudad de México. El caso de las Marías*. México: SEP.
- Barriga, R. (2008). Miradas a la interculturalidad. El caso de la escuela urbana con niños indígenas. *Revista mexicana de investigación educativa*. 13 (39), pp. 1229-1254. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n39/v13n39a9.pdf>
- Baronnet, B. (2008). La escuela Normal Indígena Jacinto Canek. *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, (53), pp. 100-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4238/423839509007.pdf>
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: FCE.
- BBVA (2013). *Anuario de migración y remesas*. México: BBVA/Conapo. Recuperado de [https://www.bbvaesearch.com/KETD/fbin/mult/1212\\_AnuarioMigracion-Mexico\\_2013\\_tcm346-363287.pdf](https://www.bbvaesearch.com/KETD/fbin/mult/1212_AnuarioMigracion-Mexico_2013_tcm346-363287.pdf)

- Beijaar, D., Meijer, C. P. y Verloop, N. (2002). Reconsidering, research on teacher's professional identity. *Teaching and Teacher Education*, (20), pp. 107-128. Recuperado de <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/11190>
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely, M. (1992). Adaptaciones escolares en una comunidad mazahua. *Nueva antropología*, 12 (42), pp. 101-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15904208>
- Berthoud-Aghili, N. (2002). Le dialogue interculturel à l'école: rôles de la médiation. En Dasen, P., y Perregaux, Chr. (eds), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Genève: Université de Genève, pp. 147-180. Recuperado de [https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/5514/1572/5494/Pages\\_de\\_147\\_APPINT.pdf](https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/5514/1572/5494/Pages_de_147_APPINT.pdf)
- Bourguignon, C., Delahaye, Ph. y Vicher, A. (2005). L'évaluation de la compétence en langue: un objectif commun pour des publics différents. *Éla. Études de linguistique Appliquée*, (140), pp. 459-473. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-ela-2005-4.htm>
- Brambila, O. F. (2003). *Análisis de la metodología de enseñanza del náhuatl como lengua meta, en los siglos XIX y XX*. Tesis de licenciatura. México: ENAH.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Brumm, (2010). *La formación de profesores de lenguas indígenas*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Recuperado de [https://site.inali.gob.mx/pdf/formacion\\_de\\_profesores.pdf](https://site.inali.gob.mx/pdf/formacion_de_profesores.pdf)
- Burban, Chr., y Lagarde, Chr. (2007). *L'école instrument de sauvegarde des langues menacées?* Presses Universitaires de Perpignan.
- Calderón, M. J. C., Galindo, E. y Huerta C.J. (2008). *La presencia mazateca en Puebla: etnografía e historia*. Tesis de licenciatura. México: BUAP.
- Candelier, M. (coord.) (2008). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (Marep)*. Recuperado de [http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP\\_version3\\_ES\\_%2015072010.pdf](http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%2015072010.pdf)
- Carayol, M., y Chaudenson, R. (1977). A study in the implicational analysis of a linguistic continuum: French-Creole, *Journal of Creole Studies*1, (2), pp. 179-218.
- Carayol, M. y Chaudenson, R. (1978). Diglossie et continuum linguistique à la Réunion. En Gueunier, N., Genouvrier, E., Khomsi (eds.), *Les français devant la norme*. París: Champion, pp. 175-190.
- Carles, R. (2012). *Potencial de aprendizaje y adaptación al contexto educativo. La prevención de problemas escolares en niños inmigrantes*. Tesis doctoral. España: UGR. Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/20940257.pdf>

- Carrillo, J. (2012). *Necesidades de formación docente para la educación intercultural bilingüe del estado de Durango*. Tesis doctoral. Madrid: UCM. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/16674/1/T34003.pdf>
- Casillas, M. L. y Santini, L. (2009). *Universidad intercultural. Modelo educativo*. México: CGEIB. Recuperado de <https://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/04/Modelo2.pdf>
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme: le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier/CREDIF.
- CDI (2005). *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México. Estimaciones a nivel municipal*. México: CDI. Recuperado de <http://www.cdi.gob.mx/cedulas/2005/PUEB/pueb2005.pdf>
- CDI (2015a). *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México. 2015 Estimaciones a nivel municipal*. México: CDI. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/239924/05-cuadro-01.pdf>
- CDI (2015b). *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México. Estimaciones a nivel municipal*. México: CDI. Recuperado de <http://www.cdi.gob.mx/cedulas/2010/PUEB/pueb2010.pdf>
- CEE (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: MECED. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Coespo (s/f). *Migración en Puebla 2000-2010*. Puebla: Secretaría General de Gobierno del estado de Puebla.
- Coespo (2013). *Informe de migración 2013*. Puebla: Secretaría General de Gobierno del estado de Puebla.
- CEPAL (diciembre 2008). *Migración y desplazamientos habituales de la población. Propuesta para el XIII Censo general de población y vivienda 2010*. Seminario-Taller. Los censos de 2010 y la migración interna internacional y otras formas de movilidad. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/5/34835/ralopez-d.pdf>
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común de Referencia para las lenguas (MCERL)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Cook-Gumperz, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Cortier, C. y Puren, L. (2008). *Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile*, *Repères*, (38). Recuperado de <https://journals.openedition.org/reperes/390>

- Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage: contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures, *Ela. Études de linguistique appliquée*, 140 (4), pp. 475-489. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-475.htm>
- Cuevas, A. y Santiago, G. (2014). Un acercamiento a la participación política electoral de los pueblos indígenas de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 44 (3), pp. 83-135. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27032150005.pdf>
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, (21), pp. 37-61. Recuperado de [http://coordinadoraendl.org/aletramiuda/outros/recomendacions/recom\\_15\\_2.pdf](http://coordinadoraendl.org/aletramiuda/outros/recomendacions/recom_15_2.pdf)
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Ediciones Morata/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Czarny, G. (septiembre de 2002). *La interculturalidad como práctica escolar invisible*. En Foro invisibilidad y conciencia: Migración de niñas y niños jornaleros agrícolas. Recuperado de <http://www.uam.mx/cdi/foroinvisible/multiculturalidad/practicainvisible.pdf>
- Czarny, G. (2006). Identidades culturales y étnicas de indígenas migrantes y procesos escolares. En M. Bertely (coord.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: CIESAS, pp. 239-260.
- Czarny, G. (2007). Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), pp. 921-950. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003406.pdf>
- Chambers, J. K. y Trudgill, P. (1994). Dialecto y lenguaje. En J. K. Chambers y P. Trudgill. *La dialectología*. Madrid: Visor Libros, pp. 3-12. Recuperado de <http://www3.uji.es/~ruiz/1003/Lects/Chambers-chap1-Trad.pdf>
- Changkakoti, N., y Broyon, A. M. (2013). Enseignants venus d'ailleurs: tensions entre culture professionnelle et culture personnelle. *Revue Internationale d'éducation en Sèvres*, (63), pp. 63-110. Recuperado de <https://journals.openedition.org/ries/3491>
- DGEI. (1994). *Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de zonas indígenas*. México: SEP.
- DGEI. (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para niños y niñas indígenas*. México: SEP.
- DGEI (2008). *Lengua indígena. Parámetros curriculares*. México: SEP.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB/SEP.
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.

- Eifring, H., y Theil, R. (2004). Linguistics for students of Asian and African languages. Oslo: Institutt for østeuropeiske og orientalske studier. Recuperado de <http://www.uio.no/studier/emner/hf/ikos/EXFAC03-AAS/h05/larestoff/linguistics>
- Esteban, M., Nadal, J. y Vila, I. (2007). *El papel de la lengua en la construcción de la identidad: un estudio cualitativo con una muestra multicultural*. España: UDG. <http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/8559?show=full>
- Farfán, M. O., y Castillo, J. A. (2001). Migrantes mixtecos. La red social y el sistema de cargos. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, (11), pp. 169-186. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/384/38401112.pdf>
- Franco, L. (2012). *La migración en el estado de Hidalgo. Un enfoque de desarrollo regional*. Hidalgo: UAEH. Recuperado de [https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/5456/libro\\_un\\_enfoque\\_de\\_desarrollo\\_regional.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/5456/libro_un_enfoque_de_desarrollo_regional.pdf)
- Franco, M. (2016). Educación indígena en la ciudad: recuento de migraciones, asentamientos y exclusión educativa en una zona periurbana de la ciudad de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 46 (4), pp. 11-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27049500002>
- Fishman, J. A. (2001). The new linguistic order. *Digithum*. (3). Recuperado de <https://digithum.uoc.edu/articles/abstract/10.7238/d.v0i3.590/>
- Fornet, R. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. México: CGEIB.
- Gámez, A., Nanni, A. y Amador, M. (2012). *Mazatzongo de Guerrero. Una comunidad mazateca en la Sierra Negra de Puebla*. México: BUAP.
- Garduño E. (2003). Antropología de la frontera, la migración y los procesos transnacionales. *Revista de la Frontera Norte*, 15 (30), pp. 65-89. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/136/13603003.pdf>
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gerónimo, E., Reyes, A., Medina, C., Del Ángel, C., Noriega, J., Huerta, R. et al. (2015). *Náhuatl como segunda lengua. Libro para el maestro*. México: SEP. Recuperado de [http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-EN6CTWPKg-libro\\_del\\_maestro\\_-\\_na\\_huatl-cicloii.pdf](http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-EN6CTWPKg-libro_del_maestro_-_na_huatl-cicloii.pdf)
- Giménez, G. (abril de 2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Ponencia presentada en el Tercer Encuentro Internacional de Gestores y Promotores Culturales, Guadalajara. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- Giorguli, S. E., Vargas, E. D., Salinas, V., Hubert, C. y Potter, J. E. (2015). La dinámica demográfica y la desigualdad educativa en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*. 25 (1), pp. 7-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31221540001>
- Gohier, Ch., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, J. y Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Éducation*. 27, (1),

- pp. 3-32. Recuperado de <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2001-v27-n1-rse369/000304ar.pdf>
- Gómez, A. M. (2015). *La identidad étnica como problema y la identidad como tarea en el Magisterio Indígena Bilingüe*. Ponencia presentada en el XII Congreso de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2362.pdf>
- González, M. y Hashemi, P. A. (2015). Justiciabilidad de los derechos colectivos de los pueblos y comunidades indígenas. *Cuestiones constitucionales*, (3), pp. 201-233. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-91932015000100007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-91932015000100007)
- Good, C. (2005). Trabajando juntos como uno. Conceptos nahuas del grupo doméstico y de la persona. En D. Robichaux (coord.), *Familia y parentesco en México y Mesoamérica. Unas miradas antropológicas*. México: Ibero, pp. 275-294.
- Grenoble, L.A. y Whaley, L. J. (2006). *Saving languages: an introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge UP.
- Guerrero, J. (2017). *Encuentros y desencuentros con la diversidad: aproximaciones al concepto de interculturalidad en la Secretaría de Educación Pública, desde el proyecto Educación Básica sin Fronteras*. Tesis en preparación. México: FES-Aragón.
- Haan, M. D. (2009). *El aprendizaje como práctica cultural. Cómo aprenden los niños de una comunidad mazahua mexicana*. Guadalajara: ITESO. Recuperado de <http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/389/El+aprendizaje+como+pr%EIctica+sociocultural.pdf?sequence=2>
- Hamel, R. E. (2000). Políticas del lenguaje y estrategias culturales en educación indígena. En *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena*. Oaxaca: IEEPO. Recuperado de <http://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/2000b%20Politic%20del%20lenguaje%20y%20estrategias%20culturales%20en%20la%20educacion%20indigena.pdf>
- Hernández, V. (2008). *Pérdida de la lengua triqui e identidad entre los migrantes triquis ubicados en el Municipio de Tlaxiaco, estado de México*. Tesis de licenciatura. México: UPN.
- Herrera, G. (2002). Los docentes indígenas. Breve historia. *Reencuentro*. (33), pp. 31-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34003304.pdf>
- Herrera, R. I., Vargas, M. L. y Jiménez, E. (2011). *La identidad del docente de educación indígena y la práctica educativa intercultural de los profesores de la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM)*. XI Congreso de Investigación Educativa. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_12/1942.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1942.pdf)
- Inali (2003). *Ley de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas de México*. México: Inali.

- INEE (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México: INEE . Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/directrices/Directrices4.pdf>
- INEGI (2000). *XII Censo de población y vivienda 2000. Tabulados básicos. Población ocupada por municipio, sexo y sector de actividad, y su distribución según situación en el trabajo*. México: INEGI.
- INEGI (2004). *La población indígena de México. Puebla*. México: INEGI. Recuperado de [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825497620/702825497620\\_1.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825497620/702825497620_1.pdf)
- INEGI (2005). *La migración en Puebla. XII Censo General de Población y vivienda 2000*. México: INEGI. Recuperado de [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/76/702825498108/702825498108\\_1.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/76/702825498108/702825498108_1.pdf)
- INEGI (2009a). *Mujeres y hombre en Puebla 2009*. México: INEGI/Inmmujeres/IPM. Recuperado de [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Puebla/Muj\\_Puebla.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Puebla/Muj_Puebla.pdf)
- INEGI (2009b). *Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena*. México: INEGI. Recuperado de [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/poblacion\\_indigena/leng\\_indi/PHLI.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/poblacion_indigena/leng_indi/PHLI.pdf)
- INEGI (2010). *Principales resultados del Censo de población y vivienda 2010*. México: INEGI. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825002093>
- INEGI (2011). *Principales resultados del Censo de población y vivienda 2010. Puebla*. México: INEGI. Recuperado de [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi\\_result/pue/21\\_principales\\_resultados\\_cp2010.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/pue/21_principales_resultados_cp2010.pdf)
- INEGI (2012a). *Mujeres y hombre en México 2011*. México: INEGI/Inmmujeres/IPM. Recuperado de [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/101193.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101193.pdf)
- INEGI (2012b). *Niños y adolescentes migrantes en México 1990-2010*. México: INEGI. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825003328>
- INEGI (2013). *Perspectiva estadística de Puebla, diciembre 2013*. México: INEGI. Recuperado de [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/estd\\_perspect/dic\\_2013/pue/702825055516.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/estd_perspect/dic_2013/pue/702825055516.pdf)
- INEGI (2015). *Principales de la Encuesta intercensal 2015*. México: INEGI. Recuperado de [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/702825078966.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf)
- Iturrioz, J. L., Ramírez, J. y Pacheco, G. (2004). Literatura huichola: funciones, tipos de textualidad y géneros. En J. L. Iturrioz (ed). *Lengua y literaturas*

- indígenas de Jalisco*. Jalisco: Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado, pp. 223-253.
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. (2<sup>da</sup> ed.). Madrid: Morata.
- Jaffe, A. (2005). La polynomie dans une école bilingue corse: bilan et défis. *Marges Linguistiques*, (10), pp. 282-300. Recuperado de [http://www.academia.edu/9226959/La\\_polynomie\\_dans\\_une\\_%C3%A9cole\\_bilingue\\_corse\\_bilan\\_et\\_d%C3%A9fis](http://www.academia.edu/9226959/La_polynomie_dans_une_%C3%A9cole_bilingue_corse_bilan_et_d%C3%A9fis)
- Jordá, J. (2003). Formación de maestros para una enseñanza en contextos indígenas. *Cuadernos de Discusión 7*. México: SEP. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/245667193/Formacion-de-Maestros-Para-Una-Ensenanza-en-Contextos-Indigenas>
- Juárez, J. (2006). La identidad nacional en México, su naturaleza colectiva y “pensada”. En M. González, y O. Nateras (coord.), *Psicología de la sociedad moderna*. México: UAM, pp. 119-142.
- Kerzil, J. (2002). L'éducation interculturelle en France: un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'éducation*, 2 (14), pp. 120-159. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2002-2-page-120.htm>
- Lacan, J. (1963). *Les noms du père* (ed. 2005). París: Seuil.
- Lengynel (2010). Le diagnostic des compétences en langues dans des contextes multilingues: un processus continu favorisant l'enseignement et l'apprentissage individualisés. En D. Little. *Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration. Documento d'orientation*. Strasbourg: Conseil d'Europe. Recuperado de <https://rm.coe.int/integration-linguistique-et-educative-des-enfants-et-adolescents-issus/16805a0d1c>
- Lestage, F. (1995). Crecer durante la migración. Socialización e identidad entre los mixtecos de la frontera norte (Tijuana, Baja California). En R. Barceló y M.J. Sánchez (coord.). *Diversidad étnica y conflicto en América Latina. Migración e identidad. Reflexiones teóricas y estudios de caso*. México: Plaza y Valdés, pp. 217-236.
- Liedloff, J. (2009). *El concepto de continuum. En busca del bienestar perdido*. España: OB STARE. Recuperado de <https://cabezasdetormenta.noblogs.org/files/2014/10/El-Concepto-del-Continuum.pdf>
- López, G. y Tinajero, G. (2011). Los maestros indígenas ante la diversidad étnica y lingüística en contexto de migración. *Cuaderno Comillas*, (1), pp. 5-21. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2011/07/17/los-maestros-indigenas-ante-la-diversidad-etnica-y-linguistica-en-contextos-de-migracion/>
- López, L. E. (2013). Interculturalidad, educación y política en América Latina. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En: M. L., Casillas y L. S. Villar. (coords.), *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural*

- en América Latina y el Caribe. Tercer encuentro regional. México: CGEIB/SEP. pp. 67- 153. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/isbn/reflexiones2013c.pdf>
- Maldonado, B. (2002). *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: INAH.
- Marchand, C. (2018). *Las representaciones sociales de los matlatzincas sobre su lengua y el buen hablante de matlatzinca*. Tesis doctoral. México: UNAM.
- Martínez, N. y Smith, P. (octubre 2001). *Transnacionalismo, bilingüismo y educación: Puebla-Nueva York*. Conferencia presentada en Congreso de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada.
- Martínez, R. (2011). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles educativos*, 33, pp. 250-261. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea21.pdf>
- Mead, G. H. (1934). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. México: Paidós.
- Mendoza, E. (2013). Migración de retorno. Niveles educativos y desarrollo socio-económico regional en México. *Estudios Sociales*, 21 (42). Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-45572013000200003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572013000200003)
- Millán, M. G. (2006). La formación de docentes indígenas. Burocracia contra identidad. *Revista Tramas*, (24), pp. 135-155. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2005/no24/7.pdf>
- Mina-Viáfara, C. (2007). El español escrito de estudiantes bilingües en la Universidad Intercultural del estado de México: estudio de transferencias lingüísticas. *Revista Ra Ximhai*, 3 (2), pp. 289-305. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46130204.pdf>
- Miraglia, L. (s. f.). *La enseñanza del latín a lo largo de los siglos*. Recuperado de [http://www.culturaclasica.com/lingualatina/La\\_ensenanza\\_del\\_Latin\\_a\\_lo\\_largo\\_de\\_los\\_siglos.pdf](http://www.culturaclasica.com/lingualatina/La_ensenanza_del_Latin_a_lo_largo_de_los_siglos.pdf)
- Moal, S. (2007). Enseignement bilingue français-breton: Quelles sont les motivations des parents? En Burban, Chr., y Lagarde, Chr. (comp.), *L'école instrument de sauvegarde des langues menacées? Actes du colloque du 30 septembre et 1<sup>o</sup> octobre, 2005*. Perpignan: Presses Universitaires.
- Montero, G. (2017). *Enseñanza de la lengua ombeayiüts y variación dialectal*. Tesis doctoral. México: UNAM.
- Moore, A. (1995). Estilo literario, etnocentrismo y bilingüismo en la clase de inglés. En P. Woods y M. Hammersley, (comp.), *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*. Barcelona: Paidós.
- Mufwene S. (2006). *Les continua créoles, linguistiques et langagiers*. Universidad de Chicago. Recuperado de <http://mufwene.uchicago.edu/publications/continuumCreoleEtLinguistique.pdf>

- Muñoz, H. (2000). ¿Qué política educativa refleja la enseñanza en las escuelas indígenas? En *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Oaxaca: IEEPO, pp. 92-109.
- Naranjo, Y. (2011). Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y “modernización” en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas. *Revista de Investigación Educativa*, (12), pp. 2-24. Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num12/inves/jimenez-exclusion-asimilacion.html>
- Nava, F. (2006). Las políticas lingüísticas y la enseñanza superior, en las políticas lingüísticas en las Américas en un mundo multipolar. En *III Seminario Interamericano sobre la Gestión de las Lenguas*. Río de Janeiro: Unión Latina, pp.110-115.
- Neuman, D. B. y Quevedo, M. E. (2004). Diversidad sociocultural, variedades lingüísticas y fracaso escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 2 (2), pp. 89-100. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/269/26920206/>
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. *Revista Docencia*, (23), pp. 65-75. Recuperado de [http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/docencia\\_23.pdf](http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/docencia_23.pdf)
- OECD (2012). ¿Cómo les va a los alumnos inmigrantes en los centros escolares desfavorecidos? *Pisa In Focus*. (22), pp. 1-4. Recuperado de [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA%20in%20Focus-Nº22%20\(esp\).pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA%20in%20Focus-Nº22%20(esp).pdf)
- Olmos, A. (2009). *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. Tesis doctoral. Granada: UGR. Recuperado de <http://0-hera.ugr.es/adraatea.ugr.es/tesisugr/18323856.pdf>
- Ortega, M. (2010). Pueblos originarios, autoridades locales y autonomía al sur del Distrito Federal. *Nueva antropología*, 23 (73), pp. 87-117. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-06362010000200005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362010000200005)
- Pech, M. E. (2013). *Le classement des 23 meilleurs lycées de France*. France: Le figaro étudiant. Recuperado de <http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/palmes/detail/article/le-classement-2013-des-meilleurs-lycees-de-france-1540/>
- Penny, R. (2007). “Continuum” dialectal y fronteras estatal. El caso del leonés medieval. *Argutorio*, (18), pp. 32-37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2381128>
- Pérez, M. S., Millán, G. y Cabrera, Á. (2005). *Diagnóstico de la licenciatura en educación indígena*. Unidad Ajusco. Informe interno. UPN.
- Pérez, M. S. (2006a). ¿Qué lingüística para la aplicación del modelo bilingüe? *Tiempo de educar*. 7 (14). pp. 181-208. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/311/31171402.pdf>

- Pérez, M. S. (2006b). La diversidad lingüística en el espacio escolar migrante. *Anales de Antropología*, 40 (2), pp. 189-227. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/673>
- Pérez, M. S. (2016). La expresión escrita de los estudiantes bilingües universitarios (español-lengua indígena). *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70), pp. 847-879. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14046162010>
- Pineda, O. (1995). Maestros bilingües, burocracia y poder político en los Altos de Chiapas. En J. P. Viqueira y M. H. Ruz. (eds). *Chiapas, los rumbos de otra historia*. México: UNAM/CIESAS/CEMCA/U de G, pp. 279-300.
- Pivot, B. (2011). *¿Qué didáctica para una lengua tesoro? El caso de la revitalización de la lengua rama*. Memorias Congreso STLILLA 2011. University of Notre Dame. Recuperado de [http://www.academia.edu/2470042/\\_Que\\_didactica\\_para\\_una\\_lengua\\_tesoro\\_El\\_caso\\_de\\_la\\_revitalizacion\\_de\\_la\\_lengua\\_rama\\_de\\_Nicaragua](http://www.academia.edu/2470042/_Que_didactica_para_una_lengua_tesoro_El_caso_de_la_revitalizacion_de_la_lengua_rama_de_Nicaragua)
- Puren, Chr. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle et co-culturelle. *Les langues modernes*, (3), pp. 55-71. [en línea]: <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>
- Quinteros, G. y Corona, Y. (s. f.). *Las prácticas sociales del lenguaje en contextos indígenas*. Proyecto de investigación. Departamento de educación y Comunicación. México: UAM. Recuperado de [http://www.uam.mx/cdi/pdf/p\\_investigacion/practicas\\_sociales.pdf](http://www.uam.mx/cdi/pdf/p_investigacion/practicas_sociales.pdf)
- Rebolledo, N. (1994). La formación de profesores indígenas bilingües en México. *Educación de Adultos*. 3 (20), pp.15-25. Recuperado de [http://132.248.192.201/seccion/bd\\_iresie/iresie\\_busqueda.php?indice=autor&busqueda=REBOLLEDO%20RE-CENDIZ,%20NICANOR&par=&a\\_inicial=&a\\_final=&sesion=&formato=largo](http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=REBOLLEDO%20RE-CENDIZ,%20NICANOR&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato=largo)
- Rebolledo, N. (2007). *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la Ciudad de México*. México: UPN.
- Rebolledo, N. (noviembre de 2009). *Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de estudiantes indígenas en el Distrito Federal*. Ponencia. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Ver.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rispail, M., y Clerc, S. (2013). El enfoque sociodidáctico: informe de etapas y perspectivas. En: Dolz, J. e Idiazabal, I. (eds.). *Enseñar lenguas en contextos multi-lingües*. País Vasco: Argitaipen Zerbitzua, pp. 73-88.
- Robichaux, D. (2005). Identidades cambiantes: “indios” y “mestizos” en el suroeste de Tlaxcala. *Relaciones* 26 (104), pp. 59-104. Recuperado de <http://www.gemeso.com/wp-content/uploads/2010/02/David-Robichaux.pdf>

- Rojas, T. de J. (2011). *Inequidades*. México: UPN.
- Saenger, C. B. y Bustos, R. (noviembre, 2009). *Prácticas educativas, identidad y atención a la diversidad en escuelas primarias de Morelos*. X Congreso de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_14/ponencias/1344-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1344-F.pdf)
- Sánchez, M. J. (2001). Migración indígena a centros urbanos. Al área metropolitana con referencias a la ciudad de Guadalajara y Tijuana. En *Migración indígena a centros urbanos. Foro invisibilidad y conciencia: Migración de niñas y niños jornaleros agrícolas*. 26 y 27 de septiembre de 2002. Recuperado de [http://www.uam.mx/cdi/pdf/eventos/invisibilidad/mig\\_indigena.pdf](http://www.uam.mx/cdi/pdf/eventos/invisibilidad/mig_indigena.pdf)
- Sánchez, M. J. (2007). La importancia del sistema de cargos en el entendimiento de los flujos migratorios indígenas. En Ariza, M. y Portes A. (coord.). *El país transnacional. Migración mexicana y cambio social a través de la frontera*. México: UNAM, pp. 349-390. Recuperado de [http://ru.iis.sociales.unam.mx/jspui/bitstream/IIS/4418/9/pais\\_transnacionalc.pdf](http://ru.iis.sociales.unam.mx/jspui/bitstream/IIS/4418/9/pais_transnacionalc.pdf)
- Sapir, E. (1921). *El lenguaje* (9ª reimpresión). México: FCE.
- SEP (1994). *Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de zonas indígenas*. México: DGEL.
- SEP (2002). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y niños indígenas*. México: DGEL/SEP.
- SEP (2005). *Propuesta de Parámetros Curriculares para la asignatura de lengua indígena en primaria*. México: SEB/DGEL. Recuperado de [http://www.uam.mx/cdi/redesinv/lengua\\_indigena\\_06.pdf](http://www.uam.mx/cdi/redesinv/lengua_indigena_06.pdf)
- SEP (2009). *La gestión escolar. Antología. Programa Nacional de Carrera Magisterial*. México: SEP.
- SEP (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria*. México: SEP. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Schmelkes, S. (octubre de 2002). *La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales*. Conferencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. Puebla, México. Recuperado de <http://www.red-ler.org/ensenanza-lmulticulturales.pdf>
- Schmelkes, S. (coord.) (2008). *El enfoque intercultural en educación: Orientaciones para maestros de primaria* (3ª reimpresión). México: SEP/CGEIB. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/isbn/9789685927437.pdf>
- Schnoller, C. Ch. (2010). *La lengua como factor de identidad en los jornaleros agrícolas indígenas del municipio de La Paz: El caso de los mixes del Istmo de Tehuantepec*. Tesis doctoral. México: UNAM.
- Signoret, Aline (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles educativos*, 25 (102). pp. 6-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210202>

- Signoret, Aline (2005). El bilingüismo. En H. M. Da Silva., y A. Sgnoret. *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua* (2da ed.). México: UNAM/Trillas.
- Vaillant, D. (septiembre de 2007). *La identidad docente*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional: “Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado. Barcelona. Recuperado de [http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_identidad\\_docente\\_vaillant\\_d.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf)
- Vargas, M. (2013). Formación docente y cultura de origen indígena. *Textual*, (61), pp. 87-99. Recuperado de [https://chapingo.mx/revistas/textual/contenido.php?id\\_revista\\_numero=146](https://chapingo.mx/revistas/textual/contenido.php?id_revista_numero=146)
- Velasco, S. (2015). La escolaridad de los docentes indígenas de México. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. (2), pp. 85-102. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2015-2/contrapunto.pdf>
- Vergara, M. (2015). La práctica docente de los profesores indígenas de Jalisco. Un análisis de los significados. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 9 (2), pp. 10-27. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/943>
- Vila, I., Esteban, M. y Oller, J. (2010). Identidad nacional, lengua y escuela. *Revista de Educación* (353), pp. 39-65. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_02.pdf)
- Zérroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d’immigrés. L’apport d’une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, 29 (3), pp. 447-470. Recuperado de [http://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1988\\_num\\_29\\_3\\_2526](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1988_num_29_3_2526)
- Zúñiga, V. y Hamann, E. T. (2008). Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar. *Estudios Sociológicos*, 26 (76), pp. 65-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/598/59826103.pdf>

## Entrevistas

Número de entrevista	Fecha	Escuela	Lugar	Función	Tiempo en el cargo	Sexo
E1	15 de febrero de 2011	Escudo Nacional, C.C.T. 12DPB0662P	Tehuacán, Puebla	Director	10 años	M
E2	16 de febrero de 2011	Escudo Nacional, C.C.T. 12DPB0662P	Tehuacán, Puebla	Docente	6 meses	F
E3	15 de febrero de 2011	Escudo Nacional, C.C.T. 12DPB0662P	Tehuacán, Puebla	Entrevista colectiva		
E4	24 de febrero de 2011	Emiliano Zapata, C.C.T. 21DPB0596G.	Puebla, Puebla	Directora	8 años	F
E5	23 de febrero de 2011	Emiliano Zapata, C.C.T. 21DPB0596G.	Puebla, Puebla	Docente	11 años	M
E6	23 de febrero de 2011	Emiliano Zapata, C.C.T. 21DPB0596G.	Puebla, Puebla	Entrevista colectiva		
E7	23 de febrero de 2011	Tierra y Libertad, C.C.T. 21DPB0790K.	Puebla, Puebla	Director	6 meses	M
E8	24 de febrero de 2011	Tierra y Libertad, C.C.T. 21DPB0790K.	Puebla, Puebla	Docente	10 años	F
E9	23 de febrero de 2011	Tierra y Libertad, C.C.T. 21DPB0790K.	Puebla, Puebla	Entrevista colectiva		
E10	22 de febrero de 2011	Mesa Técnica de Primaria. IEEBP. Coordinación de desarrollo lingüístico	Puebla, Puebla	Coordinadora		F
E11	22 de febrero de 2011	Mesa Técnica de Preescolar. IEEBP. Coordinación de desarrollo lingüístico	Puebla, Puebla	Coordinadora		F

## Índice de figuras

Figura 1. Mapa de distribución de las lenguas por municipio.....	28
Figura 2. Comedor de la escuela Tierra y Libertad, Puebla .....	30
Figura 3. Patio de la escuela Emiliano Zapata, Puebla .....	31
Figura 4. Sala de cómputo de la escuela Emiliano Zapata, Puebla .....	32
Figura 5. Experiencia docente .....	33
Figura 6. Lengua hablada e identidad étnica .....	33
Figura 7. Origen del personal docente .....	34
Figura 8. Nivel de estudio del personal docente.....	35
Figura 9. Especialidad del personal docente.....	36
Figura 10. Lenguas habladas por el alumnado de quinto año .....	37
Figura 11. Concentrado lingüístico 2010-1011. Escuela Emiliano Zapata .....	38
Figura 12. Lugar de nacimiento del alumnado.....	39
Figura 13. Origen geográfico de los padres y madres de familia .....	41
Figura 14. Porcentaje de padres y madres migrantes .....	42
Figura 15. Actividades desempeñadas por el alumnado de quinto grado .....	43
Figura 16. Número de cursos y diplomados en el último año.....	47
Figura 17. Contenidos de los cursos de formación y actualización.....	47
Figura 18. Planeación de quinto grado. Escuela Emiliano Zapata .....	48
Figura 19. Expectativas de contenidos de formación.....	49
Figura 20. Documentos utilizados para la planeación .....	49
Figura 21. Libros de texto recibidos .....	50
Figura 22. Alumnado indígena.....	61
Figura 23. Alumnado hablante de lengua indígena.....	62
Figura 24. Actividades del alumnado .....	63
Figura 25. Alumnos y alumnas migrantes .....	70
Figura 26. Fronteras lingüísticas del estado de Puebla.....	73
Figura 27. Festival cultural en la escuela Emiliano Zapata .....	84
Figura 28. Razones de satisfacción personal.....	94
Figura 29. Condición de hablante de una lengua originaria según personal docente y alumnado .....	99
Figura 30. Proyecto antología.....	108

Figura 31. Trabajos de alumnos y alumnas de quinto grado. Escuela Escudo Nacional.....	110
Figura 32. Trabajos de un alumnos mazateco en clase de quinto grado. Escuela Escudo Nacional.....	111
Figura 33. Examen de lengua náhuatl. Escuela Tierra y Libertad.....	113
Figura 34. Expectativas de formación en lengua indígena.....	124
Figura 35. Problemas enfrentados con las alumnas y alumnos migrantes.....	134
Figura 36. Mole verde de Santa María Acuexcomatl en la muestra gastronómica del 24 de febrero. Escuela Emiliano Zapata.....	139
Figura 37. Alumnos de quinto grado trabajando en equipos en el patio. Escuela Emiliano Zapata .....	142
Figura 38. Alumnos de quinto grado exponiendo un tema. Escuela Tierra y Libertad .....	145
Figura 39. Promedios por condición de migración .....	156
Figura 40. Promedios por condición de bilingüismo.....	157
Figura 41. Promedios por enclave de la escuela.....	158
Figura 42. Promedios por condición de bilingüismo del alumnado proveniente de Oaxaca .....	159

## Índice de tablas

Tabla 1. Población no nativa e inmigración interna reciente .....	22
Tabla 2. Cifras de migración intermunicipal .....	23
Tabla 3. Migración indígena .....	25
Tabla 4. Hablantes de lenguas indígenas .....	26
Tabla 5. Principales lenguas indígenas del estado de Puebla .....	26
Tabla 6. Perfiles de la población en movimiento .....	68

## **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*  
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

## **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Rosa María Torres Hernández *Rectora*  
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*  
Omar Alberto Ibarra Nakamichi *Secretario Administrativo*  
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*  
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*  
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*  
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*  
María Teresa Brindis Pérez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*

## **COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA**

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa,  
Procesos Institucionales y Gestión*  
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*  
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*  
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*  
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

## **COMITÉ EDITORIAL UPN**

Rosa María Torres *Presidente*  
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*  
María Teresa Brindis Pérez *Coordinadora Técnica*

## **Vocales académicos**

Etelvina Sandoval Flores  
Rosa María González Jiménez  
Jorge Mendoza García  
María del Carmen Mónica García Pelayo  
Rosalia Menéndez Martínez  
Abel Pérez Ruiz

## **Vocales externos**

Malena Mijares Fernández  
Joaquín Díaz-Canedo Flores

---

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*  
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*  
Diseño de portada *Jesica Coronado Zarco*

---

Esta primera edición de *Ser nahua, ser docente, ser migrante. Prácticas plurilingües e interculturales en escuelas de la DGEI de la periferia de las ciudades de Puebla y Tehuacán* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 13 de abril de 2019.