

Enseñanza bilingüe Náhuatl-Español en la primaria Xochkoskatl en Guerrero**Nahuatl-Spanish bilingual teaching at the Xochkoskatl elementary school in Guerrero**

APREZA, Loreto†*

*Universidad Autónoma de México, Facultad de Filosofía y letras*ID 1^{er} Autor: Loreto, Apreza

Recibido 29 de Septiembre, 2018; Aceptado 30 Diciembre, 2018

Resumen

Ante la situación de diglosia de México y los retos que implica el desarrollo de la educación con aprecio a la diversidad lingüística y cultural resulta de relevancia conocer aquellos casos que han gestado proyectos escolares bilingües. La presente investigación tiene por objetivo describir el caso de la escuela Xochkoskatl de la colonia de Tlalchichilco en Xitopontla. La primaria Xochkoskatl se caracteriza por el fortalecimiento de la lengua materna de la comunidad y el trabajo de sus docentes en la gestión lingüística. Para obtener los resultados se diseñó una investigación cualitativa con la perspectiva metodológica del estudio de caso en la que se utilizaron estrategias de la etnografía como: la observación participante, la entrevista cualitativa, los grupos focales, técnicas suplementarias y la triangulación. Los principales hallazgos del trabajo afirman que la experiencia cotidiana escolar, el papel del docente y la biliteracidad son elementos que fortalecen la construcción de proyectos escolares bilingües ya que con ellos se resuelven las tensiones entre discursos sobre la enseñanza bilingüe.

Enseñanzas Náhuatl-Español, Docentes bilingües, Enseñanza bilingüe, Estudio de caso

Abstract

Given the situation of diglossia in Mexico and the challenges involved in the development of education with appreciation of linguistic and cultural diversity, it is relevant to know those cases that have generated bilingual school projects. The present investigation aims to describe the case of the Xochkoskatl school addressed in Tlalchichilco in Xitopontla. The Xochkoskatl elementary school is characterized by the strengthening of the mother tongue of the community and the work of its teachers in language management. To obtain the results, a qualitative research was designed with the methodological perspective of the case study in which strategies of ethnography were used as: participant observation, qualitative interview, focus groups, supplementary techniques and triangulation. The main findings of the study affirm that the daily school experience, the role of the teacher and the biliteracy are elements that strengthen the construction of bilingual school projects, as they resolve the tensions between speeches about bilingual teaching.

Nahuatl-Spanish teaching, Bilingual teachers, Bilingual teaching, Case study methodology

Citación: APREZA, Loreto. Enseñanza bilingüe Náhuatl-Español en la primaria Xochkoskatl en Guerrero. Revista de Filosofía y Cotidianidad. 2018, 4-13: 24-35.

* Correspondencia del Autor (loretoapreza@hotmail.com)

† Investigador contribuyendo como primer Autor.

Introducción

La diversidad lingüística en México se encuentra en una situación de diglosia donde el español se posiciona como una lengua dominante que debilita el uso de las 68 lenguas mexicanas (Baker, 1993; INALI, 2010). En este escenario, las recomendaciones internacionales (Grupo Friburgo, 2007; UNESCO, 2003; UNESCO, 2005) y las políticas nacionales (DOF, 10-07-2015; DOF, 13-04-2013) posicionan en la educación un pilar fundamental para lograr frenar el desplazamiento lingüístico y depositan en ella las intenciones para la formación de una nación más justa y con aprecio a la diversidad humana (Dietz y Mateos, 2011).

En los últimos años a pesar de la gran expansión de la cobertura, el diseño de libros de texto en lenguas indígenas y con la implementación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB, 2013; SEP, CGEIB y CDI, 2007), la educación bilingüe sigue presentando enormes desafíos por lo que son escasos los proyectos escolares que realmente retoman las lenguas mexicanas (López y Küper, 2000; Flores, 2009; Miguez, 2012; Dietz, 2015; Ramírez, 2006).

En realidad, muchos espacios escolares manejan un modelo de transición donde utilizan la lengua indígena como un trampolín para el aprendizaje del español (Flores, 2009). Ello trae como consecuencia no sólo la reproducción del modelo de castellanización y el desplazamiento lingüístico, sino que también potencia un bilingüismo incipiente donde los alumnos no aprenden bien ni su lengua materna ni el español (Flores, 2009).

Esto se debe a que los proyectos de enseñanza indígena siempre han sido planeados desde afuera con un planteamiento para la asimilación a la cultura nacional (Ramírez, 2006; Coronado, 2006). Además los contenidos escolares siguen siendo los mismos para todos, los de la cultura dominante y se continúa promoviendo la unificación de conocimientos a través del discurso de la calidad de pruebas estandarizadas.

Por lo que en muchas ocasiones es en la escuela donde, paradójicamente, se termina por exterminar la diversidad lingüística (Flores, 2009).

En aquellos pocos casos donde el proyecto escolar recupera la lengua materna es porque se reconstruye a partir de diferentes configuraciones que, en la práctica educativa, posibilitan la resolución de las tensiones propias de la interacción entre los discursos educativos oficiales y los locales de una lengua mayoritaria y una lengua minoritaria (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

Esta situación se observa en Guerrero iniciando por el hecho de que hay una gran diversidad cultural y lingüística en riesgo debido al abandono de proyectos de enseñanza bilingüe y falta de oportunidades para el uso de las lenguas indígenas. En el estado se hablan cuatro lenguas originarias: el náhuatl, el mixteco, el tlapaneco y el amuzgo (INALI, 2010). Además, en este estado también se encuentra una de las tasas más altas de analfabetismo, que asciende al 17% de la población, es decir, es el doble de la media nacional (INEGI, 2012).

En el caso específico de las escuelas primarias que pertenecen a la Supervisión de la Montaña, la enseñanza bilingüe opera en condiciones que frenan o limitan el trabajo para la gestión lingüística. Es así que resulta congruente cuando Serrano (1998) menciona que la escuela bilingüe se crea por resistencia y desde experiencias de base.

Otro aspecto es que la educación bilingüe al ser planteada desde un nivel institucional se aleja de la realidad que vive la lengua viva en las comunidades y los contenidos escolares de la cultura dominante nacional minimizan las expresiones y epistemología de los pueblos. Es así que los calendarios, los horarios y las estructuras oficiales muchas veces no corresponden a la realidad donde se encuentra la escuela y la lengua materna se enseña desde la visión del español o en el mejor de los casos, como una lengua inmóvil a través del tiempo.

Además el sistema escolar todavía no reconoce, o tal vez no ha tomado en cuenta, la labor de los docentes para la creación de proyectos bilingües por lo que no ha superado la desubicación lingüística (Brumat, 2011; Cragnolino y Lorenzatti, 2002; Ezpeleta, 1992; Mercado, 1986; Herrera, Vargas y Jiménez, 2001). Muchas veces son colocados docentes que no poseen un dominio de la lengua náhuatl en escuelas en comunidades nahuablantes.

Por lo que resurge la práctica castellanizadora de hace 50 años cuyos únicos resultados fueron las interferencias cognitivas y el desplazamiento acelerado de las lenguas indígenas (Ramírez, 2006). Algunas otras veces, aunque el docente posea el conocimiento de las dos lenguas, muchas veces no sabe cómo leer y escribir en la lengua indígena, lo que genera una competencia pasiva donde se comprende (con el objetivo de instruir) pero no se produce (para reivindicar) ni de forma oral ni escrita (Dietz, 2015; Serrano, 1998; Freire, 1970; Kalman, 2008; Hornberger 2009).

Es por todo lo anterior que aunque muchas de las primarias que pertenecen a la Supervisión de la Montaña están registradas como “bilingües” en realidad han dejado de enseñar la lengua materna de la comunidad, el mismo supervisor lo reconoce. Entonces aunque se identifican diversos factores que impiden el desarrollo de la enseñanza bilingüe y las rupturas que existen entre el discurso de las políticas lingüísticas y los parámetros curriculares, es de suma importancia reconocer los factores que fortalecen la construcción de un proyecto bilingüe dentro de las escuelas desde su experiencia cotidiana única. Es por ello que el caso de la escuela primaria Xochkoskatl tiene relevancia ya que, a pesar de compartir muchas características con las otras primarias de la Montaña, los maestros en contacto con la comunidad han logrado desarrollar un proyecto bilingüe donde se destaca el papel de la lectoescritura.

Ante el reconocimiento de la complejidad que implica la configuración de la enseñanza bilingüe contextualizada en Guerrero fue preciso investigar por qué la primaria de Tlalchichilco es la única escuela, entre las doce que corresponden a la Supervisión de Olinalá, que lleva a cabo un proyecto escolar bilingüe, entonces surge la pregunta de investigación: ¿Cómo se construye la enseñanza bilingüe en la primaria Xochkoskatl en Guerrero?

La relevancia de esta pregunta radica en que nos puede brindar una mayor comprensión sobre cómo se construye la enseñanza bilingüe y qué elementos son importantes retomar para que ésta sea congruente con los saberes de la comunidad.

Objetivos

Reconociendo que cada proyecto de enseñanza bilingüe es único y a que existen pocos trabajos que describan su funcionamiento en las escuelas, el objetivo de la investigación es: comprender y describir cómo se construye la enseñanza bilingüe en la escuela primaria Xochkoskatl en montaña de Guerrero.

Metodología a desarrollar

Para lograr responder la pregunta que se le hace al objeto de estudio se diseñó una investigación que parte de un enfoque cualitativo. Dentro de este enfoque cualitativo se seleccionó la perspectiva metodológica del estudio de caso, específicamente el estudio de caso descriptivo ya que permite describir y comprender de forma profunda una determinada realidad social.

Participantes y descripción del caso

Para poder realizar el presente estudio se buscó una escuela que tuviera un programa de enseñanza bilingüe que permitiera comprender la complejidad de la misma y cómo se construye dentro del aula.

Se eligió el estado de Guerrero porque estadísticamente representa las cifras más altas en analfabetismo del país y debido a que es un estado que alberga una diversidad lingüística que incluye al náhuatl. Se seleccionó la región de montaña debido a la cercanía y la afinidad con la población de la autora del trabajo.

Se solicitó el apoyo del jefe de sector en la dirección de educación indígena para ingresar a la escuela. Los integrantes de la dirección fueron el primer filtro de selección debido a que ellos están al tanto de las escuelas y reconocieron que aunque muchas de ellas están registradas como primarias bilingües en realidad no lo son, es más, mencionaron que la zona se empieza a volver monolingüe. Ellos me enviaron a visitar la primaria ubicada en la colonia de Tlalchichilco que pertenece a Xitopontla, localidad incorporada a Ahuacoutzingo.

La Escuela Primaria Bilingüe “Xochkoskatl” con clave 12DPB0756W brinda servicios a la Dirección General de Educación Indígena a través de la Jefatura de Zonas de Supervisión N° 014 y pertenece a la zona escolar N° 054.

Esta primaria fue fundada en 1983, aproximadamente, pero su proyecto correspondía al de asimilación a la cultura nacional a través de la enseñanza del español a pesar de que, oficialmente, era bilingüe.

En esta escuela, que tiene un gran peso para la comunidad, son los dos maestros Lázaro y Concepción (así lo escribe ella), quienes han diseñado una organización escolar que implica una renovación de los tiempos escolares, actividades, integración y promoción del bilingüismo a través de la lectoescritura.

Los maestros mencionan que llegaron a esa escuela en el año de 1994 y que no se enseñaba náhuatl pero a partir de que la Dirección General de Educación Indígena retoma competencia bilingüe, se empieza a utilizar la lengua indígena como vehículo para la construcción de saberes.

Es así como inicia la construcción de un proyecto bilingüe que recupera el valor y la conservación de la lengua en la escuela (Entrevista 2). Actualmente, la primaria Xochkoskatl atiende a 39 alumnos en la modalidad multigrado. El salón con los grados de 1ro, 2do y 3ro está a cargo del maestro Lázaro y atiende a una población de 25 niños. En el salón donde toman clase los grados de 4to, 5to y 6to es atendido por la maestra Concepción que también es directora del plantel, ella atiende a 14 niños. Cada salón tiene horarios asignados para cada campo de conocimiento.

La comunidad en donde se encuentra la escuela se comunica en náhuatl y algunos habitantes utilizan el español como medio de interacción con las personas ajenas a ésta.

Estrategias para la recuperación de datos

Para orientar la recolección de datos se buscó encontrar qué elementos fortalecían el proyecto bilingüe, de dónde surge realmente y quién lo elabora, el papel de los docentes, qué papel se le da a la lengua y cómo se usa dentro y fuera de clases, asimismo, la relación entre los usos que fomenta la escuela con los que se le dan en la comunidad donde se ubica la misma.

Algunas técnicas cualitativas para la recolección de datos que se emplearon para acercarnos al objeto de estudio, lograr conocer y comprender cómo se construye la enseñanza bilingüe fueron: la observación participante (Buendía, Colás y Hernández, 1998), la entrevista cualitativa semiestructurada (Taylor & Bogdan, 1987), el grupo focal (Callejo, 2001), estrategias indirectas como la revisión de documentos tales como: trabajos escolares, materiales, planes oficiales y horarios (Dorio, Sabariego y Massot, 2004).

Asimismo se hizo uso de la triangulación para enriquecer las fuentes de información para el análisis y brindar mayor confiabilidad a la investigación (Silvio, 2009). Del mismo modo el presente trabajo fue revisado por los docentes para el control de datos espurios.

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en una serie de fases. La *Fase 1* consistió en la construcción del problema de investigación, la contextualización del mismo y la aproximación a la teoría en torno al objeto de estudio, es decir, sobre la enseñanza bilingüe en México. Con base en ello se trazaron las directrices epistemológicas tales como la pregunta de investigación y objetivos. Lo que derivó en la selección del enfoque metodológico, la selección de las estrategias para la recuperación de datos y el diseño de la investigación.

Así mismo se reflexionó sobre el yo del investigador en tanto: experiencias, conocimientos, posicionamiento ético y todos aquellos elementos que “me han socializado” para reducir los sesgos en el trabajo de campo (Woods, 1998; Rodríguez, Gil y García, 1999).

La *Fase 2* consistió en la búsqueda y selección del caso. Para ello se hizo uso de la observación del contexto para conocer la dinámica diaria en la escuela y del rapport. Ambas estrategias posibilitaron romper el hielo, facilitaron la inmersión y la presentación de los objetivos de investigación con diversos agentes clave de la escuela y de Tlalchichilco. Con base en este acercamiento se afinaron las estrategias y momentos para la recuperación de datos.

En la *Fase 3* se llevó a cabo el trabajo de campo, la recolección y la transcripción de los datos provenientes del contexto.

Durante las interacciones con los informantes se indagó a través de las diversas estrategias metodológicas el significado y la perspectiva de los participantes, la estructura y los sentidos de la ocurrencia de actividades, también se buscaban los puntos de armonía, adaptación y tensión. Se decidió la retirada del escenario cuando se consideró la saturación y variedad en los datos procedentes de la observación para continuar con el análisis de los mismos.

La *Fase 4* fue eminentemente analítica. Se dio lectura a los datos con apoyo de las estrategias de triangulación y con ayuda del referente teórico se construyó la descripción para conocer y comprender cómo se construye la enseñanza bilingüe.

Resultados

Con base en los referentes teóricos, metodológicos y gracias a los colaboradores se pudieron determinar algunos elementos de la experiencia escolar que resultan significativos para comprender la construcción social de la primaria Xochkoskatl y donde se juegan las tensiones entre los dos discursos que se disputan dentro de ella.

La experiencia escolar entre lo cotidiano y lo oficial

La relación entre la escuela y la comunidad dentro de una sociedad rural es dinámica y determina el funcionamiento de un proyecto escolar de forma particular (Sánchez, 2006). Dentro de la construcción de la escuela en el marco de la vida cotidiana, se pone en evidencia el papel que tiene en la educación bilingüe, más allá de recomendaciones oficiales y aspiraciones del deber ser.

La primaria Xochkoskatl no tiene bardas, por ella hay veredas y los caminos son de tierra e irregulares. La gente pasa por ahí y vigila los usos del espacio escolar, es un espacio que alberga la vida recreativa de los niños y niñas, pero también de los padres de familia. La escuela permite que los sujetos entren e interactúen con ella, especialmente en la cancha, es entonces que, sigue existiendo esta oportunidad de filtración de las normas oficiales para poder cubrir las demandas contextuales, lo que deriva en la transformación de las prácticas.

Un elemento que configura la experiencia escolar es el tiempo y resulta una de las dimensiones con relevancia para la resolución de tensiones entre lo oficial y lo contextual. Los parámetros de estructura temporal tanto, rutinaria como anual, intenta ser flexible y son los maestros quienes lo ponen a disposición.

Los maestros tienen el horario pegado en los muros de sus respectivos salones de clase, el cual es autorizado por la Supervisión con respecto a la normatividad de los Planes donde se asignan determinadas horas a los campos formativos. La distribución del tiempo escolar en el horario oficial habla del valor implícito que se le brinda a ciertos campos de conocimiento. Entonces, como puede observarse, español y matemáticas se ubican dentro de las prioridades oficiales y dejan al náhuatl con sólo 3 horas a la semana. Sin embargo, dentro de la práctica cotidiana, esta estructura se torna un tanto más situada y contextual ya que el náhuatl es la lengua base de todas las asignaturas.

A este tiempo escolar no hay que restarle importancia a los espacios antes del inicio de clases (de 7:30am a 8am) y la hora del receso (10:30am-11am) ya que también son momentos que los docentes utilizan para desarrollar actividades para todos los grados al mismo tiempo (Xochkoskatl, Registro 5, 15 de enero, 2015; Xochkoskatl, Registro 7, 20 de enero, 2015). Las actividades generalmente son de repaso y para el desarrollo del náhuatl. Además en estos tiempos las madres de familia se acercan a los docentes, comparten el desayuno y platican con ellos. En estos espacios que tienden a ser “libres” también está presente la lengua.

Ahora bien, de forma anual, el calendario escolar, con sus propios días feriados, está atravesado por diversas festividades y ciclos temporales del lugar que derivan en inasistencias a la escuela. En el calendario de la SEP no se contemplan las fiestas patronales y rituales de las comunidades. De hecho los docentes tienen la orden de “no dar el día”. Sin embargo, debido al abandono que tienen por parte de las autoridades, los maestros adquieren ciertos niveles de autonomía. Entonces, cuando las fechas rituales corresponden con un día activo de clases, los docentes prefieren que los niños participen en estos rituales, porque aunque vayan a clases, les cuesta mucho trabajo poner atención.

Esta acción de alguna manera nos habla de que comprenden la importancia que tiene para formación de sus alumnos ser partícipes de sus propias prácticas culturales para la reproducción de conocimientos. Además, al participar están expuestos a las oportunidades ampliadas del uso de la lengua. Los maestros al no tener labor en la escuela, también participan en las fiestas y rituales del lugar. Es por ello que se puede decir que las formas de enseñanza en lengua materna se encuentran desbordadas con los hablantes hacia el uso vivo y contextualizado. La lengua es libre. Entonces puede decirse que aunque los tiempos escolares ya estén establecidos oficialmente, los docentes son los que deciden cómo y para qué usarlos. Así se crean espacios de comunicación nuevos donde interactúan maestros, alumnos y madres de familia.

De igual forma se intenta traer a la comunidad a la escuela para el desarrollo de habilidades lingüísticas:

Para que lean, escriban y comprendan su propia lengua, pues cuando trabajamos en los libros de texto, nos recomiendan que rescatemos el conocimiento del pueblo y ¿cuál sería el conocimiento del pueblo? Pues los señores grandes tienen información acerca de un cuento, acerca de una historia, una anécdota, los invitamos y los traemos acá y los niños se acercan con el *huehue* y están bien atentos. Al final hacemos un resumen, cuál fue el mensaje que nos dio, cual fue la información o el mensaje que nos dio ese cuento o ese texto. Esas son las estrategias que manejamos en el aula. También retomamos nuestros contenidos del día a día, de las plantas y lo que se siembra (Lázaro, M., Entrevista 1, 23 de junio, 2014, p.3).

Todas estas actividades cotidianas que se realizan en la escuela reflejan elementos que transmiten valores de forma implícita. El uso de la lengua materna dentro del aula transmite valor y usos en lo social. Al utilizarse en las ceremonias, juntas con los padres de familia y entre pares ayuda a continuar construyendo también su sentido ritual e íntimo. No obstante los maestros reconocen que los niños interactúan con discursos heterogéneos debido a los contenidos oficiales de su plan de estudio y mencionan: “Lejos de que se sientan a gusto, se sientan valorados, a veces, se sienten dominados porque estoy dando una información que para ellos no está bien.

Pues lo que queda, más bien nuestra obligación es adaptarnos al medio donde estamos y trabajar” (Lázaro, M., Entrevista 1, 23 de junio, 2014, p.4).

Los docentes como gestores de los proyectos bilingües

Como pudo reconocerse, los docentes Concepción y Lázaro juegan un papel fundamental dentro de la resolución de tensiones entre discursos en la primaria Xochkoskatl a través de sus actividades dentro del salón de clases y fuera de él.

Una de las experiencias que marca a Lázaro y a Concepción es el náhuatl, su lengua materna, como su voz para el trabajo. El náhuatl formaba parte de su contexto cercano de las cosas que sabían y de las personas con las que interactuaban. El español lo fueron adquiriendo en la escuela a través del proyecto de castellanización: “allá donde yo crecí, pues no hablábamos el español hablábamos el náhuatl pero allá en la escuela ya nos obligaron pues, a aprender el español, a escribir y a hablarlo” (Lázaro, M., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.2).

A pesar de la escuela castellanizadora, los docentes continuaron con sus estudios hasta terminar el bachillerato cuando surgió la convocatoria para desempeñarse como docentes bilingües bajo la figura del becario. Ambos maestros aplicaron debido a que sabían que poseían el dominio de su lengua materna y que ésta podría fungir como una herramienta importante, además, tenían la necesidad de trabajar pero al mismo tiempo de seguir estudiando:

Pero fíjese, a través de la lengua materna les ayuda a conseguir un trabajo, yo digo que lo que deben sentir es orgullo. Yo lo que platico con el maestro, si tenemos un trabajo es gracias a la lengua materna. Porque mediante la lengua materna uno consigue más trabajo (Concepción, P., Entrevista 2, 23 de junio, 2014, p. 2). El maestro Lázaro menciona: “hubo una oportunidad en ese tiempo que terminé más bien de hacer la prepa y pues este metí mi solicitud y procedió y pues hasta ahorita aquí sigo, en el servicio... Y ya en el transcurso del tiempo estudié la universidad pero ya estando dentro del magisterio” (Lázaro, M., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.2).

Los maestros mencionan que antes de su llegada, la escuela ya estaba funcionando pero que había poca participación de los alumnos y la comunidad en la escuela, ellos creen que se debió al proyecto de castellanización que se llevaba a cabo anteriormente. Entonces tuvieron que negociar con las familias de Tlalchichilco sobre el papel de la escuela, encontraron que la pertinencia y la lengua jugaban un papel importante. El proceso de negociación consistió en que los docentes invitaban a las familias de sus alumnos a la escuela, no sólo para observar el trabajo, sino para participar dentro de la escuela, con su lengua y sus conocimientos. La maestra Concepción comparte su experiencia.

Pues en un principio cuando llegué, como que ahora sí que no me adaptaba tanto a ellos porque pues veía mucho, no había mucho interés por parte de los alumnos y no había apoyo por los padres de familia pero a través de reuniones, de tiempo, de confianza que se fue dando pues poco a poco ahora sí que me fui adaptando a ese lugar y de la misma manera los alumnos y los padres de familia que fuimos consolidando ese trabajo de los alumnos, del docente y de los padres. Y pues ahorita tenemos una buena relación de docente a padres, alumnos, pues usted ya se dio cuenta ¿no?. Ahorita ya somos más de allá que de nuestro pueblo, somos más de para acá que de para allá. Aquí poco a poco nos fuimos adaptando a este lugar, a este entorno al cual estamos prestando nuestro servicio (Concepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.5).

Ya dentro de su ejercicio docente, uno de los principales retos que encontraron fue la variación lingüística. Ellos sabían náhuatl pero su variante materna es diferente a la que se usa en Tlalchichilco. Esta cuestión fue resuelta a favor del náhuatl como lengua viva ya que los maestros retomaron su lengua materna, se basaron en sus conocimientos culturales y la sensibilidad empática que se genera para abrirse al conocimiento de Tlalchichilco. Al respecto, Lázaro y Concepción, mencionan lo siguiente:

Uno de los grandes retos es la variedad, a veces yo como maestro soy cien por ciento nahuatlaco pero también como vengo de otra región, utilizo palabras que no se manejan aquí en este pueblo y los niños les es mal, malo y se ríen (Lázaro, M., Entrevista 1, 23 de junio, 2014, p.4).

Ahora, después de tantos años, ya, hablo como ellos, traté de hablar como ellos para que entendiéramos. Porque yo en las reuniones yo las llevo a cabo en náhuatl, todo es en náhuatl con los papás (Concepción, P., Entrevista 2, 23 de junio, 2014, p.2). Otro de los retos que tuvieron que resolver fue el uso de la lengua dentro del espacio escolar no sólo como una forma de ser aceptados en la comunidad, si no como una vía para la enseñanza. Ya que dentro de sus conocimientos más fortalecidos destaca el dominio de la lengua. Al ser el náhuatl su lengua materna, poseen más flexibilidad en su uso además de que los sentidos y las realidades que se expresan a través de ella son más armónicos con el contexto. Entonces el uso de la lengua materna brinda seguridad, no sólo a los alumnos, también a los docentes. De hecho mencionan al español como un área deficiente.

El náhuatl es cuando más comprenden y uno de los grandes retos: el español, porque no lo dominamos tanto como maestros y los niños. Tenemos esa deficiencia, los maestros y los niños más. En español las mismas palabras sencillitas pero los niños no comprenden lo que quieren entender. Cuando les dices que tomen asiento, nomás se quedan o cuando les dices que se pongan de pie nomás no te obedecen porque no te entienden, pues, hablamos la lengua materna (Lázaro, M., Entrevista 1, 23 de junio, 2014, p.4).

Los maestros también reconocen un quiebre entre la formación y la práctica porque el ser docente bilingüe va más allá de estudiar una carrera e implica un aprendizaje constante y que tampoco puede reducirse a cuestiones de material didáctico, como los libros de texto:

Tuvimos practicantes de la Escuela Normal Regional de Tlapa y en un principio cuando veía la maestra, observaba, ella pensaba que a mi trabajo le faltaba material como ellos a eso se dedican, les dan tiempo para elaborar materiales. Entonces le digo, vamos a ver como se logra. Pero igual al término hizo la evaluación y ella dijo: “no quiero llegar a una escuela multigrado, es muy complicado, es complicadísimo como le hace usted, “yo ya hubiera pedido mi cambio” Pero pues yo siento que no vamos rápido o lento, pero ahí vamos. Se dio cuenta que ni con el material que traía (Concepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.9).

Es por ello que mencionan que han desarrollado estrategias. Nosotros implementamos actividades similares pero donde ellos tengan un conocimiento del tema (Consepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.10). De hecho, este sí hay más estrategias. Por ejemplo, ahorita como le digo, no traje mi planeación porque igual, yo para que los alumnos me entiendan o ellos comprendan, para iniciar las actividades, ya sea en español o en náhuatl siempre lo hacemos por medio de un canto, de una adivinanza, a veces igual ponemos una dinámica para formar equipos que entre ellos igual, antes de entrar a un tema lo primero es preguntarles los conocimientos que ya tienen de un tema, en lluvia de ideas o de manera voluntaria, quien quiera participar. Se inicia de tal manera que ellos socialicen, tengan una noción de lo que vayan a trabajar, de hecho son muchas estrategias (Consepción, P., Entrevista 2, 23 de junio, 2014, p.4).

Además de las experiencias que marcan del desarrollo de los docentes bilingües se encuentra su ejercicio que también se realiza en contacto con discursos diferentes, entre ser trabajadores de la Secretaría de Educación Pública y desempeñarse en un contexto con una visión de mundo diferente a la institucional.

Los docentes reconocen que deben rendir cuentas a los procesos administrativos, cumplir con un calendario, un horario específico, cubrir ciertos temas y deben comprobar a través de evidencias el aprendizaje de las y los alumnos. Sin embargo, lo hacen a su modo, conforme a las herramientas, conocimientos, materiales y estrategias que tienen a disposición.

Los maestros declaran que aunque trabajan con una fuerte influencia por parte de los contenidos y objetivos de la SEP, no es lo único que retoman en sus clases. Sino que ellos van desarrollando sus propios contenidos con base en los conocimientos de los niños y en la comunidad (Lázaro, M., Entrevista 1, 23 de junio, 2014, p.4).

Los maestros reconocen explícitamente los límites de la escuela y la vitalidad significativa de los conocimientos de los habitantes de Tlalchichilco y la importancia que tienen en la formación de los y las alumnas.

En su práctica afirman que no sólo la SEP y los libros de texto tienen los conocimientos, el pueblo también los tiene y que, por lo tanto, los docentes como mediadores del aprendizaje entre los dos discursos, no sólo rinden cuenta a las autoridades educativas, también deben demostrar resultados a la comunidad.

Aquí por ejemplo es difícil porque los temas que vienen en los libros, ellos los desconocen. Para empezar, aquí estamos en una zona pues rural, entonces en los libros de español o matemáticas vienen lugares, ciudades que ellos distinguen. Por ejemplo, lo que son los señalamientos que ellos no los conocen y para mí es un reto de hacer que ellos me entiendan, ¿cómo hago eso? Pues a través de láminas, yo traigo mis láminas para que ellos me entiendan. Porque por ejemplo les digo ¿conocen un tope? pues aquí antes era terracería, pues no qué cosa es eso, ¿un peatón?, no pues no sabemos.

Entonces para mí son retos que voy enfrentando día con día pero no quiere decir que no lo vaya a lograr. A través de mis materiales, claro, se gasta pero pues yo también trato que los alumnos me entiendan. De que en verdad los contenidos que yo desarrollo con ellos les entiendan y no nada más de que ya desarrollamos uno y nos vamos y no sabemos si en verdad lo entendieron, si en verdad les va a servir el día de mañana (Consepción, P., Entrevista 2, 23 de junio, 2014, p.6). Con base en lo mencionado anteriormente y tomando en cuenta los testimonios de los docentes resulta pertinente afirmar que son ellos gestores de los proyectos escolares bilingües.

También es preciso afirmar que esta actividad no es neutra, se realiza en función de múltiples tensiones que van resolviendo en su día a día como docentes a través de un posicionamiento ético y político:

Entonces pues yo siempre me... pues... este... no me he estado defendiendo sino que he dicho lo que vivo aquí en realidad, porque es una cosa estar haciendo una teoría y otra cosa es la práctica, es muy difícil. Persona que no lo ha vivido piensa “si no pueden esos alumnos es que el maestro no sirve” y a eso se van luego, mas en fin (Consepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.9).

En este sentido la maestra Concepción pone en evidencia no sólo la heterogeneidad de los contenidos que deben abordar en clase, también reconoce que en muchas ocasiones las autoridades escolares no alcanzan a visualizar la realidad que viven los maestros y la enorme responsabilidad con la que ellos trabajan. Además, menciona: “Siempre hemos peleado con los supervisores de que ellos cuando van a cursos a Acapulco, a otros estados que los citan, que planteen el problema, que digan qué es lo que falta o por qué no se logra construir un aprendizaje mejor” (Consepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.9).

Del mismo modo el maestro Lázaro reconoce: “es la deficiencia, nadie nos apoya para hacer nuestra labor” (Lázaro, M., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.10). Es entonces que entre el abandono y la falta de apoyo, ellos se han asumido como responsables de la gestión de esa escuela y que la deficiencia no está en la diversidad cultural y lingüística (como muchos años se mantuvo), está en el contexto de invisibilización, injusticia y negligencia.

Biliteracidad

Al escuchar el discurso de los docentes Lázaro y Concepción, puede percibirse no sólo el valor que le asignan al náhuatl y a los conocimientos del pueblo, sino también, a la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna como una forma de fortalecer el bilingüismo. Los maestros han construido significados propios sobre el valor que le asignan a la lectoescritura en dos lenguas:

Yo siento que es fundamental la escritura porque a través de ello podemos emitir nuestros sentimientos. Es fundamental que nuestro pueblo aprenda a escribir en su propia lengua” (Lázaro, M., Entrevista 1, 23 de junio, 2014, p.2)

Es una función muy importante porque pues yo veo que el español ellos a veces redactan cosas pero no las concluyen como deben de ser en cambio en náhuatl ellos, entonces sí, lo que escriben, redactan, o sea todo lo que piensan, ellos lo redactan hasta el final, ellos lo comprenden más, le vuelvo a repetir, ellos lo comprenden más, y pues se les hace más fácil, en que ellos lo redactan y lo comprenden” (Consepción, P., Entrevista 2, 23 de junio, 2014, p.3)

Dentro de la escritura encuentran la importancia de la expresión propia, de decir lo que se siente y lo que se piensa, mientras que en la lectura encuentran el reconocimiento de las necesidades de otras personas. Todo esto en náhuatl porque mencionan que en español los alumnos no concluyen y les cuesta trabajo. Es por ello que parte de los objetivos a lograr en cuanto al bilingüismo equilibrado que ellos refieren en su proyecto es la lectoescritura en las dos lenguas: “Pues esperamos a que las dos lenguas, en las dos lenguas, los niños desarrollen la competencia de la lectura y la escritura” (Lázaro, M., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.8).

Dentro de sus objetivos está no sólo la alfabetización, sino mantener viva la lengua, los conocimientos y que logren contar de sí mismos a los demás a través de la escritura:

Sí porque lo que se busca es que ellos ahora sí redacten sus propias narraciones. Por ejemplo en náhuatl, ellos pueden hacer sus propias narraciones y en español igual. Porque a veces nosotros como maestros tenemos esta deficiencia de redactar, como que las ideas se limitan y entonces lo que se busca en ellos, que cuando concluyan su educación primaria sean capaces de ser... como se puede decir... autores de su propia escritura ¡y son varias historias que ellos puedan escribir! Historias de su comunidad, culturas, costumbres, tradiciones.

Hemos trabajado mucho con lo que son las plantas medicinales, que no se pierda eso porque aquí hay mucho conocimiento. A veces vamos al mercado y vamos comprando, éste, lo que son las yerbas para curarnos, cuando nosotros tenemos esa riqueza en la comunidad. Entonces, si las escriben, por lo menos voy a saber para qué me sirve tomar un, sencillo, el soriate, aquí hay mucho, no se si lo conoce, en náhuatl axhochitl, *se asoma por la ventana y busca la planta* ¡Ya se secó, ahí había allá afuera! Es un remedio que nosotros podemos escribir para que una persona que no habla la lengua náhuatl pero que también esté escrito en español también sepa cuál es su uso. Entonces ahí, donde nosotros por ejemplo aquí, ya en 5to y 6to grado, ellos escriben sus textos en náhuatl y español para qué, para que los que no lo hablan lo puedan comprender en español y los que sólo náhuatl, igual. Entonces se lleva haga de cuenta de la mano (Consepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.13).

Con base en sus testimonios se puede decir que los docentes retoman la lengua materna y la lectoescritura como un instrumento para que da voz y, al mismo tiempo, fortalece el patrimonio lingüístico del cual son poseedores.

Agradecimiento

La presente investigación fue realizada gracias al financiamiento de CONACYT y se desprende de la Tesis de Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Contribución

A través de la lectura del referente empírico puede constatarse que la enseñanza bilingüe que se configura dentro de los espacios escolares integra la experiencia cotidiana escolar, el papel de los docentes y el desarrollo de la bilingüedad. Es así que a manera de aporte cabe destacar que si se pretende el florecimiento de las lenguas desde lo escolar es importante brindar apoyos sustantivos que respeten el autogobierno de las comunidades lingüísticas y promuevan la gestión docente fundamentada en la reflexión sociolingüística, el posicionamiento político a favor de las lenguas y autonomía curricular para el diseño de tiempos, contenidos y prácticas en conjunto con los hablantes de la lengua.

Del mismo modo es importante que los productos escritos en náhuatl por los alumnos fortalezcan los usos de la lengua viva integrando los sentidos propios como forma de reivindicación de sus derechos lingüísticos y no como requisitos oficiales. Cabe mencionar que aunque sólo se describe el caso de Xochkoskatl y la enseñanza del náhuatl, los aportes de esta investigación podrán apoyar el fortalecimiento de las otras tres lenguas del estado de Guerrero: el Tlapaneco, Amuzgo y Mixteco que se encuentran seriamente desplazadas de los espacios escolares.

Conclusión

Como reflexiones finales se puede mencionar que el desarrollo de la enseñanza bilingüe surge de las necesidades educativas de los pueblos con características socioculturales que posibilitan un análisis sociolingüístico y el reconocimiento de las representaciones lingüísticas y epistemológicas.

Es decir que la Enseñanza Bilingüe no tiene su base en el Plan de Estudios, ni en la modificación de las políticas lingüísticas nacionales e internacionales, tampoco en los materiales escolares institucionales traducidos ni en la cobertura escolar. Tres elementos cruciales que se encuentran dentro del caso de Xochkoskatl y que apoyan a la resolución de tensiones dentro de lo escolar son: la experiencia cotidiana, el papel del docente bilingüe y la bilingüedad.

El retomar la enseñanza bilingüe desde un posicionamiento de aprecio hacia su patrimonio, lleva a plantearse la tensión de los conocimientos dentro del aula, es decir, no se trata sólo de traducciones de la cultura nacional, sino de diversificar conscientemente los conocimientos dentro de las aulas. Los saberes del pueblo, junto con su lengua, se tornan significativos y valiosos que, además de ser elementos para la defensa de la propia cultura, también encaminan a trascender hacia la noción de que la diversidad forma parte del legado para la humanidad.

De igual forma es importante recuperar y valorar la labor docente en la enseñanza bilingüe ya que dentro de sus saberes se encuentra un proceso de toma de conciencia sobre el patrimonio lingüístico, el acervo de la lengua viva y la sensibilidad de conocer el contexto donde trabajan. Sin embargo, a pesar de que el docente tiene un papel fundamental, se encuentra en una situación frágil que debilita su abanico de opciones para resolver desde la escuela las tensiones sobre el bilingüismo.

La lectoescritura en dos lenguas también nos lleva a la reflexión acerca de su representación no sólo como un contenido escolar o como un espacio para el desarrollo de competencias, sino como una forma viva dentro de diversos núcleos del país. Lo importante de la lectoescritura en lengua materna no es sólo el reconocimiento y acumulación de vocabulario, la riqueza de esta práctica educativa consiste en recuperar las formas vivas, de hablarlo y utilizarlo desde la propia experiencia. Los niños y niñas en Xochkoskatl experimentan el uso de la lengua escrita como un medio para reforzar el reconocimiento de su mundo y donde sus intereses, conocimientos y habilidades son importantes.

Los docentes esperan que sus usos trasciendan al papel para generar reconocimiento y revaloración de los saberes de los pueblos y se revierta la oleada de la traducción de los contenidos nacionales para la enseñanza. Para marcar cada vez con mayor fuerza la autonomía, la reivindicación y la presencia de la diversidad humana.

Finalmente se puede decir que el fortalecimiento y aprecio de las lenguas como patrimonio de la humanidad es un trabajo multidisciplinario, no sólo de los hablantes con un posicionamiento de defensa y reivindicación. El estudio especializado de las lenguas con los aportes de la etnolingüística y la sociolingüística, la psicología y la pedagogía debe aportar al campo de la enseñanza bilingüe.

Asimismo, mientras no se desarrollen nuevos espacios y formas de interactuar con la diversidad lingüística, las lenguas tendrán pocas oportunidades de florecer, perpetuando así la diglosia, el desplazamiento y el aislamiento.

Referencias

- Baker, C. (1993). *Fundamentos de Educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Brumat, R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación* 55(4) p. 1-10.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Callejo, J. (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Prácticum.
- CGEIB (2013). *La CGEIB* [En línea]. Recuperado el 10 de octubre de 2015 en: <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-cgeib/>
- Coronado, M. (2006). Tomar la escuela... Algunas paradojas en la educación intercultural. En Muñoz, H. (Coord), *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales* (pp. 213-227). México: UAM, UPN.
- Cragolino, E. & Lorenzatti M.C. (2002). Docente y escuela rural. Dimensiones para bordar analíticamente esta problemática. *Páginas de la escuela de ciencias de la educación* 2(2-3) p. 63-76.
- Dietz, G. (2015). Entre Estado-Nación y comunidad indígena: la identidad del magisterio bilingüe purhépecha en México. *Estudios interdisciplinarios en América Latina y el Caribe* p.1002-1037.
- Dietz, G. & Mateos, L.S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México*. México: SEP y CGEIB.
- Dorio, I. Sabariego, M. & Massot, I. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información en Bisquerra, R. (coord.) *Metodología de la Investigación cualitativa* (pp. 328-366). Madrid: Muralla.
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología* 12 (42) p. 27-42.
- Ezpeleta, J. & Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos políticos* 37, 70-80.
- Flores, J.A. (2009). *Variación, ideologías y purismo lingüístico. El caso del mexicano o náhuatl*. México: Publicaciones de la casa Chata CIESAS.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (2da Ed). México: Siglo XXI.
- Grupo Friburgo. (2007). *Los derechos culturales*. Declaración de Friburgo. Friburgo: Disponible en: http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals239.pdf
- Herrera, I., Vargas, M.L., & Jiménez, E. (2001). *La identidad del docente de educación indígena y la práctica educativa intercultural de los profesores de la escuela normal indígena de Michoacán*. Ponencia en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

- Hornbeger, N. (2009). Voz y bilingüedad en la revitalización de lenguas indígenas: prácticas contenciosas en contextos Quechua, Guaraní y Maori. En Kalman, J. Y Street, B. (Coords). *Lectura, Escritura y Matemáticas como prácticas sociales* (pp. 25-39). México: Siglo XXI.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación* 46 (enero-abril) p. 1-12.
- INEGI (2012) *Perspectiva Estadística de Guerrero* [En línea]. Recuperado el 22 de septiembre de 2015 en: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/estd_perspect/gro/Pers-gro.pdf
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2010). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales* [En línea]. Recuperado el 22 de febrero de 2014 en: http://www.inali.gob.mx/clininali/html/l_nahuatl.html
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de 2013, Diario Oficial de la Federación 13-04-2013. México.
- López, L.E. & Küper, W. (2000). La educación intercultural bilingüe en
- Mercado, R. (1986). El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria. En Rockwell, E. Y Mercado, R. *La escuela, espacio del trabajo docente. Descripciones y debate* (pp. 99-113). México: DIE-CINVESTAV.
- Miguez, P. (2012). Educación indígena bilingüe y género: situación actual, avances y retos. En: Silva, J. (Coord). *Género y educación: aportes para la discusión jurídica* (tomo 8 pp. 227-173). México: SCJN, Fontamara.
- Ramírez Castañeda, E. (2006). *La educación indígena en México*. México: UNAM.
- Reforma al Artículo 2do de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la Federación 10-07-2015. México.
- SEP, CGEIB y CDI (2007). *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. México: CGEIB.
- Sánchez, M. (2006). *Relaciones entre escuela y sociedad en el ámbito rural: las comunidades escolares de pajapan*. En *La educación rural en México en el siglo XXI*. Rosas Carrasco, L.O.(Coord). México: Centro de Estudios Educativos A.C., Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe y Fundación Ayuda en Acción.
- Serrano, J. (1998) El papel del maestro en educación intercultural bilingüe. *Revista iberoamericana de educación* 17(mayo-agosto) p. 1-10.
- Silvio, D. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria* 8(10), 1-10.
- Taylor & Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós-Studio.
- UNESCO. (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial* [En línea]. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf
- UNESCO. (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002253/225383S.pdf>