

# “¡Ya nos tienen todos revueltos!” La enseñanza de la lengua indígena en una primaria mexicana

## “Now they have us all mixed up!” Indigenous language teaching in a Mexican primary school

**Yendi Esperanza Mena Aranda\***

*Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, UABC*

**Guadalupe Tinajero Villavicencio\*\***

*Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, UABC*

**Zulema Canett Castro\*\*\***

*Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, UABC*

**Recibido 15-10-2015 / Aceptado 23-05-2016**

### **Resumen**

En este artículo describimos cómo una escuela primaria mexicana ha emprendido la tarea de la enseñanza de lengua indígena, a raíz de la reforma del currículo que incluyó formalmente la asignatura de lengua indígena. El plantel escolar donde se observaron las clases, recientemente se incorporó al programa de escuelas de tiempo completo, y al extender su horario de atención, organizó un taller de lengua indígena. Examinamos el cambio de dirección de las políticas lingüísticas y de las acciones instrumentadas por las autoridades educativas para hacer efectivos los derechos lingüísticos de las poblaciones originarias. El estudio se abordó desde la etnografía enfocada y se observaron 18 sesiones; además, se recabó información a través de una lista de cotejo y un breve cuestionario aplicado a los alumnos. Nuestros resultados muestran las dificultades que enfrenta la escuela para cumplir las metas educativas exigidas. Por un lado, la asignatura de lengua indígena no se ofrece paralela al currículo nacional y sólo se trabaja durante las sesiones del horario extendido una o dos veces por semana. Por otro lado, es enseñada como segunda lengua, hay rotación de los docentes y no siempre enseñan la misma variante lingüística.

**Palabras clave:** *Educación indígena, políticas lingüísticas, enseñanza de la lengua, educación primaria*

\* Becaria nacional del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y estudiante de la maestría de ciencias educativas del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo/UABC, México yendimena@gmail.com

\*\* Dra. en Educación, investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo/UABC, México. Miembro del Cuerpo Académico Discurso, Identidad y Prácticas Educativas tinajero@uabc.edu.mx

\*\*\* Egresada de maestría de ciencias educativas del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo/UABC, México zuleknett@gmail.com

## Abstract

In this article we describe how a Mexican primary school has undertaken the task of teaching an indigenous language, as a result of the reform of the curriculum, which formally included indigenous language as a class. The school recently joined the full-time schools program and, to extend their opening hours, organized a workshop of indigenous language. We examine the change of direction of language policies, and the actions instrumented by the educational authorities to put into effect the linguistic rights of native populations. The study approach was focused ethnography, we observed 18 sessions; information through a checklist and a brief questionnaire applied to students was also gathered. Our results show the difficulties the school faces to meet the required educational goals. On the one hand, the subject of an indigenous language is not parallel to the national curriculum and only takes place during the sessions of the extended hours once or twice per week. On the other hand, for causes beyond the institution, there are difficulties in maintaining the same teacher as head of the indigenous language workshop and the linguistic variety taught is not the same all the time.

**Key words:** *Indigenous education, language teaching, language policy, basic education*

## Introducción

En México, la educación bilingüe en la modalidad indígena no es una propuesta nueva. Desde la década de los ochenta hubo un impulso institucional para hacerla efectiva (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1987; 1999), pero fue a raíz de la reforma integral de la educación básica de 2011 cuando se introdujo formalmente la asignatura de lengua indígena al currículo reestructurado del nivel primaria (SEP, 2011). Con esta disposición, los maestros adscritos a esa modalidad deben elaborar sus propios programas de estudio a partir de lo establecido en el documento *Parámetros curriculares para la asignatura de lengua indígena* (SEP/DGEI, 2008). Los propósitos enunciados le indican a los docentes los diferentes alcances en la planificación de su trabajo. Por una parte, deben impulsar la reflexión “sobre las normas que rigen la expresión oral y escrita de las lenguas indígenas”, a la vez que deben promover que los alumnos se apropien “de los recursos gramaticales, retóricos y expresivos de sus lenguas maternas de acuerdo con los principios culturales que rigen los diversos ámbitos de la vida social”, y por otra, deben “Fomentar la valoración de las lenguas indígenas e impulsar el conocimiento de sus derechos lingüísticos como

ciudadanos de una nación plural” (SEP, 2008, pp. 12-13). La propuesta de trabajo indica una serie de contenidos distribuidos en tres ciclos (cada uno corresponde a dos grados del nivel primaria), y sugiere propósitos didácticos, proyectos y actividades que los docentes requieren incorporar en sus programas de trabajo; en total, los maestros de cada grado disponen de 7.5 horas semanales para su enseñanza. En teoría, esta medida cumple con lo expresado en dos leyes nacionales: la General de Educación (2003) y la General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), textos que estipulan que la educación para las poblaciones originarias debe impartirse en su propia lengua y en español.

El gobierno mexicano ha enunciado medidas para que cada grupo etnolingüístico<sup>1</sup>, tenga el derecho de recibir una educación pertinente. Ante esta nueva realidad nos dimos a la tarea de indagar cómo están trabajando los maestros de primaria

1 En México existen 68 grupos etnolingüísticos y 364 variantes lingüísticas (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI], 2014) y 6.7 millones de hablantes de lenguas indígenas (INEGI, 2011); aunque se reconoce que la población de grupos originarios asciende a 15.7 millones (Comisión de Desarrollo de los Pueblos Indígenas [CDI], 2014).

del subsistema indígena la asignatura de lengua indígena incluida en el actual currículo. La pregunta permitió establecer como objetivos describir las dificultades que enfrentan en la enseñanza de la lengua indígena, conocer el aporte de los Parámetros Curriculares en la planificación de la asignatura y describir las actividades, estrategias y recursos utilizados por los docentes.

El estudio se justifica porque en el pasado hubo propuestas similares y las investigaciones que han tenido como foco la educación bilingüe en la modalidad indígena han señalado reiteradamente que el propósito no se cumplió. Destacamos cuatro investigaciones. El estudio de Rebolledo (2006), realizado en escuelas primarias públicas de la ciudad de México donde asistían niñas y niños *hñähñü*s, en su mayoría bilingües, da cuenta de que a pesar del bilingüismo de los alumnos, a la lengua materna no se le otorgaba una función académica. Para el autor, lo anterior se explica debido a la falta de personal docente bilingüe, pero sobre todo a los problemas de organización escolar y curricular que no permite que el español sea enseñado como segunda lengua. Por su parte, Hamel (2008) encontró que las escuelas indígenas del estado de Michoacán enseñaban conforme al currículo nacional de la modalidad general, diseñado para niños monolingües hablantes de español y, aunque los docentes realizaban ajustes para adaptarlo a las necesidades de sus alumnos, los libros de texto nacionales eran la herramienta pedagógica principal para enseñar la materia de español como primera lengua. Así, la lengua indígena cumplía una función subordinada y se recurría a ella para ampliar instrucciones. Cruz (2011) llega a conclusiones similares en un estudio realizado en escuelas primarias de la modalidad indígena en el estado de Chiapas. Este autor reporta que la práctica pedagógica del docente niega al que es hablante de lengua indígena. La tarea de los profesores se limita a seguir el programa indicado en el libro de texto con el propósito de cubrir el temario, con miedo a la pérdida de tiempo. De

ahí que se cierren las puertas al hecho de valorar y promover la lengua materna de los alumnos.

Pérez López, Bellatón y Emilsson (2012) en una revisión sobre la situación de demanda, oferta educativa y las problemáticas actuales en la enseñanza de segundas lenguas afirman que en el caso de México, la situación del español es clara: está presente en los planes de estudio desde la educación básica hasta el nivel medio superior a pesar de que, según los documentos oficiales, es la segunda lengua que deben aprender las poblaciones originarias. De acuerdo con las autoras, el caso de las lenguas indígenas es diferente debido a la diversidad de contextos de enseñanza y de aprendizaje. Un ejemplo es la atención educativa a las poblaciones originarias fuera de sus comunidades de origen, donde se presenta la necesidad de una atención culturalmente pertinente así como la enseñanza de su lengua de origen como segunda lengua. Para ellas, lo que se necesita, entre otras cosas, es formar a los sujetos inmersos en la lengua, y en metodologías de enseñanza de lenguas para la promoción del bilingüismo. Estos estudios dan cuenta de una realidad que puede estar cambiando para los niños que asisten a escuelas de la modalidad indígena, debido a las nuevas disposiciones legales y al cambio de dirección de las políticas lingüística y educativa.

### *Políticas lingüísticas y desplazamiento de la lengua materna*

Desde finales de los ochenta, la discusión en torno a los derechos lingüísticos de las poblaciones originarias cobró relevancia. Las razones se relacionan con el aumento de las demandas y la participación de los grupos originarios, y con la firma por parte de nuestro país del convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes impulsado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT). A través de este convenio, México se comprometió a desarrollar y aplicar programas y servicios de educación en cooperación con y para

los pueblos indígenas incorporando su historia, sus conocimientos y técnicas. En este convenio, también se señaló que los niños indígenas poseen el derecho de ser enseñados en su propia lengua, así como la necesidad de adoptar disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos y promover el desarrollo y práctica de las mismas (Convenio 169, 1989). No obstante, durante los años subsecuentes no hubo acciones para hacer efectivo lo establecido en el convenio. Las políticas dirigidas hacia los grupos indígenas continuaron en la misma tónica: un énfasis en el valor de las lenguas nativas, la importancia de la pertinencia étnica y las tradiciones culturales, así como la existencia de una educación dirigida para los indígenas.

El cambio trascendente se dio en 1992<sup>2</sup> con el reconocimiento constitucional de nuestra diversidad cultural. Se estableció que la ley protegería y promovería el desarrollo de las lenguas; sin embargo, el alcance fue cualitativamente diferente de algunos puntos estipulados en el Artículo 27 del Convenio 169 que colocaron el énfasis en el involucramiento de miembros de los pueblos originarios en las decisiones que afectarían sus derechos lingüísticos. El levantamiento en armas en 1994 del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) posibilitó a la larga la discusión en torno a las políticas del lenguaje impuestas hasta ese momento. Los Acuerdos de San Andrés (1996) entre el EZLN y el gobierno federal replantearon algunos aspectos de las acciones que se habían impulsado en el ámbito educativo, ya que en dichos Acuerdos no solo se ratifica el derecho a la educación bilingüe de los pueblos indígenas sino la participación de los pueblos y comunidades en

la toma de decisiones. Sin embargo, a juicio de Sartorello (2009) la autonomía demandada no fue posible ya que esta implicaba la distribución de competencias políticas, económicas, sociales, culturales, educativas, judiciales y el manejo de recursos para hacer efectivo el derecho de las comunidades a determinar sus propios proyectos y programas de desarrollo.

Posterior a estos acuerdos, de manera paulatina, se sumaron otros ordenamientos jurídicos (p.e. la General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de 2003) y se estableció que las lenguas indígenas tenían el estatus de nacionales. En conjunto, todas estas medidas suponen un “cambio de dirección” (INALI, 2014) en las políticas lingüísticas. No obstante, consideramos que el énfasis se ha colocado en el rescate de las mismas y no en la búsqueda de mayores espacios donde se garantice su igualdad y uso, la escuela es uno de estos espacios.

Desde nuestro punto de vista, la importancia radica en reconocer el contenido de una política lingüística competente y viable. Para Kymlicka y Patten (como se citó en Morris, 2007) una política lingüística competente involucra siete temas, estos son: el uso interno de las lenguas, el papel que representa la lengua en el ámbito de los servicios públicos, el papel que representa la lengua en el ámbito de las cortes e instancias legislativas, el ámbito educativo, el uso privado de la lengua, las declaraciones oficiales y la planificación del corpus y del estatus de las lenguas. A juicio de Morris (2007), en el caso de México se han atendido principalmente dos: el educativo y el de declaraciones oficiales. En el plano educativo, aunque ha habido avances como la reforma al currículo, se reconoce que persisten factores de desventaja para los hablantes de lenguas indígenas, “como la reducida existencia de materiales escritos en sus lenguas y la falta de normas estandarizadas para su escritura, lo que acrecienta a menudo la dificultad de acceder a los servicios y a la educación

2 En 1992 se adicionó el artículo 2° a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que señaló y reconoció la diversidad del país. En 2001 este artículo fue modificado agregando que los pueblos indígenas son “aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (Artículo 4° Constitucional, 2001, p.4).

en sus lenguas” (INALI, 2014, p. 5). Hasta ahora, su enseñanza sólo se circunscribe al nivel básico.

En el de las declaraciones oficiales tenemos, por ejemplo, lo que se enuncian como principios, diversidad, interculturalidad, pluralismo, respeto como reconocimiento, justicia y equidad y derechos lingüísticos, pero estos no necesariamente son tangibles en todos los ámbitos de la vida social. El señalamiento de Muñoz Cruz (2007) sigue vigente “a pesar del largo proceso de arraigo de las políticas lingüísticas de coexistencia, la situación para las lenguas minoritarias ha resultado muy poco ventajosa, porque no se han superado las condiciones de marginación y de reducción funcional al ámbito de la vida cotidiana sin proyección cultural importante” (p.12).

López Bonilla y Tinajero (2011) aseveran que “Las políticas lingüísticas deben ser analizadas desde el punto de vista de las relaciones de poder en las que están inmersas, ya que son evidentes las posiciones asimétricas entre las lenguas” (p. 8). Blommaert (2007) nos ayuda a entender porqué los individuos multilingües pueden pasar de un espacio donde sus recursos lingüísticos son valorados a uno donde no. Blommaert, Collins y Slembrouck (2005) entienden al espacio como parte del contexto, y señalan que influye en las personas cuando tratan de comunicarse. Metafóricamente es visto como un espacio vertical, en capas y estratificado. Así, un determinado contexto social, como la escuela, es visto también de manera vertical, en el cual se producen “todo tipo de distinciones sociales, culturales y políticas” (Blommaert, 2010, p.5). Desde su postura, el lenguaje y las diversas lenguas, incluyendo las indígenas (que forman parte del espacio), también se encuentran posicionados de manera vertical en una escala. “Las escalas no son elementos neutros. Atribuyen significado, valor, estructura y características de los procesos de los que forman parte” (Blommaert, Collins & Slembrouck, 2005, p.6). De esta manera, una lengua se posicionará sobre otra en una escala, dependiendo

del valor “indexical” que tenga. Esto es, el valor que tiene en determinados espacios y situaciones (Blommaert, 2010). Desde esta perspectiva, es claro que las lenguas indígenas no se posicionan de igual manera que el español.

Además de sostener que las lenguas indígenas, ahora nacionales, se posicionan de manera asimétrica en nuestro contexto, es importante destacar el fenómeno del desplazamiento lingüístico producto de las políticas precedentes. Terborg (2006) nos ofrece una explicación: el desplazamiento se da cuando los habitantes de una comunidad han comenzado a elegir otra lengua en ámbitos donde cotidianamente utilizaban su lengua. El autor parte de entender al estado del mundo como el contexto en el que se ubican los acontecimientos que ocurren en torno a la lengua y sus hablantes, el cual está en constante cambio debido a las diversas presiones que lo afectan. La presión debe entenderse como aquello que el individuo o grupo siente que lo obliga a actuar de una manera determinada o, en su caso, lo incita a evitar algún acto (Terborg, 2006). Así, un reducido número de hablantes en una comunidad, los procesos de migración o urbanización y la discriminación son algunas de las presiones que causan este desplazamiento lingüístico. Muchos hablantes pueden considerar conveniente dejar de hablar una lengua por cuestiones de necesidad, de desventaja e incluso de interés ya que consideran que otra lengua –en este caso, el español- les brinda mayores oportunidades de desarrollo (Terborg, Velázquez y Trujillo, s/f).

Si aplicamos lo anterior al contexto escolar, tenemos que considerar que la escuela está inmersa en un contexto donde existen presiones que desplazan las lenguas indígenas, por ejemplo, el uso del español, la competencia lingüística de los profesores, la poca disponibilidad y acceso de materiales, la escasa capacitación en la propuesta que deben trabajar o el deseo de los padres que en la escuela se enseñe el español debido a que

consideran que la lengua puede ser restringe al ámbito privado.

El Estado Mexicano ha aceptado como un hecho el desplazamiento lingüístico como efecto de sus políticas. El diagnóstico incluido en el Programa Institucional del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2014) señala que las políticas lingüísticas en el ámbito educativo contribuyeron al desplazamiento lingüístico de las lenguas indígenas en favor del español y agrega que los avances en el marco jurídico de la educación y el reconocimiento de las causas de la escasa atención a la educación de la población indígena no han considerado suficientemente el carácter multilingüe y pluricultural de la nación. En apoyo a la revitalización de las lenguas indígenas y en cumplimiento a lo establecido en las leyes que atienden los derechos lingüísticos se promovieron modificaciones en el currículo de la educación básica (SEP, 2011). Uno de los cambios más significativos fue la inclusión de la asignatura de lengua indígena.

El currículo continúa siendo nacional, pero los maestros adscritos a esta modalidad deben conocer y apoyar su práctica en dos documentos: los *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe* (SEP/DGEI, 1999), y los *Marcos curriculares* (SEP/DGEI, 2011). En el caso de los docentes del nivel primaria, además, deben emplear los *Parámetros curriculares para la asignatura de lengua indígena* (PCALI) dados a conocer por la SEP desde 2008.

En términos generales, los *Lineamientos* (SEP/DGEI, 1999) son un conjunto de normas y criterios que se acordaron para generar condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen el acceso, la permanencia y el logro educativo de los niños, conforme a los fines y propósitos educativos expresados en el marco filosófico nacional. Estos lineamientos definen que se entiende por educación bilingüe “aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto

de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra” (p.12), a la vez que comunica el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español en las diferentes actividades del proceso educativo y recomienda la selección de los contenidos escolares se retomen tanto aquellos acordados para la educación básica nacional, como los que emerjan de la cultura comunitaria indígena.

En el caso de los *Marcos curriculares*, documentos organizados por fascículos y grados, los diseñadores de la reforma contemplaron dos características: la contextualización y la diversificación. La contextualización alude a la incorporación de los saberes propios de los grupos originarios. El documento base de la Reforma Integral de Educación Básica señala al respecto:

Los conocimientos se incluyen en la escuela y el aula considerando que pueden presentar formas propias de transmisión y adquisición de esos saberes a partir de pedagogías no escritas o convencionales, que a la vez es un saber valioso que las comunidades poseen (SEP, 2011, p. 51).

En cambio, la diversificación se relaciona con el tratamiento pedagógico de los contenidos. El maestro debe tener como punto de partida [...] la indagación de las prácticas sociales y culturales del contexto [...] para incorporarlas y convertirlas en secuencias de aprendizaje (que en sí pueden ser: actividades, situaciones didácticas y secuencias didácticas) basadas en la identificación previa de la diversidad mencionada. En la diversificación se definen los aprendizajes esperados, y de ellos los imprescindibles, desde los saberes propios de la comunidad local y educativa con un enfoque centrado en el desarrollo de competencias (p. 51).

Por último, el cambio significativo lo constituyen los *Parámetros curriculares para la enseñanza de la lengua indígena*. Su justificación apunta

La Lengua Indígena se integra con la enseñanza del Español como segunda lengua, cumpliendo el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y bilingüe, y de avanzar hacia la construcción de una nación plural (SEP, 2011, p. 40).

La proposición de la SEP (2011) es clara, y podría señalarse como simple:

[...] los estudiantes que tienen como lengua materna una lengua indígena, además de desarrollar su lengua aprenderán el español como una segunda lengua, y los que tienen como lengua materna el español, desarrollarán ésta y aprenderán como lengua adicional la lengua indígena de la región. Por esto se considera a la lengua indígena y al español como lenguas de comunicación para el aprendizaje y también son objeto de estudio (p. 55).

No obstante, si nos atenemos a los datos e indicadores del sistema educativo, así como a resultados de estudios académicos, el panorama es mucho más complejo. Los dos últimos modelos utilizados en la modalidad indígena propugnaron impulsar una educación bilingüe; sin embargo, investigaciones sobre la enseñanza de la lengua en la modalidad indígena cuestionan los resultados alcanzados. Por otra parte, los indicadores muestran que los niños que asisten a escuelas de esta modalidad reprueban más que aquellos que están inscritos en escuelas generales, e igualmente, dejan la escuela en mayor porcentaje. Igualmente, en las pruebas de logro educativo obtienen puntajes más bajos que alumnos de la modalidad general. Otro aspecto que debe considerarse y que, a nuestro juicio, es clave en cualquier acción relacionada con la enseñanza de la lengua es la formación del docentes de esta modalidad. La DGEI (2012) señaló que “entre 2007 y 2008, 70% de los maestros no tenía título de licenciatura [y que] en tres años se redujo a 30%” (p. 79). Muchos docentes han logrado obtener su certificación de estudios superiores a través de diferentes formatos y dispositivos de

formación pero aún se desconoce su formación y competencia lingüística. La asignatura requiere de maestros que conozcan la lengua indígena de los alumnos, además de la propuesta de la SEP, es decir, que reconozcan las múltiples prácticas sociales asociadas al lenguaje oral (entiendan y hablen) y al lenguaje escrito (lean y escriban).

### *Materiales y metodología*

Contexto del estudio. El estudio se realizó en una escuela de la modalidad indígena ubicada en la zona periurbana de la Ciudad de Ensenada, Baja California, México<sup>3</sup>. A esta escuela asisten niños hijos de trabajadores migrantes provenientes del sur de la república. Muchos de ellos son hablantes de lenguas originarias, principalmente del mixteco. La colonia donde se ubica el plantel escolar no cuenta con calles pavimentadas, con excepción de la entrada de la misma. Al principio del ciclo escolar 2015-2016, esta pequeña escuela reportó una matrícula de 123 alumnos distribuidos en seis grados escolares; además inició obras de infraestructura debido a que se incorporó al Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC). Este programa federal busca garantizar el derecho

3 El estado de Baja California existe un amplio mosaico de población de todos los estados de la república debido a procesos de migración constante. Desde 1970 ha sido una constante el asentamiento de grupos provenientes de otros estados de la república debido a la necesidad de mano de obra en la agroindustria (Clark, 2008). Se estima que la población indígena nativa y migrante en el estado alcanza la cifra de 41 731 personas. Los migrantes provienen principalmente de estados como Oaxaca, Veracruz y Guerrero (INEGI, 2011). En este estado la matrícula en la modalidad indígena, en el ciclo 2013-2014 fue de 10 506 alumnos y laboraban 426 docentes en 70 escuelas, 38 reportadas como escuelas de tiempo completo (SEP, 2014b). Específicamente en el municipio de Ensenada, lugar de la investigación sumaron 8 012 alumnos, distribuidos en 57 escuelas y atendidos por 330 docentes (Sistema Educativo Estatal, 2014). A estas escuelas asisten, mayormente, hijos de migrantes que se han asentado en la ciudad, en su mayoría mixtecos y zapotecos.

a una educación de calidad a través de una jornada escolar más amplia, en la cual se ofrecen seis horas de trabajo educativo con los alumnos, el cual se puede prolongar hasta ocho horas.

Con los fondos obtenidos por parte del PETC fue posible construir una explanada de concreto y la instalación de un comedor. El plantel ahora dispone de cinco aulas (aunque tres son de madera), un espacio que funge como dirección, biblioteca y sala de usos múltiples, un comedor recientemente habilitado y dos baños, uno para niñas y otro para niños. A un costado de la explanada, utilizada de cancha de basquetbol y de fútbol, están instalados juegos para los niños. Están adscritos a la escuela seis profesores, cinco frente a grupo (una maestra atiende a quinto y sexto grado) y uno comisionado como director. Como parte del PETC los niños tienen clases adicionales en el turno vespertino (horario de 12:30 a 3:00 p.m.) denominados talleres y se imparten tres: convivencia, educación física y lengua indígena. Para su impartición se cuenta con maestros externos a la institución y maestros de la escuela que reciben compensación por trabajar horas extras. El taller de lengua indígena se imparte una o máximo dos veces por semana a cada grupo en sesiones de 40 minutos.

Enfoque y diseño. Nuestro interés consistió en especificar las propiedades, las características y los eventos importantes que suceden en el contexto del estudio (Gómez, 2006), en este caso, el aula, de ahí que se recurriera a la etnografía. Si bien, los estudios etnográficos normalmente se caracterizan por una estancia prolongada del investigador en el campo y por la utilización de ciertas técnicas e instrumentos en particular, la literatura reconoce variantes metodológicas posibles para ajustar a las necesidades del diseño particular. En el caso de este trabajo se recurrió a un diseño definido como etnografía enfocada, conocida en inglés como *compressed ethnography* (LeCompte & Schensul, 1999).

LeCompte y Schensul (1999) agregan que para llevar a cabo la etnografía enfocada, los etnógrafos deben estar familiarizados con el campo de estudio o el contexto cultural e idealmente hablar el mismo lenguaje, por lo que se programó la entrada al campo a inicios de 2015 (cuando los niños cursaban el tercer grado). Por último, destacan que la triangulación es necesaria para producir una recreación comprensiva y consistente de un aspecto cultural específico. Por ello se han seleccionado técnicas cualitativas que ayuden a lograr este objetivo, entre ellas, la principal fue la observación participante en el grupo de cuarto grado.

Participantes. Cuando se obtuvo el permiso del director para realizar las observaciones, la maestra a cargo del taller era la maestra Imelda, quien es hablante de la variante de mixteco alto de Guerrero. Ella fue contratada a partir del ciclo escolar 2015-2016 para impartir el taller. Sin embargo, por razones personales, renunció. La maestra asignada posterior a la renuncia de la primera fue la maestra Sonia, hablante de mixteco alto de Oaxaca. Esta maestra también había sido contratada para el ciclo escolar 2015-2016 pero para impartir el taller de convivencia. De las 18 observaciones realizadas, tres corresponden a la maestra Imelda y las restantes fueron hechas en las sesiones de la maestra Sonia. Igualmente, se considera importante contextualizar al lector quiénes fueron los alumnos participantes. El grupo de 4° grado lo conformaban 20 alumnos (niños de 9 a 11 años aproximadamente). Para conocer un poco más sobre el contexto familiar de los niños y saber si en su hogar la lengua indígena ocupa un lugar importante, así como su opinión sobre el TLI, se recurrió a un pequeño cuestionario.

Técnicas e instrumentos. En este estudio se recurrió a la observación. Esta técnica se utilizó con el propósito de “registrar las situaciones y los significados a medida que suceden” (LeCompte & Schensul, 1999, p.128) en el salón de clases, lo cual



permitió una descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el espacio escolar. La postura que se eligió fue la del observador como participante, en la que el investigador no es un miembro del grupo, pero está interesado en participar para realizar una mejor observación y explicar las actividades grupales (Kawulich, 2005). Se utilizó una guía de observación con la finalidad de registrar aspectos específicos de la conducta docente cuando desempeña su actividad (Ghilardi, 1993). En ella, se indicó la fecha, el lugar, la hora del inicio de clase y la hora de término. Asimismo, incluyó 13 aseveraciones, en las cuales se marcó si el maestro realizó o no la conducta descrita. También contenía otros espacios, uno para anotar las observaciones relacionadas con esa conducta y otro para observaciones adicionales.

**Procedimiento.** Se realizó la observación del trabajo de la maestra encargada del taller de lengua indígena con los alumnos de cuarto grado, durante 18 sesiones de aproximadamente 40 minutos cada una. Además del registro de las observaciones se realizaron notas extendidas de la observación en un cuaderno y grabaciones en audio. Para la aplicación del cuestionario de los niños, la maestra del taller cedió unos minutos de la clase. Se obtuvieron las respuestas de 15 niños (8 niñas y 7 niños). Aunque ese día la asistencia fue de 16 niños, Gema, una alumna que presenta una leve discapacidad motriz, decidió no responder el cuestionario. Cabe mencionar que esta alumna también tiene limitaciones para leer y escribir. En general, los niños se mostraron interesados durante la actividad, la cual duró aproximadamente 10 minutos. Posteriormente regresaron al tema propuesto por la maestra.

**Análisis.** Para el tratamiento de la información se empleó el análisis de contenido cualitativo, aplicando la técnica de códigos y categorías inductivas (Mayring, 2000).

## *Hallazgos*

A continuación se exponen resultados del estudio, con la finalidad de brindar un acercamiento a los datos analizados. Primero se describe la información recabada por el cuestionario aplicado a los niños; posteriormente se detalla la información recabada a través de la guía de observación durante el desarrollo de las sesiones; finalmente se presentan los resultados del análisis de contenido sobre las notas de observación, a partir de las tres categorías: (a) Estrategias de enseñanza, (b) Actividades y (c) Recursos.

**Cuestionario.** El 63% de los niños respondió que en su casa no se habla en lengua indígena. Aun cuando se puede afirmar que en la mayoría de los hogares no se habla alguna lengua, hay otros donde abuelos, hermanos, primos y tíos continúan siendo hablantes y los niños los identifican como tales. Cabe señalar que ningún niño se nombró a él mismo como hablante. Este dato es interesante ya que la maestra nos había informado que asistían dos alumnos bilingües. Las siguientes preguntas fueron acerca de su gusto por aprender a hablar en lengua indígena. Por un lado, el 86% de los niños tuvo una respuesta positiva. Algunos de los motivos son el gusto y el querer aprender, para ayudar a otros, para entender y hablar la lengua, porque es interesante, para comunicarse, incluso un niño mencionó que es su materia favorita y otro que le gustaría ser bilingüe. Este alto porcentaje coincide con las actitudes positivas hacia la lengua indígena que tienen los niños durante las sesiones del taller observadas, así como su participación en las actividades. Por otro lado, un niño respondió que no le gustaría aprender una lengua indígena aunque no proporcionó un motivo y otro niño no respondió la pregunta.

Finalmente, se les preguntó sobre qué es lo que más les gusta del taller de lengua indígena y si algo cambiarían. Con respecto a la primera pregunta, el 40% de los niños respondió que disfrutaban ciertos temas vistos durante las sesiones del taller, como los animales, los números y los colores.

Otro 40% mencionó que su gusto es por aprender cosas nuevas, entre ellas la lengua indígena y una respuesta fue específicamente el mixteco. Por último, un niño contestó que le gusta todo, y otro hizo alusión a que las tareas son fáciles. En general se puede observar que un porcentaje alto de los niños tiene comentarios positivos sobre cómo se imparte el taller. En referencia a lo que cambiarían, el 50% de los niños dijo que nada, mientras que los demás mencionaron a las maestras, los temas vistos en el taller, y uno escribió “que no me peguen”.

Esta actividad sirvió para conocer las opiniones de los niños y, de manera muy general, si en su contexto familiar se habla la lengua indígena. Se puede ver que el porcentaje de niños que respondió que en su casa no se habla en lengua indígena es mayor a la media (63%). No obstante, el porcentaje de niños a quienes les gustaría aprender a hablar alguna es mucho mayor (86%).

Las maestras. La guía de observación se utilizó para registrar de manera homogénea datos específicos sobre las sesiones observadas en el taller. En esta, se marcaron como realizadas o no, acciones que se consideraron como parte importante de las interacciones entre las maestras y los alumnos. Debido al cambio de docente, en esta sección se habla de “las maestras” para hacer referencia a acciones comunes; y otras veces se describe su trabajo de forma individual.

Una constante en las observaciones fue que de los 40 minutos destinados para el taller, en promedio la clase duró 32 minutos. En general, solamente el 2% de las sesiones inició a la hora acordada. Esta situación se presenta con el resto de los talleres. Los maestros contratados para tal efecto se incorporan a los diferentes grados y esto ocasiona una demora al iniciar la clase. Además, un día a la semana, el grupo de 4to. grado asistía al taller a la última hora, lo que provocaba que las maestras apresuraran la clase y se tomaran unos minutos al final para organizar los turnos del aseo en el salón de clases.

Otra constante fue la inasistencia; en promedio asistieron 15 de los 20 niños matriculados en ese grupo a las diferentes sesiones del taller.

En general, las clases se desarrollaron dentro del aula. En contadas ocasiones los niños tuvieron actividades fuera. Una vez la actividad se llevó a cabo en la explanada, la cual se vio interrumpida por niños de otros grupos, por lo que los alumnos tuvieron que regresar a su salón. Otro día se realizó una actividad lúdica en el patio, y en otra ocasión, se hizo un recorrido por toda la escuela.

Con respecto al desarrollo del taller, las prácticas que la maestras llevaban a cabo al ingresar al salón fueron las siguientes. En escasas ocasiones (22% de las veces) saludaron a los niños al entrar. En general, cuando llegaban al aula, los niños estaban dispersos y distraídos porque venían de la clase de educación física. Esto ocasionaba que en lugar de saludar, la maestra tuviera que pedirles que fueran a sus lugares para comenzar la clase. El pase de lista no fue algo consistente, se llevó a cabo solamente en una ocasión. Generalmente las maestras iniciaban explicando el objetivo de la clase y de las actividades que realizarían. Esto sucedió la mayoría de las clases (94%). Para llevar a cabo las actividades, los docentes utilizaron hojas de rotafolio que colocaban con cinta adhesiva en el pintarrón o fotocopias. También utilizaron el pintarrón para escribir las actividades o explicar algún tema. Aunque las maestras no contaban con un programa en forma para impartir la asignatura, retomaron algunos de los contenidos, los proyectos sugeridos y las actividades incluidas en la propuesta.

Cada maestra utilizó su variante lingüística en la exposición de los temas. Ambas enseñaron los números en mixteco del 1 al 100, es decir, en mixteco alto de Guerrero y mixteco alto de Oaxaca (contenido de un ámbito propuesto en el primer ciclo para la enseñanza de la lengua indígena de los Parámetros). La maestra Sonia abordó el tema del árbol genealógico, contenido propuesto para trabajar en el segundo ciclo (3ro. y

4to. grados). Además, enseñaron algunos nombres en mixteco de animales, colores y verduras, los cuales también forman parte de los contenidos incluidos en los *Parámetros*.

Durante las sesiones, las maestras lograron captar la atención de los niños en algún momento de la clase, esto puede verse reflejado en su alta participación. Sin embargo, la atención de los niños no duraba toda la clase, es decir, en muchos momentos se distraían platicando o jugando entre ellos. Solo en 9 sesiones (55%) se concluyeron las actividades, 7 veces (38%) las maestras retroalimentaron el tema al final de la clase y solamente en 4 clases (16%) ofrecieron una conclusión. No obstante, generalmente retroalimentaban y concluían los temas al inicio de la siguiente clase.

En cuanto al uso instruccional de la lengua indígena, la maestra Imelda la utilizó en sus tres clases, saludaba al entrar y ofrecía breves explicaciones e instrucciones en mixteco. Mientras que la maestra Sonia sólo el 33% de las veces hizo uso de la lengua indígena; las sesiones restantes, la maestra siempre recurrió al español.

Las observaciones permitieron analizar con mayor detenimiento las actividades, estrategias y recursos utilizados. En la Tabla 1 se concentran los hallazgos pero, a continuación, destacamos las más significativas.

**Actividades.** La lectura de textos en mixteco, lectura en forma individual o en equipos, fue una de las actividades realizadas para trabajar la lengua indígena. Después de la lectura los niños debían identificar las palabras que conocían, subrayarlas y posteriormente anotarlas en su cuaderno con su significado. Otra más fue escribir en la parte posterior de la hoja del texto, lo que entendieron de la lectura. En una de las sesiones, la maestra organizó el grupo en equipos de trabajo y les entregó una hoja con un texto e imágenes, diferentes para cada equipo; tenían que relacionar

(asociación) las palabras desconocidas en mixteco con las imágenes y comentar sobre la lectura. Esta actividad también se realizó en otra clase, pero de manera individual. En varias ocasiones los niños no alcanzaron a terminar la actividad; cuando llegó a suceder, la maestra indicó que se la llevarían como tarea: “se van a llevar la hoja y lo van a terminar en casa”. Al explicar otra de las tareas solicitó: “Busquen a alguien que les ayude en casa a terminar”.

Al inicio de la tercera sesión de clase, la maestra ingresó al aula recordándoles a los niños el tema que habían visto la clase pasada, les repartió una hoja con la actividad que realizarían y les dijo que era “un pequeño examen para ver si se aprendieron los colores”. Al final del “pequeño examen”, se intercambiaron las hojas para evaluarse entre los mismos niños, la maestra anotó las palabras en el pintarrón, las enunciaba en mixteco y los niños repetían la pronunciación.

Debido al cambio de maestra y que ambas hablaban diferente variante del mixteco, los alumnos debieron repasar los nombres de animales y colores. En la repetición de la actividad para la identificación del nombre de los colores, una de las niñas del grupo expresó ante la nueva maestra: “ya nos tienen todos revueltos”.

De las actividades realizadas durante las diferentes sesiones de clase, trabajaron con uno de los temas propuestos por los *Parámetros curriculares*, correspondiente al segundo ciclo: el árbol genealógico. La actividad consistió en la elaboración de un árbol genealógico y para ello los niños debieron elaborar un listado de los miembros de su familia. Posteriormente, la maestra lo anotó en el pintarrón con la traducción para que los niños lo copiaran en su cuaderno. Se requirieron de dos sesiones para la elaboración del árbol genealógico. Las actividades de las siguientes sesiones se centraron nuevamente en los colores, los animales e introdujo el tema de las verduras.

Estrategias de enseñanza. En la mayoría de las sesiones, la docente procuró repasar los temas vistos para reforzar lo aprendido, esto lo hacía al inicio de la sesión o antes de continuar con otra actividad. Por lo general, les recordaba a los alumnos sobre el tema o les planteaba preguntas en las que ellos pudieran mostrar lo que aprendieron sobre la lengua indígena.

Otra estrategia utilizada para la enseñanza de la lengua indígena, fue la traducción, por ejemplo, en una ocasión leyó un fragmento de una canción en mixteco y después lo tradujo al español; además, cuando les presentaba palabras nuevas las anotaba en el pintarrón con la traducción en español. Para ayudar a los niños en el aprendizaje de la pronunciación de las palabras o frases en mixteco, les hacía repetir junto con ella. También la lectura en mixteco, era otra de las estrategias utilizadas, en ellas les hacía identificar las palabras que conocían y el significado tenían. Al mismo tiempo, utilizaba la asociación de palabras en mixteco con la vida cotidiana. Sin embargo, en pocas ocasiones orientaba a los alumnos durante el desarrollo de las actividades.

En una ocasión solamente decidió realizar un examen a los alumnos para conocer el grado de apropiación de la lengua indígena; y cuando tomó el grupo una nueva maestra, realizó un diagnóstico de lo que habían aprendido del mixteco e indagó sobre los conocimientos previos de los niños.

Recursos. En cuanto a los recursos materiales utilizados para el desarrollo de las actividades se puede destacar que en la mayoría de las sesiones se trabajó con fotocopias de las hojas de actividad; imágenes, el pintarrón y, en menor medida, en un libro de lectura y consulta de los apuntes anteriores de los alumnos. El papel rotafolio e imágenes sobre personas de diferentes culturas, fueron otros de los materiales de apoyo para la realización de las actividades. Asimismo, la segunda maestra utilizó un libro para enseñar los

contenidos, el cual constituía su apoyo para decir algunas palabras en mixteco.

## Discusión

Los resultados concuerdan con algunos reportados en investigaciones realizadas en las escuelas indígenas (Cruz, 2011; Hamel, 2008; Rebolledo, 2006). La lengua indígena sigue subordinada al español y no se le concede ninguna función académica debido a que no se articula con el currículo. No obstante, en el caso estudiado, su obligatoriedad ha permitido el reconocimiento de las lenguas indígenas y su enseñanza de una manera formal. Como lo demuestran otros estudios (Pérez López, 2011; Pérez López, Bellaton & Emilsson, 2012; Hamel, 2008), el desplazamiento de las lenguas indígenas ha ocasionado que en las escuelas del subsistema educativo indígena confluyan niños monolingües (español) y niños bilingües. La mayoría de niños del 4to. grado tienen como primera lengua al español, dos son bilingües y otros aunque reconocen que familiares son hablantes, ya no lo aprendieron. Estos niños son ejemplo de lo que señalan Terborg, Velázquez y Trujillo (s/f) respecto a que pudo haber sido conveniente para sus padres –y una elección– no enseñarles su lengua. Indudablemente el español sigue brindándoles mayores oportunidades de desarrollo. Aunque ahora la escuela apoya el aprendizaje de las lenguas originarias, el desplazamiento de las mismas puede darse debido a las condiciones de enseñanza. Por ejemplo, Pérez López (2011) establece que para ofrecer una verdadera educación bilingüe a niños hablantes de lenguas originarias de México, es imperante desarrollar currículos bilingües, con metodologías de trabajo y con programas de formación docente, todo esto adaptado a las características estructurales y comunicativas de las lenguas, así como a las situaciones sociolingüísticas y educativas de los grupos de hablantes

En la Tabla 1 se puede observar una síntesis de los resultados de las observaciones.

**Tabla 1.** Estrategias, actividades y recursos utilizados

Sesión	Actividad	Estrategia	Recursos materiales
	(Acciones o tareas con las que se consigue una meta determinada)**	(Procedimientos utilizados por el docente para promover los aprendizajes)*	(Recursos disponibles para el desarrollo de las actividades)
	Maestra Imelda (Mixteco alto de Guerrero)		
1	1. Lectura de la maestra en mixteco 2. Lectura en voz baja individual en mixteco 3. Lectura en voz alta grupal por turnos en mixteco 4. Pronunciación de palabras en mixteco 5. Escritura como evidencia de la lectura	Traducción Repetición Lectura	Fragmento de una canción en mixteco Libro de lectura o consulta Copias de lectura Hoja de actividad
2	1. Lectura en voz baja por equipos en mixteco 2. Relacionar imágenes con texto en mixteco 3. Compartir en equipo opiniones sobre lectura en mixteco 4. Identificación de palabras en mixteco conocidas 5. Traducción mixteco a español	Lectura Identificar palabras Significado de palabras Interrogativa sobre tema visto Asociación Traducción	Copias de lectura Hoja de actividad
3	1. Pronunciación de palabras en mixteco 2. Traducción mixteco a español 3. Evaluación escrita 4. Repaso grupal	Repaso Examen Repetición Asociación Traducción	Hojas de actividad Pintarrón
	Maestra Sonia (Mixteco alto de Oaxaca)		
4	1. Escritura de palabras en mixteco y español 2. Traducción	Diagnóstico Repaso Interrogativa sobre tema visto	Pintarrón Libro de lectura o consulta Apuntes anteriores Hoja de actividad
5	1. Traducción 2. Sumas 3. Colorear	Orientar a los alumnos Interrogativa sobre el tema visto	Apuntes anteriores Hoja de actividad
6	1. Retroalimentación tema clase anterior 2. Escritura de palabras en mixteco y español	Repaso del tema anterior Indagación de conocimientos previos Traducción (en mixteco) Relación de palabras con la vida cotidiana	Pintarrón Rotafolio con ejemplo de la actividad esperada Ejemplo árbol genealógico
7	1. Retroalimentación tema clase anterior 2. Escritura de palabras en mixteco y español 3. Recortar y pegar 4. Colorear	Repaso del tema anterior Traducción	Pintarrón Rotafolio con ejemplo de la actividad esperada Hoja de actividad Imágenes de personas de diferentes culturas (imagen y nombre de la cultura) Ejemplo árbol genealógico

Sesión	Actividad	Estrategia	Recursos materiales
8	1. Retroalimentación tema clase anterior 2. Escritura de palabras en mixteco y español 3. Traducción 4. Colorear 5. Repetición de palabras en mixteco	Repaso del tema anterior Traducción	Árbol genealógico Animales en mixteco
9	Evaluación escrita Colores en mixteco 1. Animales en mixteco	Examen	Hoja de actividad
10	1. Escritura de palabras en mixteco y español 2. Traducción 3. Recortar y pegar	Repaso Traducción	Hoja de actividad
11	1. Escritura en español 2. Resolución de cuestionario 3. Comentar respuestas en el grupo 4. Lectura en voz alta en equipo 5. Retroalimentación de lectura	Lectura Examen	Cuestionario
12	1. Recortar y pegar		Hoja de actividad
13	2. Sumas 3. Recortar y pegar		Números en mixteco
14	1. Escritura de números en mixteco y español 2. Traducción	Traducción	Números en mixteco
15	1. Escritura de números en mixteco y español 2. Recortar		Números en mixteco
16	1. Evaluación escrita 2. Recortar y pegar 3. Juego pares y nones	Examen	Hoja de actividad Números en mixteco
17	1. Escritura en español 2. Resolución de cuestionario 3. Comentar respuestas en el grupo	Examen	Cuestionario Letreros de señalamientos
18	1. Escritura en español y mixteco 2. Lectura grupal de palabras en mixteco	Lectura	Letreros de señalamientos

\* Parra, D. (2003). Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje. Medellín, Colombia: Servicio nacional de aprendizaje (SENA).

\*\* Diccionario de las Ciencias de la Educación. (2003). Grupo internacional de libreros, S.A de C.V. Gil editores.

Hemos podido observar que los niños que asisten a la escuela estudiada realizan actividades repetitivas, y algunas, como colorear y sumar, aunque entretenidas para los alumnos no permiten aprendizajes relacionados con lo estipulado en el documento rector, es decir, que los niños se apropien de los recursos gramaticales, retóricos y expresivos de sus lenguas maternas ni mucho menos que reflexionen sobre las normas que rigen la expresión oral y escrita de las mismas (SEP,

2008.). Una escuela, es una imperceptible muestra del universo de escuelas de la modalidad indígena en México, pero el estudio coordinado por Jiménez y Mendoza (2012) permite conocer la perspectiva de diversos actores con respecto a los programas y las acciones diseñadas e implementadas por la Dirección General de Educación Indígena, entre ellas la propuesta de los Parámetros curriculares. El estudio se llevó a cabo en cinco estados de México: Veracruz, Oaxaca, Baja California, Yu-

catán y Puebla. Para el caso de Baja California se encontró que de los docentes le otorgan prioridad al programa nacional y postergan la enseñanza de la lengua indígena; sobre todo porque señalan que las evaluaciones nacionales para medir el logro académico no se evalúa los aprendizajes de esta la asignatura, así, la asignatura es vista como carga adicional de trabajo.

Por su parte, Canett (2014) da cuenta de la formación limitada la que han tenido acceso los docentes de la modalidad indígena para capacitarse sobre el uso y el manejo de los Parámetros curriculares. En nuestra investigación pudimos percatarnos que si bien retomaban contenidos y actividades del documento las planeación que nos proporcionaron no proponían la realización de proyectos. En ese sentido, creemos, que el valor que los alumnos le otorgan a sus lenguas maternas se relaciona con las prácticas que pueden impulsar los maestros.

## *Conclusiones*

Nuestros hallazgos nos permiten aseverar que la actual política lingüística en el ámbito educativo se refleja en la aceptación de la asignatura por parte de los niños. Durante las sesiones los alumnos participaron y se mostraron entusiastas pero, al mismo tiempo, la frase de una alumna ¡ya nos tienen todos revueltos! condensa las dificultades y retos que enfrenta la escuela indígena y la propuesta de una educación en su propia lengua. Las directrices de políticas no contemplan o ignoran la diversidad lingüística presente en las aulas de muchos estados del México, producto de la migración. La indicación de alternar las metodologías (enseñanza de la lengua indígena como primera lengua o como segunda en función de las características del grupo) implica no solo un conocimiento de las mismas sino el dominio de la lengua por parte de los docentes.

Con base en nuestros resultados, tenemos pistas sobre la forma en la que puede estarse trabajando

la asignatura de lengua indígena en las escuelas de la modalidad indígena. En el caso de la escuela observada, tenemos constancia de las dificultades que enfrentan tanto los niños como los docentes. En el caso de los alumnos, el aprendizaje de otra lengua les implica un esfuerzo adicional, sobre todo porque la mayoría es monolingüe en español, pero además, los confunde el empleo de diferentes variantes lingüísticas: por ello, su aprendizaje es limitado. Por su parte, los docentes se enfrentan al ausentismo y al escaso tiempo del que disponen para cumplir los ambiciosos propósitos. Debido a situaciones ajenas a la institución escolar, ha existido dificultad para mantener a un mismo profesor como responsable del taller de lengua indígena. Desde la entrada al campo en enero hasta diciembre de 2015 cuatro maestras (dos cuando los alumnos se encontraban en tercer grado y otras dos en cuarto grado) han sido las responsables del taller. Ellas han trabajado los contenidos propuestos pero a partir de la variante que dominan, lo que, en la práctica, dificulta el avance de temas y contenidos, y exaspera a los alumnos.

La propuesta de la asignatura de lengua indígena no se articula al currículo nacional pero, un paso importante del colectivo escolar, fue ofrecer el taller. El tiempo destinado, 80 minutos, no corresponde al estipulado por las autoridades educativas; la variable tiempo se impone como crítica. Debemos destacar el tiempo de duración de las sesiones: en promedio 32 minutos de los 40 establecidos por sesión. La inclusión del taller cumple con lo establecido en los ordenamientos jurídicos, pero al solicitar a los docentes trabajar en la enseñanza de la lengua indígena cuando aún no se ha avanzado en su estandarización, dificulta, sin duda, el trabajo de los docentes. Hemos podido constatar que la disposición oficial de enseñanza de la lengua indígena se cumple; aunque su instrumentación evidencia las necesidades de formación de los docentes y las carencias en el acceso a materiales educativos. Además, la utilización de los documentos oficiales les ofrece un temario y

ciertos contenidos, pero de ninguna manera aprovechan otros recursos que se enuncian. Finalmente, si como lo asienta nuestra Constitución, tener acceso a una educación bilingüe es un derecho, entonces, el Estado mexicano tiene la obligación de reconocer las capacidades y limitaciones de las escuelas donde deben concretarse las políticas e impulsar medidas para que esto sea efectivo.

## Referencias

- Blommaert, J. (2007). Sociolinguistic scales. *Intercultural Pragmatics*, 4: 1-19.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J., Collins, J. & Slembrouck, S. (2005). Spaces of multilingualism. *Language & Communication* 25, 197-216.
- Cannett, Z. (2014). *El desarrollo profesional continuo de los docentes de la modalidad indígena de Ensenada, B.C.* (Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Baja California).
- Clark, A. (2008). *Mixtecos en frontera. Pueblos indígenas del México Contemporáneo*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Comisión de Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2014). *Programa especial de los pueblos indígenas 2014-2018*. México: Autor.
- Congreso de la Unión. (2001). *Artículo cuarto constitucional*. México: DOF. Disponible en [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/proceso/cpeum/CPEUM\\_151\\_DOF\\_14ago01.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/proceso/cpeum/CPEUM_151_DOF_14ago01.pdf)
- Congreso de la Unión. (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: DOF. Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>
- Congreso de la Unión. (2003). *Ley General de Educación*. México: DOF. Disponible en [http://www.sepbcsgob.mx/legislacion/ley\\_general\\_educacion.htm](http://www.sepbcsgob.mx/legislacion/ley_general_educacion.htm)
- Cruz, O. (2011). La castellanización y negación de la lengua materna en la escuela intercultural en Chiapas. *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, 9(2): 30-42.
- Dirección General de Educación Indígena. (2012). *Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural. Enfoques, acciones y resultados 2006-2012*. México: SEP.
- Gil Editores. (2003). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Puebla, México: Grupo internacional de librerías.
- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la formación docente*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Brujas.
- Hamel, R. E. (2008). Indigenous language policy and education in México. En S. May, & N. H. Hornberger. *Encyclopedia of language and education, vol 1: Language policy and political issues in education*. (2nd edition): 301-312. Heidelberg: Springer Science + Business Media LL.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2014). *Las 364 variantes de las lenguas indígenas nacionales, con algún riesgo de desaparecer*. México: INALI. Disponible en <http://www.inali.gob.mx/en/comunicados/451-las-364-variantes-de-las-lenguas-indigenas-nacionales-con-algun-riesgo-de-desaparecer-inali.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2011). *Censo de población y vivienda 2010: Tabulados del cuestionario básico*. México: INEGI.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2013). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: INEE.
- Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación. (2014). *Principales resultados de la consulta previa, libre e informada a pueblos indígenas sobre evaluación educativa*. México: INEE.
- Kawulich, B. (2005). La observación como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*. 6(2). Disponible en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>
- LeCompte, M. & Schensul, J. (1999). *Designing & conducting ethnographic research*. New York: Altamira.
- López Bonilla, G. & Tinajero, G. (2011). Los maestros indígenas ante la diversidad étnica y lingüística en contextos de migración. *Cuadernos comillas*, 1, 5-21.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(2).
- Morris B., R. (2007). Al borde del multiculturalismo: Evaluación de la política lingüística del estado



- Mexicano en torno a sus comunidades indígenas. *Revista CONfines* 3(5), 59-73.
- Muñoz Cruz, H. (2007). Políticas del lenguaje y pluralismo sociocultural. *Revista Dialogo Andino*, 29, 9-18. Disponible en <http://www.dialogoandino.cl/revista/wp-content/uploads/2012/05/01-MUN%CC%83OZ.pdf>
- Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Medellín, Colombia: Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).
- Pérez López, M. (2011). Didáctica de las lenguas indígenas. Investigación aplicada. En *Memorias del XII Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas*. Tlaxala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Pérez López, M., Bellaton, P. & Emilsson, E. (2012). La enseñanza de las lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe. Disponible en [http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/ensenanza\\_de\\_lenguas](http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/ensenanza_de_lenguas)
- Rebolledo, N. (2006a). Escolarización y alteridad indígena en la ciudad de México. (Primera parte). *Didac* 47, 22-34.
- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Indígena. (1987). Bases Generales de la Educación Indígena. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Reforma Integral de la Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2014b). *Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Indígena. (1999). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública - Dirección General de Educación Indígena. (2008). *Lengua indígena. Parámetros curriculares*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Sistema Educativo Estatal*. México: SEP. Disponible en [http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ebasica/metodos\\_indigena.php](http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ebasica/metodos_indigena.php)
- Terborg, R. (2006). La ecología de presiones en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4): Art. 39.
- Terborg, R., Velázquez, V. & Trujillo, I. (s/f). *El discurso del ayer y del ahora en el desplazamiento de las lenguas indígenas en México*. Disponible en [https://www.academia.edu/5349891/EL\\_DISCURSO\\_DEL\\_AYER\\_Y\\_DEL\\_AHORA\\_EN\\_EL\\_DESPLAZAMIENTO\\_DE\\_LAS LENGUAS\\_IND%C3%8DGENAS\\_DE\\_M%C3%89XICO](https://www.academia.edu/5349891/EL_DISCURSO_DEL_AYER_Y_DEL_AHORA_EN_EL_DESPLAZAMIENTO_DE_LAS LENGUAS_IND%C3%8DGENAS_DE_M%C3%89XICO)
- Trujillo Tamez, I. & Terborg, R. (2009). Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena de México: El caso de la lengua mixe de Oaxaca. *Cuadernos Interculturales*, 7(12), 127-140. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55211259007>