



Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación

Maestría en Investigación Educativa

Tesis

**Literacidades y pertinencia cultural en la asignatura de
Lengua Indígena en primarias multigrado de Tequila,
Sierra de Zongolica, México**

Presenta

Fabiola Itzel Cabrera García

Directora de tesis

Dra. Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

Co- Directora de tesis

Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas

Xalapa, Ver., 2019

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

Contenido

Lista de abreviaturas y siglas	1
Introducción	3
Capítulo I. Marco contextual	14
1.1. Educación intercultural y bilingüe para la población indígena en México	14
1.1.1. Educación bilingüe	24
1.1.2. Condiciones de diseño, producción y distribución de materiales educativos en lenguas indígenas	27
1.1.3. Asignatura de Lengua Indígena.....	29
1.2. Tequila: contexto educativo y geográfico	42
1.2.1. Escuelas multigrado	45
Capítulo II. Aproximaciones teóricas	49
2.1. Pertinencia cultural: una noción entre demandas y expectativas	49
2.2. Nuevos Estudios de Literacidad	56
2.2.1. Literacidad escolar	63
2.2.2. Literacidad vernácula	69
2.2.3. Prácticas sociales.....	71
2.3. Enfoque desde la teoría de Polisistemas	73
Capítulo III. Aproximaciones metodológicas	82
3.1. Orientación etnográfica del trabajo de campo	83
3.1.1. Tiempo y espacio	86
3.1.2. Actores	92
3.2. Métodos y construcción de datos	105
3.2.1. Entrevista.....	106
3.2.2. Conversación informal	109
3.2.3. Observación.....	109
3.2.4. Dibujo-entrevista.....	110
3.3. Sistema de categorización	119
Capítulo IV. Elementos para disertar sobre pertinencia cultural	123
4.1. Lengua	125
4.1.1. Contradicción: lengua materna o segunda lengua	126
4.1.2. Relación del náhuatl con otras lenguas	140
4.1.3. Revitalización lingüística	152
4.2. Contexto	160

Capítulo V. Demandas / expectativas	171
5.1. Esfera de los docentes	171
5.2. Esfera de los niños	189
5.3. Esfera de los padres	214
5.4. Esfera de los actores intermediarios o funcionarios	218
5.5. Esfera de los actores institucionales	226
5.6. Tensiones y transferencia entre los actores	245
Capítulo VI. Literacidades	257
6.1. Eventos letrados	261
6.1.1. Organización del trabajo	262
6.1.2. Planeación	282
6.2. Textos escritos: mediadores y productos	297
6.3. Prácticas de traducción	308
Conclusiones	343
Referencias	363
Anexo 1. Horarios escolares	381
Anexo 2. Guías de entrevistas aplicadas a las esferas actorales	383
Anexo 3. Dibujos	386

Lista de abreviaturas y siglas

ALI: Asignatura de Lengua Indígena

ATP: Asesor Técnico Pedagógico

AVELI: Academia Veracruzana de Lenguas Indígenas

BM: Banco Mundial

CCX: Colectivo Cultural Xochitlahtolli

CGEIB: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe

CONAFE: Consejo Nacional de Fomento Educativo

CPEUM: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

CT: Consejo Técnico

DDFLI: Dirección de Desarrollo y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas

DEI: Dirección de Educación Indígena

DGEI: Dirección General de Educación Indígena

DOF: Diario Oficial de la Federación

EB: Educación Bilingüe

EIB: Educación Intercultural y Bilingüe

EZLN: Ejército Zapatista de Liberación Nacional

FMI: Fondo Monetario Internacional

INALI: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas

INEE: Instituto Nacional de Evaluación Educativa

NEL: Nuevos Estudios de Literacidad

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

ONU: Organización de las Naciones Unidas

OPINAC: Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas

PISA: Programa para Evaluación Internacional de Alumnos

PLANEA: Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes

SEN: Sistema Educativo Nacional

SEP: Secretaría de Educación Pública

SEV: Secretaría de Educación de Veracruz

UAM: Universidad Autónoma Metropolitana

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

UVI: Universidad Veracruzana Intercultural

Introducción

El interés principal de esta investigación aterriza sobre la exploración de las prácticas de literacidad en aulas multigrado de Tequila, Sierra de Zongolica, a la luz de diferentes nociones de pertinencia cultural. Dicho interés se detonó a partir de cuestionarme el papel de la escritura en náhuatl en la educación escolarizada para los pueblos indígenas, y la forma en que se construye en escenarios que han sido representativos de la castellanización, como lo es el aula. En ese sentido, al insertarme en primarias pertenecientes al subsistema de educación indígena, para la discusión fue necesario analizar las prácticas letradas con respecto a su pertinencia cultural, definida ésta desde diversos posicionamientos en el proceso educativo.

El enfoque actual en el que teóricamente se sustenta la educación escolarizada de los pueblos indígenas en México se ha denominado Educación Intercultural y Bilingüe (EIB). Éste apareció de manera oficial en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000,¹ impulsado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI); área especializada de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la educación inicial, preescolar y primaria de los niños indígenas.

Schmelkes (2009, p. 49) apunala que teóricamente la EIB aborda dos campos de acción esenciales: la educación con calidad y con pertinencia cultural para los pueblos indígenas y afrodescendientes y la educación “antirracista” dirigida a toda la población. La DGEI es la encargada de la educación escolarizada a los pueblos indígenas. Este actor institucional ha sido clave en la escuela destinada a los grupos indígenas, de tal manera, que algunos autores como Jiménez Naranjo (2011, p. 13), consideran que, en México, se inició una educación bilingüe e intercultural con su creación en 1978.

La pertinencia como acción de la EIB suele bifurcarse en el discurso gubernamental en México hacia dos tipos: la cultural, que, de manera muy amplia, se define como el apego, en distintas dimensiones de la educación formal, a la cultura de los alumnos (INEE, 2017, p. 35); y la lingüística, que se refiere a que la educación sea en su lengua materna (INEE, 2017, p. 35). Por consiguiente, para cumplir con el criterio de pertinencia, la DGEI

¹ Aunque desde la década de los ochenta la EIB ya figuraba en “proyectos experimentales bilingües” (Muñoz, 2004, p. 13), formulados desde instancias internacionales como el Banco Mundial o UNICEF para algunos países latinoamericanos: Perú, Bolivia, Ecuador, Guatemala y Nicaragua.

creó entre 2005 y 2008 la propuesta curricular de la asignatura de Lengua Indígena (ALI) para las primarias del subsistema de educación indígena, que se concretó como espacio curricular propio en el 2011 con el *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica* (2011).

Si bien desde 1994 se insta a la evaluación en la boleta de calificaciones de la lengua indígena, por una parte, no había la obligatoriedad de abordarla para los docentes y por otra, tampoco una definición expresa del contenido curricular y de cómo trabajar a la lengua indígena como lengua de instrucción y objeto de estudio en el aula (DGEI, 2008, p. 5) hasta la creación del documento *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena* (2005) (de ahora en adelante sólo Parámetros Curriculares) por parte de la Dirección de Desarrollo y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas (DDFLI) de la DGEI. Este documento tiene la importancia de establecer las bases pedagógicas y de fijar en el currículo nacional de forma oficial, el espacio para la enseñanza de la lengua indígena. De acuerdo con Jiménez y Mendoza (2013):

Su gran novedad es, sin duda, el haber logrado que la atención lingüística de las lenguas indígenas tenga por primera vez presencia en el currículo nacional. Este giro guarda relación también con el giro anunciado anteriormente del modelo educativo, que considera trabajar la diversidad cultural al interior del sistema educativo nacional y no sólo en su periferia. (p. 30)

A partir del *Acuerdo 592* se incorporó la ALI al campo de formación “Lenguaje y Comunicación”, en el cual la lengua indígena se considera la lengua materna o la segunda lengua de los alumnos, según un diagnóstico que deberá diseñar y realizar el docente a cargo del grupo. Tanto Parámetros Curriculares como el *Acuerdo 592* establecen que el trabajo con la lengua indígena se hará bajo el enfoque de prácticas sociales del lenguaje.²

La ALI es celebrada como una de las acciones más relevantes a nivel institucional para la educación escolarizada de los pueblos indígenas (DGEI, 2011, p. 7). Su propósito general radica en:

² Éste es uno de los cambios también expresados en el discurso de la Reforma Integral de la Educación Básica (2009), en el cual se plantea que la enseñanza de la lengua sucederá a partir de las prácticas sociales del lenguaje, ya sea español, inglés o lengua indígena, por lo que no es un enfoque exclusivo de esta última.

convertir la lengua indígena en objeto de estudio, reflexión y análisis para promover el desarrollo del lenguaje y educar la lengua a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje oral y escrito en los diversos ámbitos de la vida social. (DGEI, 2008, p. 9)

Desde lo planteado en Parámetros Curriculares, esta asignatura constituye un espacio dentro de la escuela para aprender, reflexionar y enseñar la lengua indígena y a través del enfoque de prácticas sociales del lenguaje, también se constituye como una bisagra para la introducción y el abordaje de las prácticas culturales. No obstante, el elemento sobre el cual giran los demás elementos culturales es la lengua, y especialmente, su abordaje a través de la escritura.

La propuesta teórica que sostiene la ALI indica que se trata de una asignatura en la cual se reflexionen las posibilidades de expresión creativa de las lenguas indígenas, a la par que se busque su preservación y desarrollo, así como potenciar su capacidad para explorar diferentes áreas de conocimientos. Esto tiene como finalidad hacer que las lenguas autóctonas puedan enunciar los saberes y prácticas no sólo locales, sino aquellos que se han introducido por los cambios culturales y las nuevas interacciones de los miembros en las comunidades (DGEI, 2008).

Además de lo expresado en Parámetros Curriculares, en el *Acuerdo 592* se estima otra propuesta para trabajar la ALI denominada Marcos Curriculares, elaborada en la Dirección de Educación Básica de la DGEI en 2009 y basada en dos principios: la contextualización y la diversificación. El primero se refiere a la valoración de los conocimientos “saberes locales” de los pueblos a partir de su propia cosmovisión (SEP, 2011, p. 58). Mientras que el segundo se refiere a la indagación del contexto y el tratamiento de las prácticas sociales y culturales para “incorporarlas y convertirlas en secuencias de aprendizaje (...) basadas en la identificación previa de la diversidad” (SEP, 2011, p. 51). Así, se propone que, a partir de un mismo currículo, compartido con las escuelas generales, se pueda lograr la integración de la diversidad social, cultural y lingüística.

Para concretar ambas propuestas, sobre todo la de Parámetros Curriculares, la DGEI considera que contar con variados portadores textuales en lengua indígena y con apego a su cultura, supone la detonación de importantes procesos de aprendizaje y el fortalecimiento

del desempeño escolar en los alumnos (DGEI, 2008, p. 5). Sin embargo, existe una ausencia de materiales didácticos en lengua indígena en el aula, provocada por condiciones de diseño, producción y/o distribución de materiales educativos,³ de lo que debería encargarse la SEP, de acuerdo con lo indicado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y la Ley General de Educación. No obstante, los materiales escritos en lengua indígena que se encuentran en el aula escolar son escasos si se comparan con el número de documentos editados en español. Esta ausencia se intenta subsanar a través de otras alternativas como la estrategia a nivel nacional del libro cartonero o artesanal, dirigida únicamente al subsistema de educación indígena desde el 2010. Esta estrategia fue el primer motivo de interés de la investigación.

La estrategia del libro artesanal o cartonero tiene como objetivo la producción y edición de libros de manera manual, con la finalidad de que cada centro escolar cuente con material escrito en lengua indígena. Se concibe desde la DGEI que el libro se produce y edita formalmente enmarcado como fruto de un proyecto didáctico durante el ciclo escolar, para que sirva como herramienta de apoyo al fortalecimiento y desarrollo de la ALI. Los proyectos didácticos versan sobre diferentes temas, pero obedecen al criterio de pertinencia cultural y lingüística (definido desde los actores institucionales) por lo que servirán a distintas actividades que van más allá de la lecto-escritura de la lengua, como lo serían el indagar sobre prácticas y saberes locales.⁴ Como mencionan Eleuterio Olarte Tiburcio, que fungió como director de la DDFLI, y Juana Zacarías, funcionaria de la Dirección de Educación Indígena (DEI) de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) (2014), deben concentrar elementos pertenecientes a la vida cotidiana de la comunidad y una vez manufacturados, volver a ésta como parte de su acervo para que se puedan compartir a otros actores comunitarios u otras regiones, dado que lo que se narra en ellos, concierne a experiencias comunes. La estrategia tiene también como finalidad que los padres de familia

³ Ahondaré en este tema más adelante.

⁴ Para su diseño, en el caso de los proyectos didácticos para la asignatura de lengua náhuatl, se realizaron investigaciones de las prácticas culturales de comunidades nahuas en diferentes regiones en el Estado de México, Guerrero, Hidalgo, Morelos, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz. Constituyó un trabajo colaborativo de la DDFLI y el Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. En dicho trabajo participaron investigadores y maestros indígenas comisionados por la DGEI, por lo que los siete proyectos resultantes fueron diseñados a partir del conocimiento de prácticas sociales y culturales y están pensados para ser tratados de acuerdo con el calendario agrícola y el periodo escolar, esto es, que la temática del proyecto coincida con el cultivo de alguna semilla o planta, por mencionar un ejemplo (DGEI, 2015, p. 10).

u otros actores comunitarios, sabedores de prácticas culturales, contribuyan con el contenido del libro. Esta estrategia se anuncia entonces, como detonadora de una cultura escrita entre las comunidades.

Sin embargo, en las primeras exploraciones de campo en julio del 2017, en el municipio de Tequila, encontré una significación del libro diferente, más asociada a percibirlo como un asunto administrativo o una evidencia de trabajo. La percepción general que encontré, tanto de docentes como de funcionarios en Tequila, fue que este proyecto didáctico no resultaba prioritario en relación a otras actividades que se presentan como de mayor importancia para el sistema educativo de la SEP, como la Olimpiada del Conocimiento o la prueba que se desprende del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Esta última sirve para realizar un diagnóstico de aprendizajes alcanzados en las áreas de español y matemáticas.

Por otra parte, el libro cartonero o artesanal no estaba presente en las aulas escolares y los niños no tenían conocimiento de él. Dicho material se elaboró a partir de una petición de la DEI para que fueran exhibidos en la Feria de Libros Artesanales⁵ en febrero de 2017 llevada a cabo en otro municipio de la Sierra de Zongolica. Posterior a este evento, los libros elaborados por los docentes, no volvieron a las aulas, según me comentaron los docentes de las diferentes primarias y preescolares que visité en el trabajo de campo exploratorio. Desde otra perspectiva, el asesor técnico pedagógico (ATP) de sector⁶ aseguró que estaban en las aulas, pero en Tequila no se encontraban entre los materiales de lectura u otros de índole didáctica.

A partir de lo arriba expuesto, decidí centrar mi atención ya no en el libro artesanal como tal, sino en lo que sucedía en la ALI y a partir de un escenario más amplio reflexionar si la atención de los docentes a ciertos conocimientos, como los derivados de las asignaturas evaluadas en las pruebas estandarizadas, propicia concebir como un elemento relevante en la educación a la escritura de la lengua indígena. Es decir, mi interés se volcó a explorar las prácticas letradas en náhuatl en un espacio que de antemano prioriza al español por ser evaluada a nivel nacional. A esto se añade que existe un panorama de carencias en

⁵ La única que se ha organizado desde el sector escolar en Grandes Montañas se suscitó en febrero del 2017 en el municipio de Tehuipango, Veracruz. No se realizó otra Feria durante el trabajo de campo.

⁶ En el sector se incluyen los municipios de Tequila, Atlahuilco, Tlaquilpa, Astacinga y Tehuipango, con sus respectivas localidades.

cuanto a portadores textuales en náhuatl, pero no advertí que los docentes efectuaran estrategias para la auto producción y auto edición de materiales que sirvieran de apoyo al desarrollo de la asignatura, como el libro artesanal. Así, la investigación adquirió como interés principal las múltiples literacidades que se construyen en la ALI a partir de los recursos que los docentes y los alumnos tienen a su alcance.

Partí de comprender a la literacidad desde una óptica plural. Retomé una comprensión de la escritura desde la perspectiva antropológica de los teóricos de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Desde esta corriente, la literacidad se entiende como la manera particular en que un grupo o una persona usa y le atribuye significado a la escritura en función de un “propósito social específico” (Zavala, 2009, p. 71). Así, las formas para acercarse a la escritura son múltiples, y tienen que ver con la historia social, cultural y lingüística de cada grupo. De ahí la pluralización del término.

De los NEL también desprendí que cada texto constituye una invención social e histórica, por lo que adopta formas diferentes en cada tiempo y espacio, “las cuales también evolucionan al mismo tiempo que la comunidad” (Cassany, 2005, p. 3). Es decir, las formas escriturarias no serán las mismas en todos los grupos sociales. Por lo tanto, no existe una sola literacidad neutral y objetiva, ni un solo modelo de cultura escrita. Las formas de conectarse con la escritura se generan en contextos específicos a partir de vivencias particulares.

A raíz de esta concepción de las literacidades como elementos históricamente situados y contextuales, advertí que era necesaria una reflexión no sólo de cara a la ausencia de materiales escritos, sino de cómo las prácticas letradas son construidas desde una educación diferenciada. Así, consideré que el criterio de pertinencia tendría que ser extensivo también a la escritura y a su manera de enseñarse en la EIB. Por consiguiente, cuestiono que del mismo modo que no existe un modelo único de literacidad, tampoco es suficiente una noción de pertinencia homogénea y definida únicamente por los actores institucionales desde su mirada macro.

En Parámetros Curriculares se expresa que la pertinencia cultural tiene que ver con el vínculo escuela-comunidad y el abordaje de las prácticas culturales y de sus saberes locales en el aula para configurar una cultura escrita en lengua indígena. Sin embargo, por un lado, se hace uso de una noción de cultura asociada a ciertas prácticas culturales que

tienden a esencializar a los grupos indígenas y a representar a la cultura indígena como aislada de procesos de dinamismo cultural. Por otro lado, expresa una comprensión de cultura escrita generalizada y neutral, e independiente de las relaciones asimétricas de poder entre las lenguas indígenas y el español.

Para confrontar esa noción de pertinencia cultural partí de entender ésta como un proceso intersubjetivo y contextual, en el cual debe haber cabida a múltiples voces de actores educativos, ubicados en diferentes posiciones de la estructura educativa. Por lo tanto, fue necesaria la contribución de nociones de pertinencia desde lo *emic*. Para este ejercicio, retomé la propuesta teórica de los Polisistemas de Even-Zohar (1990) en pos de delimitar y caracterizar a ciertos actores y observar la lógica relacional entre ellos.

A través de una combinación de métodos etnográficos y cobijada por el enfoque cualitativo exploré la noción de pertinencia cultural que poseen cinco tipos de actores: los niños, sobre los cuales exploré, además, la construcción de literacidades, pues son ellos quienes cursan en un sentido estricto la ALI. En el escenario del aula percibí también a los docentes como un actor notable y determinante; asimismo indagué las voces de los actores institucionales (DGEI), los actores intermediarios (supervisores escolares y asesores técnicos pedagógicos) y los padres de familia. Dichos actores fueron definidos por su rol en el proceso educativo, en función del tiempo al cual tuvo que ceñirse la investigación y el trabajo de campo.

Lo anterior, de manera ineludible me llevó un diálogo constante entre las literacidades del aula, las nociones *emic* de pertinencia y lo expresado por la DGEI, principalmente a través de Parámetros Curriculares, dado que es el documento normativo y pedagógico de la ALI. Sin embargo, mi posicionamiento estuvo alejado de ser una evaluadora de la implementación de las políticas. Por el contrario, la presente investigación buscó visibilizar y poner a discusión el hecho de que existen atisbos sobre lo que en las políticas se concibe como una educación con pertinencia cultural, y cómo a partir de ésta se construyen las prácticas letradas en la ALI, pero, poco se conoce sobre lo que los docentes e incluso, los alumnos, consideran pertinente para ellos (Rockwell, 2018) y la manera en que se detonan literacidades en lengua indígena en un escenario lingüísticamente diverso. Por lo tanto, considero relevante conocer la perspectiva *emic* de lo culturalmente pertinente y su incidencia en las prácticas de literacidad, no sólo por el aporte empírico que

representa, sino también para nutrir esas mismas políticas educativas desde la investigación.

De acuerdo con los NEL, las literacidades se convierten en procesos observables a partir de tres elementos: los eventos letrados, los textos y las prácticas. Los primeros enmarcan las situaciones en las cuales se sitúan las prácticas, mientras que éstas son las formas que las personas tienen para conectarse con la escritura. Por su parte, los textos, más que ser analizados, deben ser observados desde dos funciones: como mediadores, aquellos que sirven de apoyo a la escritura o a los eventos letrados y como productos, que son la finalidad de los eventos y las prácticas letradas. Así, a partir de las consideraciones presentadas, partí de la siguiente pregunta general:

- ¿Cómo se construyen literacidades en la asignatura de Lengua Indígena en tres primarias indígenas multigrado de Tequila y cómo se considera a la pertinencia cultural en su construcción?

Para responder a la inquietud general, esboqué tres preguntas específicas:

- ¿Cómo se construyen literacidades a través de los eventos letrados, los textos y las prácticas de traducción en la asignatura de Lengua Indígena?
- ¿Cuáles son las nociones de pertinencia cultural de los docentes, alumnos, actores institucionales, actores intermediarios y padres de familia?
- ¿De qué manera se considera a la pertinencia cultural en la construcción de literacidades en la asignatura de Lengua Indígena?

Para dar respuesta a estas inquietudes, la tesis se organizó en seis capítulos y un apartado final que expone las conclusiones. En el capítulo I presento un marco contextual de dos temáticas. La primera de ellas versa sobre los diferentes modelos educativos que han sostenido teóricamente a la educación destinada a los pueblos indígenas, desde el inicio del sistema educativo moderno en el siglo XX. Posteriormente, ahondo sobre la estructura educativa y el lugar que ocupa el subsistema de educación indígena. En este apartado muestro

que, de fondo, la desigualdad y la exclusión constituyen temas notables cuando se aborda a la educación indígena escolarizada; ejemplo de ello, radica en las condiciones de diseño, producción y distribución portadores textuales en lengua indígena. En la segunda parte muestro el contexto geográfico del municipio de Tequila y educativo, y presento las características de la organización multigrado.

En el capítulo II expongo la articulación teórica que funcionó como base para el sistema de categorización y el análisis de los datos empíricos. La primera parte está destinada a la disertación del concepto de pertinencia cultural y a la propuesta que configuraré a partir de la lectura de diversos autores. La segunda parte se enfoca a los NEL y a la exposición de las literacidades escolares y vernáculas. Por último, planteo las nociones que retomé del enfoque de Polisistemas de Even-Zohar para esta investigación: tensiones y transferencias.

En el capítulo III, describo cómo fue a la entrada al campo y la idoneidad de una orientación etnográfica para aproximarme a las subjetividades de los actores desde sus propios escenarios de acción. Defino también en esta entrada, a los actores educativos que conformaron la voz *emic*, y los métodos que fueron aplicados para tal cuestión: entrevista, observación participante, conversación informal y el dibujo-entrevista. Hacia el final del capítulo muestro el sistema de categorización.

El capítulo IV se erige como el primero en el que muestro un análisis más concreto de los datos empíricos. Reconstruyo el contexto social, cultural y lingüístico de Tequila desde la propia voz de los sujetos a partir de dos elementos, también mencionados por ellos: la lengua y el contexto. La primera parte está dedicada a mostrar las contradicciones y lo complejo que resulta hablar en términos de lengua materna o segunda lengua. Asimismo, pongo de manifiesto la relación que los padres de familia, los alumnos y los docentes guardan hacia el náhuatl y hacia otras lenguas como el español y el inglés. En dicha relación se puede visibilizar el estigma social aún arraigado entre los nahuas serranos por hablar una lengua indígena. Para revertir esta cuestión los docentes despliegan un discurso de revitalización asociado a fuentes de empleo. Sin embargo, muestro que dicho discurso puede originar ciertas representaciones de la escritura en náhuatl, como elemento distanciado de sus hablantes y relacionado únicamente a quienes ejercen un trabajo letrado.

En la última parte del capítulo integro las nociones de contexto que los actores poseen; de fondo encuentro una discusión entre elementos culturales propios y ajenos.

En el capítulo V expongo las diversas expectativas y demandas que cada tipo de actor posee sobre lengua y contexto. Muestro que las expectativas y demandas están configuradas a raíz del rol que cada actor ejerce dentro de la estructura educativa, y el imaginario que sobre éste ha elaborado, como se observó en los discursos de los actores institucionales, intermediarios, y docentes. Pero también, las expectativas y demandas fueron construidas desde las experiencias particulares en un contexto económicamente precario y marginado por su diversidad lingüística y cultural, como lo revelaron los discursos de los padres de familia y alumnos. Esto origina nociones de pertinencia contradictorias, porque las posiciones desde las cuales se enuncian son diferentes.

El capítulo VI lo fragmenté en función de los tres elementos desde los cuales resultan observables las literacidades. En un inicio muestro desde qué argumentos se planean y se organizan los eventos letrados en el aula. Encontré que esta parte del proceso de las literacidades es construida casi exclusivamente por los docentes en función de sus propias nociones de pertinencia, cuyo énfasis está en el conocimiento gramatical del náhuatl. En la segunda parte realizo una reflexión de los dos tipos de textos escritos que registré: aquellos que son diseñados, producidos o editados para uso de los alumnos como los enviados por la DGEI, y aquellos que se producen en la escuela. La revisión de la escritura de los niños en esta fase demostró que la expectativa de escritura de los docentes presenta en la praxis sesgos que pasan inadvertidos: los niños escriben el náhuatl desde el español, por lo que hacen calco de su sintaxis y emplean una combinación de alfabetos que contradice la expectativa de los docentes. En la última parte, me concentro en las prácticas letradas a partir del empleo de la traducción como método de enseñanza. En las primarias del municipio de Tequila, en las que se desarrolló el trabajo de campo, la práctica letrada que mayor reiteración tuvo en la ALI fue la traducción. Su uso demostró que no constituye un acto premeditado, sino que en la política pública no existen pautas para abordar el bilingüismo, o el translenguaje, de los alumnos que cursan la EIB de manera que éste sea aprovechado como un elemento significativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje propios del aula y de los procesos en medio de éste como la traducción. De ahí que los docentes introducen la traducción porque en realidad desconocen otros métodos.

Finalmente, expongo las conclusiones que se desprendieron del trabajo de campo y documental que nutrió la presente investigación.

Capítulo I. Marco contextual

El presente capítulo se compone de dos temas. El primero de ellos aterriza en el contexto de las políticas y acciones en el rubro de la educación para los pueblos indígenas en México. Para entender el modelo de educación actual, esbozo un breve recorrido histórico de los diferentes enfoques transitados a largo del siglo XX. En la segunda parte del capítulo presento características sociodemográficas del municipio de Tequila, en el cual se realizó el trabajo de campo.

1.1. Educación intercultural y bilingüe para la población indígena en México

Una de las direcciones del proyecto del Estado-nación posterior a la Independencia (1821) y reforzado después de la Revolución (1917), se basó en la ideología del mestizaje, una doctrina racial y nacionalista formulada por algunos intelectuales como José Vasconcelos, pieza fundamental de la creación de la SEP en 1921. Dicha ideología se apoyó en el surgimiento de un nuevo grupo que se asume como “mestizo” y como la identidad nacional y, por lo tanto, única de México. Al convertirse el mestizaje en la ideología oficial del Estado, se puso en marcha un proyecto que “implica implementar medidas específicas destinadas a ‘integrar’ en el Estado-nación auto-definido como mestizo a todas aquellas poblaciones que aún no se identifican como mestizos, sino como indígenas”, o también denominada como política integracionista (Dietz, 2015, p. 60). Dicha idea se configuró como el enfoque educativo oficial que perduró casi todo el siglo XX. Como menciona Schmelkes (2008) “los gobiernos post-revolucionarios, si bien reconocieron la deuda que tenían con el sector indígena, consideraron que para poderla saldar era necesario que los indígenas abandonaran su ser indígena y se convirtieran en mestizos” (p. 6) y como más adelante agrega “esta manera de concebir al otro diferente, al indígena, marcó el nacimiento del sistema educativo moderno de nuestro país” (Schmelkes, 2008, p. 6). Así, la educación escolarizada para los grupos indígenas se concibió en el seno de un Estado-nación que, por una parte, celebraba el pasado indígena prehispánico, que se realizó como símbolo de grandeza y parte esencial de la identidad del mestizo, trascendentes para la ideología

nacionalista de los siglos XIX y XX, pero, por otra parte, pretendió despojar a los pueblos indígenas de sus respectivos sistemas culturales, como señala Montemayor (1992):

(La) escisión entre la grandeza cultural prehispánica y los pueblos indígenas hambrientos y explotados ha permitido que México se considere dueño de la historia indígena pero que no se sienta ligado de ninguna manera con el indio de carne y hueso. (p. 9)

El siglo XX comenzó con una tendencia marcada a llevar la educación a todos los rincones de México, con énfasis a los contextos rurales y para las poblaciones indígenas (Jiménez, 2011, p. 3) pero, con la finalidad de conseguir la “adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos” (Dietz y Mateos, 2013, p. 49). De esta manera, el enfoque integracionista tuvo como principal objetivo la desaparición de una de las diferencias principales: la lengua indígena. Evidencia de esto es que en la Constitución de 1917 se dicta que la educación primaria debe ser “obligatoria, gratuita, laica y en español, para toda la población” (Schmelkes, 2008, p. 6). Se depositó en el maestro indígena la confianza de que enseñara el español y la cultura mestiza a las poblaciones indígenas, por lo que se le prohibió que enseñara en alguna lengua indígena; método conocido como castellanización directa (Schmelkes, 2008).

Posteriormente, ante los pocos resultados del anterior modelo, se introdujo a la lengua indígena al espacio de formación, pero como instrumento para alfabetizar en español y conseguir con eficacia la “integración del indio a la civilización” (Schmelkes, 2008: 7). A este nuevo enfoque se le denominó modelo Educación bilingüe, o modelo democratizador, según Muñoz (2004). Éste se basó en la aceptación de la diversidad como problema y se generaron, de acuerdo a nociones democratizadoras, acciones que “flexibilizan el acceso a la educación y comunicación mediante estrategias bilingües de transición al mundo e idioma hispánicos” (p. 39-40). Es decir, se tenía el fundamento de que sin el castellano no se puede participar en la democracia, discurso emanado del enfoque integracionista.

En 1939 se llevó a cabo la Asamblea de Filólogos y Lingüistas en Pátzcuaro, Michoacán y en ella se decretó formalmente a la educación bilingüe como el modelo educativo para las poblaciones indígenas. No obstante, dicho modelo tenía como

orientación alfabetizar en lengua indígena para paulatinamente transitar a una castellanización. No fue hasta la década de los setenta, que surgió de manera más visible una época de movimientos y críticas a la “ideología y práctica indigenistas” (Zolla y Zolla, 2004), denominada por algunos autores como un “despertar étnico” (Smith, 1981), que aparece no solo en el país, sino simultáneamente en diversos lugares del mundo y “trae consigo la aparición de nuevos actores sociales y políticos” (Dietz, 2015, p. 53). Los maestros indígenas formularon durante esa década, su propio modelo educativo: educación bilingüe bicultural (Dietz, 2015, p.72) que surgió en respuesta a “las crecientes críticas expresadas tanto por padres de familia y comunidades como por maestros comprometidos y descontentos con su papel aculturador” (Dietz, 2015, p. 72), como es el caso la Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas (OPINAC), surgida también en la década de los setenta.

En la propuesta bilingüe bicultural distintos actores comunitarios plantearon por primera ocasión exigencias de índole “netamente étnico” (Zolla y Zolla, 2004), esto es, de una revalorización de las culturas indígenas y sus lenguas como elementos nacionales. Se pretendía poner fin a una educación que impartía sólo la cultura “mestiza” dominante, con el propósito de eliminar de los indígenas sus prácticas socioculturales que daban vida a su cultura “diferente”. Su eje rector era trabajar la lengua no como instrumento para la castellanización, sino para plantear un diálogo horizontal con el español. Ante tales demandas, la SEP creó en 1978 a la DGEI: “una institución dispuesta a dialogar con el magisterio y a experimentar con innovaciones en los programas formativos y curriculares” (Dietz y Mateos, 2013, p. 77). En sus inicios tuvo como propuesta que el español y la lengua indígena gozaran del mismo valor en los procesos educativos y trabajó en colaboración con la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC) (Zolla y Zolla, 2004).

No obstante, la educación bilingüe bicultural no sería aceptada por el presidente en turno, sino hasta 1983, en el sexenio de Miguel de la Madrid y se enunciaron entonces, los planteamientos teóricos de la educación indígena -llamados también *Bases Generales de la Educación Indígena*- (Martínez, 2015, p. 108). Esencialmente se buscaba “trascender la esfera metodológico-idiomática, e ingresar también al plano de los contenidos curriculares, con vistas a recuperar saberes y conocimientos indígenas e incorporarlos en el currículo

escolar” (López, 2009, p. 133). Durante este periodo germinaron otros proyectos que nacieron de iniciativas de los grupos indígenas como la revista Etnias (Dietz, 2015, p. 74), que dan cuenta de una cierta movilización de estos grupos.

Ahora bien, el surgimiento de la DGEI ha sido señalado por Jiménez (2011) como el cambio a un indigenismo de “transferencia y participación” (p. 11) por parte del Estado-nación. No obstante, de acuerdo con esta misma autora, se produjo también una “aceptación explícita” del uso del método indirecto en el aprendizaje del castellano en escuelas de la SEP (Jiménez, 2011, p. 11) pues aparecieron proyectos como el *Programa Nacional de Educación para Todos* y el *Programa de Castellанизación* (1978) con una finalidad compatible a los enfoques previos a la DGEI: escolarización y castellanización de los niños indígenas monolingües (Hernández, 1982, p. 117). Para los autores aquí citados, el tránsito de una educación “integracionista” a una educación bilingüe y bicultural en la práctica no se convirtió en significativo.

Cabe mencionar que algunos autores señalan que la biculturalidad se vio definida por una visión dicotómica que oponía lo indígena a lo occidental y “retornaba a la visión idílica de la comunidad indígena, rural, armónica, solidaria por antonomasia, opuesta al progreso, la civilización y la vida urbana conflictiva e individualista” (Bertely, 2000). La enseñanza de una cultura indígena aislada significó un descontento para los grupos que criticaban el papel aculturador del docente, por lo que la demanda viró hacia la comprensión de los grupos indígenas atravesados por “procesos distintos pero sostenidos de contacto y conflicto cultural” (Bonfil, 1987), por lo que la educación no podía seguir retratando una cultura idílica y petrificada.

Muñoz (1999) menciona que las diversas acciones para la educación de los pueblos indígenas cobran fuerza y saltan a nivel nacional específicamente con dos sucesos. El primero de ellos, radicó en la descentralización del sistema educativo nacional en 1992, aunque se inició décadas atrás. Uno de los efectos se tradujo en la defensa que comenzaron activamente a llevar a cabo las comunidades (hasta entonces apenas visibles por otros sectores de la población) por una educación bilingüe e intercultural. Esta participación de nuevos agentes educativos representó una aproximación “popular” a la EIB. Se incrementaron los comités técnicos-pedagógicos por idioma y por región étnica, así como algunas otras organizaciones comunitarias que instruyeron gestiones de educación bilingüe

e invirtieron esfuerzos y recursos financieros propios para apoyar el desarrollo educativo (Muñoz, 1999, p. 45). De este periodo, como consecuencia de las agitaciones internas y de las exigencias internacionales, en 1992 se reformó la CPEUM: se modificó el artículo 4° y quedó establecida la nación mexicana en su definición como plurilingüe y pluricultural (a partir del 2001, esta definición aparece en el artículo 2° constitucional) (Schmelkes, 2003).

El segundo “gran acontecimiento” que desencadenó un proceso de lucha política y debate fue el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Como indica Dietz (2015):

Con la aparición pública del EZLN, estas transformaciones del “México profundo” [Bonfil Batalla 1987] saltan a la política nacional con mayúscula: en el simbólico primero de enero de 1994, la fecha del ingreso de México al TLC, un hasta entonces desconocido Ejército Zapatista de Liberación Nacional toma cuatro cabeceras municipales en Chiapas, declara la guerra al gobierno federal y reivindica ‘libertad, democracia, justicia’ para todos los mexicanos. (p. 93)

Este hecho logró que se fijaran reformas jurídicas sobre el derecho a la justicia, a la administración y a la educación, que las nociones de “soberanía” y autonomía se tornaran centrales en la agenda política mexicana (Dietz, 2015, p. 93-94). Del “diálogo” entre el Estado-nación y el EZLN se derivó el *Acuerdo sobre Derechos y Culturas Indígenas de San Andrés*, en el que se comprometía el primero a cumplir las demandas de los zapatistas e incluso su derecho a la autonomía, que en el ámbito educativo se tradujo como “el uso y promoción de las lenguas y culturas indígenas, reclamando el derecho a decidir qué y cómo quieren educar a sus hijos” (Castro, 2001). El *Acuerdo* no llegó a ser reconocido por el gobierno, pero “llevó a una comprensión distinta de la pluriculturalidad y la pluriétnicidad” (UNESCO, 2005). Estos nuevos posicionamientos “a nivel regional y nacional en los ochenta y noventa del siglo XX han dejado atrás el histórico aislamiento de la comunidad indígena”, y consiguen integrar “tradición” y “modernidad” (Dietz, 2015, p. 109-110). Es decir, los grupos indígenas hacen uso de nuevas estrategias, como vincularse a demandas internacionales o apropiarse de elementos culturales como la escritura para continuar su lucha. Significan estos eventos, nuevas formulaciones de lo que se comprende por cultura indígena.

Muñoz (1999) también señala que la presencia indígena demanda lo que a la par lo hacen organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo. Sin embargo, las imposiciones o iniciativas que sugieren a los países como México, devienen en un proceso que se distancia con las peticiones indígenas, dado que recaen en una dinámica de conversión que consiste en programas compensatorios en las áreas de mayor rezago educativo; “estrategias de cambios parciales, a fin de consolidar una eficiencia sobre mínimos educativos y a la vez de transferir lentamente la conducción de la gestión educativa a los gobiernos regionales, no a las comunidades” (Muñoz, 1999, p. 46). Los organismos internacionales tampoco reconocen, por ejemplo, el derecho a la autonomía y se comienzan a formular terminologías que de acuerdo a Rivera Cusicanqui (2001, p. 60) abogan por la diferencia, pero terminan encubriendo nuevas formas de colonización como el multiculturalismo oficial. Éste reproduce una “inclusión condicionada”, es decir, se permiten los derechos indígenas, pero sólo aquellos que no desestabilicen las relaciones de poder. El Estado permite y habla del derecho a usar la lengua indígena, pero ofrece una respuesta ambigua y hasta represiva, cuando se demanda la autonomía y el territorio (Rockwell, 1999).

Durante el periodo de agitación de los noventa aparece en el escenario mexicano el término intercultural, pues lo bilingüe siempre ha sido un elemento que acompaña a todos los enfoques de la educación escolarizada para los grupos indígenas (López, 2009). Dicho término aparece en gran parte de los documentos, políticas públicas, proyectos, como parte fundamental, y hasta distintiva, de la educación destinada a los pueblos indígenas en México, y en muchos países de América Latina. Pérez Ruíz (2009) menciona que se describe a lo intercultural como la base “para impulsar proyectos educativos diferentes a los integracionistas vigentes en los Estado nacionales contemporáneos” (p. 252) y en esta vertiente prescriptiva se incluyen los proyectos de la EIB en América Latina. Por ende, lo intercultural se esgrime como un “indicador” de hacían dónde deben girar las sociedades, una vez establecido un sistema intercultural, ya sea jurídico, de salud, educativo, etc. Sin embargo, además de un modelo, se usa para hablar de hechos sociales en relación a las interacciones en un mismo espacio o territorio de poblaciones con diferencias étnicas o sistemas culturales. También se maneja como sustitución del enfoque interétnico, aunque se

diferencia de éste por su énfasis en procesos de interacción y de cómo se producen prácticas culturales o sociales.

En América Latina, de acuerdo con Schmelkes (2008) se utiliza el vocablo “interculturalidad” como sinónimo del interculturalismo, debido a que el último se originó con la EIB, que, a su vez, constituye un “instrumento” para un proyecto de intervención en pos una sociedad que aprecie la diversidad. Existe, por otra parte, una dimensión del conflicto que el interculturalismo intenta visibilizar. De acuerdo con la misma Schmelkes (2008, p. 4) el conflicto está presente en toda relación intercultural, es más, “el diálogo intercultural, para darse, asume como punto de partida precisamente dicho conflicto. Es lo que permite el acercamiento profundo a la comprensión del otro, y por lo mismo su verdadero aprecio” (Schmelkes, 2008, p. 4). Desde este enfoque, se prevé que el diálogo logre acuerdos, pero también desacuerdos, y por ello mismo “es el elemento constitutivo indispensable de la democracia: el mecanismo que permite aceptar los acuerdos mínimos posibles en situaciones de desacuerdo para poder convivir” (Schmelkes, 2008, p. 4). De esta manera, el conflicto resulta provechoso porque durante el proceso da cabida a nuevas reflexiones en los grupos en cuestión. Pero la esencia del interculturalismo no admite asimetrías y de ahí que no acepte “que por razones de pertenecer a grupos culturales distintos, haya desigualdades e injusticias” (Schmelkes, 2008, p. 4), dado que las asimetrías se originan, con frecuencia, debido a diferencias de naturaleza cultural.

Pérez Ruíz (2009) subraya un debate en cuanto a mirar de dónde y cómo surge el discurso intercultural. Señala que la noción de interculturalidad asociada al multiculturalismo y promovida por agencias multilaterales (ONU, BM, FMI) se diferencia del contexto anglosajón, cuando por ejemplo en América Latina, no se trata de una lucha por el reconocimiento, sino que se articula con proyectos de transformación social, como la “necesidad de asumir la deuda histórica de los Estados nacionales con los indígenas y de acabar con la injusticia social y la desigualdad económica en que viven hasta hoy” (p. 256). Asimismo, puntea que existe una hipótesis sobre el uso del concepto de lo intercultural en la academia latinoamericana, que abraza de manera acrítica marcos teóricos e ideológicos de los países hegemónicos, lo que lleva a pensar que la Educación Intercultural resulta un producto de las políticas multiculturalistas globales. Entonces, desde su perspectiva, la

interculturalidad surge a raíz del fracaso de un modelo de nación basado en la homogeneización cultural y lingüística.

En el contexto latinoamericano, la EIB se mantiene en estrecha relación con las demandas de la educación indígena, surgidas desde la década de los setenta, que se oponen a la castellanización y la homogeneización cultural (Pérez Ruíz, 2009, p. 256- 257). De ahí, que la educación intercultural no bilingüe es referida a la población en general, mientras que la educación intercultural y forzosamente bilingüe es aquella destinada a la población indígena (Schmelkes, 2008, p. 6).

La perspectiva descolonizadora también se encuentra ligada a la noción de lo intercultural. Una de las primeras obras sobre el tema, publicada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1983), *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*, reafirmaba, lo que la interculturalidad como proyecto político cuestiona: los principios monoculturales y monolingüísticos de los Estados nacionales, y con ello, “la inserción subordinada de los pueblos indígenas” (Pérez Ruíz, 2009, p. 260). Dado que una de las principales instancias públicas para intervenir en otras lo constituye la escuela, hay una “pedagogización del discurso y de la práctica” de lo intercultural (Pérez Ruíz, 2009, p. 267). Pero también ha habido otros ámbitos, como el filosófico, en el que se plantea lo intercultural, pero que tienen relación con el discurso en el espacio escolar. Para Fernet-Betancourt (2004, p. 65) el sentido de una educación intercultural debe formularse desde ese horizonte de culturas que se traducen, y no posicionar a una cultura como la única capacitada para ser la intérprete de las demás.

Muñoz (2004, p. 10) sugiere que la interculturalidad institucional, entendida como un proceso de “reorganización educacional” que se busca implementar desde el Estado hacia el sistema escolar, ha sido una respuesta de ésta hacia las deficiencias presentes en la historia de la educación indígena. Cabe decir, que dicha interculturalidad opera de manera paralela con la interculturalidad histórica, que sucede en las organizaciones y prácticas sociales diarias, no en la oficialidad y a veces, ambas en compatibilidad. Entonces, como modalidad diferenciada la EIB, irrumpe formalmente en los años ochenta, en los proyectos experimentales bilingües, también promovidos y financiados en sus inicios por la

Cooperación técnica europea, el BM y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en Perú, Bolivia, Ecuador, Guatemala y Nicaragua.

México se adhiere formalmente a la EIB a través del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (Muñoz, 2004, p. 13). Específicamente, en 1997 es que el modelo de educación básica propuesto a las niñas y niños y adolescentes indígenas cambia su denominación de Educación Bilingüe Bicultural, a Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (Schmelkes, 2003). Ya en 1996 la DGEI confeccionaba el documento *Hacia un Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*, que introdujo la perspectiva del enfoque intercultural para la educación indígena. Se elaboraron los *Lineamientos para la Educación Intercultural Bilingüe para Niños y Niñas Indígenas*, el cual constituye un documento normativo para orientar la práctica pedagógica. La DGEI concreta el enfoque en la escuela indígena con los “materiales educativos con orientaciones pedagógicas y lingüísticas” (Niembro y Mendoza, 2017, p. 77- 78), lo que significa que comienzan a elaborarse materiales con los que se pudiesen implementar lo que se estipulaba desde las políticas y programas.

Para esta investigación tomo la perspectiva de Schmelkes (2008), Pérez Ruíz (2009) y agrego también la propuesta de interculturalidad para la educación según García Canclini (2004). Para este autor, ésta debe propiciar “la continuidad de pertenencias étnicas, grupales y nacionales, junto con el acceso fluido a los repertorios transnacionales difundidos por los medios urbanos y masivos de comunicación” (p. 8). Esto supone no ignorar la voluntad de los actores por su propia continuidad y la existencia de los procesos globales que también impactan en los modos de vida de los grupos indígenas para de esta manera, efectuar “el autoconocimiento de cada sociedad, y el conocimiento de su lugar entre los otros” (García Canclini, 2004, p. 9). Entonces, la EIB debe producir un proceso de exploración al interior del grupo en el marco de conflictos y contactos culturales con el grupo dominante u otros, así como desencadenar una transformación hacia el reconocimiento de la diversidad, para terminar con la subordinación de una cultura sobre otras.

La educación formal para los indígenas está actualmente supeditada al subsistema de educación indígena, pieza del Sistema Educativo Nacional (SEN), y por ello, su propuesta educativa no se aleja demasiado de los objetivos de la educación “nacional”. El subsistema abarca desde educación inicial hasta primaria. No obstante, espacios curriculares como la ALI sólo están en primaria. En el primer grado de secundaria, como en

el último año de preescolar, podría cubrirse la aproximación a las prácticas culturales y sociales, así como a las lenguas indígenas, con la asignatura estatal, pero se estipula que será decisión del docente. Si bien desde la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en 2001, el enfoque intercultural debe acompañar todo el SEN, en los hechos esto no sucede así. Existe la ausencia de una noción compartida de interculturalidad en el currículo nacional, que provoca una serie de deficiencias como la cuestionable enseñanza de las lenguas indígenas y su poca relevancia como lenguas de instrucción, la ausencia de contenidos comunitarios en el aula, la inexistencia de metodologías pedagógicas para tratar la enseñanza de las lenguas originarias, ya sea como L1 o como L2, la carencia de materiales educativos actualizados, y la producción de éstos únicamente en las lenguas con mayor número de hablantes, así como la poca orientación de los docentes para las escuelas multigrado (INEE, 2017, p. 39), y la poca representación de las lenguas indígenas en los títulos en las bibliotecas escolares (Mendoza, 2016, p. 31).

Dichas deficiencias convierten al SEN en “uno de los principales culpables, si no es el que más, del desplazamiento lingüístico y cultural de los pueblos indígenas del país (...) es el responsable de que como país nos hayamos perdido de disfrutar y de aprender de nuestra diversidad” (Schmelkes, 2008, p. 9). Esta observación de Schmelkes, lejos de contradecir la realidad, se constata con el análisis sobre la valoración de las lenguas originarias como lenguas idóneas para la comunicación y el aprendizaje de los contenidos curriculares, dado que no se piensan para los niveles preescolar y secundaria indígena, así que sólo se fijan pautas para una educación que no cubre los diferentes grados de la educación básica en México (INEE, 2017, p. 74). Además, sólo existen libros de texto para los grados de 1° a 4° (Niembro y Mendoza, 2017, p. 71).

Ahora bien, cada entidad federativa tiene, o bien su propia dirección, o bien una jefatura de departamento, destinadas a normalizar la educación escolarizada de los grupos indígenas. En el caso de Veracruz se encuentra la DEI, que atiende los niveles de inicial, preescolar y primaria y a una diversidad de grupos originarios: náhuatl, tének, hñahñú, tepehua, tutunakú, popoluca, chinanteco, mazateco, zapoteco, mixe, mixteco, zoque, tzeltal, tzotzil y chol (Niembro y Mendoza, 2017, p. 23). Su estructura se conforma por 15 jefaturas de sector y 128 supervisiones escolares (41 preescolar, 40 primaria y 47 mixtas)

(Mendoza, 2017, p. 18). El 79.8% de las escuelas en las que opera se ubican en municipios estimados de alta y muy alta marginación; el 10.1% de los servicios educativos se sitúan en municipios de mediana marginación; el 9.1% en municipios de baja marginación, mientras que el 1% en municipios de muy baja marginación (Mendoza, 2017, p. 19). Aunque debería estar vinculada con la DGEI, Mendoza (2017) señala que existe una desvinculación y falta de trabajo colegiado entre ambas direcciones (DGEI y DEI), e incluso “Cada una de las direcciones dentro de la DGEI mantiene una política particular, lo que revela que no hay un proyecto común y articulado en dicha Dirección General” (Niembro y Mendoza, 2017, p. 17). Esto disminuye la posibilidad de trabajo conjunto desde el nivel federal.

Cabe decir que Veracruz es uno de los estados con mayor porcentaje de población indígena, según la autoadscripción de los individuos y su posición de hablante de lengua indígena (Niembro y Mendoza, 2017, p. 21). Pero no toda esta población está siendo atendida por una educación diferenciada. Se estima que los alumnos hablantes de lengua indígena de sexto grado, sólo el 56.5% cursan la primaria indígena, por lo que un 43.5% transitan por una educación “lejos de encaminarse hacia la pertinencia cultural y lingüística” (Niembro y Mendoza, 2017, p. 21). Es decir que no todos los menores pertenecientes a grupos indígenas o que hablan una lengua indígena como L1 transitan por el subsistema de educación indígena, sino que lo hacen en las escuelas del sistema general, en las cuales, aunque se encuentren ubicadas en zonas rurales como la Sierra de Zongolica, no se trabaja la ALI ni los docentes tienen la obligación de dominar una lengua indígena.

De todo lo anterior expuesto, puede afirmarse que las lenguas indígenas han sido “debilitadas” por los diferentes procesos de castellanización impuestos, principalmente, por el Estado mexicano a través de entes específicos como el sistema educativo. Así, la educación tiene un visible protagonismo en cuanto a la permanencia y desarrollo de las lenguas, de su oralidad y sobretodo, de su escritura.

1.1.1. Educación bilingüe

La educación bilingüe (EB) entendida de manera prescriptiva alude al uso de dos idiomas en la instrucción y evaluación de los estudiantes (García, 2009), pero cuando la lengua se contempla desde una mirada más amplia, en la cual se encuentra tejida a procesos

socioculturales más amplios y a relaciones de poder, se complejiza asimismo la EB. Las condiciones sobre las que se diseña e imparte un programa de EB dependerán, por ejemplo, si los estudiantes pertenecen a un grupo hegemónico (bilingüismo de prestigio) o subalterno (bilingüismo de mantenimiento). El modelo bilingüe que acompañó al enfoque asimilacionista en México de las primeras décadas fue de transición, debido a que se impartió exclusivamente a las poblaciones indígenas, representativas del “problema” de la diversidad. La intención era impulsar un monolingüismo en español, pues de fondo se pensaba en la existencia de un sólo idioma nacional.

En este punto, cabe decir que la EB se ha dividido, o se dividió por algún tiempo en bilingüismo escolar sustractivo y aditivo (Lambert, 1975). El primero se refiere a lo que sucede cuando se limita el idioma del hogar de un niño a medida que aprende el idioma de la escuela. Es lo que ocurre en la educación bilingüe de transición, implementada en los primeros años de escolaridad, pues conforme avanza de nivel, el estudiante debe adquirir las capacidades de expresarse en la lengua hegemónica. García y Homonoff (2015) destacan que dicha EB es la efectuada en contextos coloniales de África, Asia y el Caribe, en los cuales los idiomas locales se utilizan en los primeros años de la educación primaria para permitir la transición al lenguaje colonial; es también el caso de México.

La enseñanza-aprendizaje de la lengua originaria sólo es obligatoria en el currículo oficial en la primaria, pero no en los siguientes niveles ni en los anteriores, lo que sugiere que la idea de fondo, o el currículo oculto según Apple (1983), es la transición hacia una castellanización completa; además de que la EB en México posee atisbos de un modelo de mantenimiento al estar destinada a las poblaciones indígenas, y no a todo el país. Caso contrario lo constituye el bilingüismo aditivo o de prestigio, pues acontece cuando se agrega un idioma adicional al idioma del hogar del niño, que habla una lengua considerada poderosa, en términos políticos y económicos; en ese sentido, el idioma “agregado” es, asimismo, poderoso.

Aunado a lo anterior, la EB se diferencia en sus enfoques por la manera en que se plantean su relación con la lengua. En una EB de transición se comprende al lenguaje como un sistema de estandarización de estructuras a través de las cuales los estudiantes escuchan, hablan, leen y escriben (García y Homonoff, 2015). En una EB de inmersión, ambos idiomas son enseñados con un mismo desarrollo y valor. Adicionado a estos enfoques,

García y Homonoff (2015) señalan que la EB deberá abonar a la idea de que la lengua, es más, acertadamente, una práctica social del lenguaje, afianzada a procesos culturales más amplios. Incluso, estas mismas autoras, reflexionan sobre la falta de conceptualización sobre lo que sucede en los espacios intermedios o espacios fronterizos, en un mundo cada vez más globalizado, es decir, donde el niño no es monolingüe ni bilingüe, sino que introduce en la escuela prácticas lingüísticas muy complejas. Para estos escenarios hablar en términos de bilingüismo sustractivo y aditivo, ya no resulta explicativo.

En la actualidad se están comenzando a hablar sobre programas de educación multilingüe (Estados Unidos), educación bilingüe polidireccional (Unión Europea) o educación bilingüe / plurilingüe (García y Kleifgen, 2010) en los que se buscan asideros para que los estudiantes lean, escriban y realicen investigaciones en múltiples idiomas. También se han lanzado propuestas como el de *languaging*, que de acuerdo a Becker (1995) no es sólo aprender un nuevo código; es ingresar a otra historia de interacciones y prácticas culturales. Desde esta mirada, ser bilingüe no se refiere a “retomar” nuevas estructuras lingüísticas, sino que se trata de actuar de manera diferente a medida que se adoptan nuevas posiciones. Los términos y miradas emergentes derivan de nuevas interpretaciones del lenguaje, como, por ejemplo, concebirlo como una herramienta semiótica y simbólica que puede usarse en la formación de identidades. La EB tradicional, se basa en un enfoque “monoglósico” unitario del lenguaje y la identidad, lo que plantea que cada estudiante se guíe por una identidad única y una función sociolingüística. Con el surgimiento del pensamiento posmoderno (o de las diferentes escuelas posmodernas) se comenzó a señalar el hecho de que los valores y las creencias sobre el lenguaje son ideológicos, y éste se encuentra intrincado en sistemas sociales de dominación y subordinación de grupos, teniendo que ver no solo con la etnicidad, sino también con la clase, el género y el poder (García y Homonoff, 2015).

El término que ha tenido mayor anclaje en la literatura anglosajona para referirse a prácticas de lenguaje flexibles es el *translanguaging*, acuñado en galés por Williams (1994). En su uso original se refería a una práctica pedagógica en la que se les pide a los estudiantes que alternen los idiomas para el uso receptivo o productivo, por ejemplo, se les pide a los estudiantes que lean en inglés y escriban en galés y viceversa. La intención radica en dar sentido a los mundos multi o bilingües, trayendo a la escuela los repertorios

lingüísticos completos de los estudiantes a través de diversas modalidades (lectura, escritura, conversación y comprensión auditiva) y de contextos heterogéneos. Conforme se ha afianzado el concepto, da cuenta del hecho de que las lenguas que sabe una persona no están segmentadas en su mente, sino que intervienen de manera compleja en el proceso de aprendizaje educativo. La construcción del conocimiento tampoco parte de una sola lengua, sino de todas, en diferentes grados. Dicha conceptualización también plantea reflexiones en torno a lo que significa lengua materna, pues en contextos de diversidad, las personas aprenden simultáneamente más de un idioma.

García y Homonoff (2015) apuntan que dichas prácticas multilingües, que ahora se miran como novedosas, siempre han existido en el repertorio lingüístico dinámico de quienes habitan contextos de diversidad, pero han sido poco exploradas o visibilizadas. Durante el trabajo de campo, en la ALI, llamó mi atención la gran variedad de textos leídos en español, al mismo tiempo que prácticas de escritura en náhuatl que realizan los niños, lo que refleja una puesta en práctica de distintas estrategias del lenguaje. No obstante, esta puesta en práctica también es el resultado de la ausencia de portadores textuales. En el siguiente apartado hago mención de algunas condiciones que inciden en la falta de portadores textuales en lenguas indígenas.

1.1.2. Condiciones de diseño, producción y distribución de materiales educativos en lenguas indígenas

La DGEI tiene como orientación el criterio para diseñar y producir materiales educativos de acuerdo al número de hablantes de las lenguas. Es decir, se destina recurso (económico principalmente) para aquellas lenguas con una cantidad mayor de hablantes. Así, algunas de las lenguas indígenas consideradas mayoritarias cuentan con materiales, especialmente libros de texto, como es el caso del náhuatl, maya, mixteco, otomí o totonaco (Mendoza, 2017, p. 304-308). Mientras que para los grupos cuyas lenguas son minoritarias por ejemplo el popoloca, chontal de Oaxaca, cuicateco, matlatzinca o tlahuica (Mendoza, 2017, p. 304-308), no se contemplan dispositivos en sus lenguas, y deben trabajar con los libros generales escritos en español o de producción propia. La DGEI traslada la atención hacia estas lenguas, aunque no precisamente en el ámbito educativo, a otras instancias como el

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).⁷ Además, los libros de texto sólo cubren los primeros cuatro años de primaria (Mendoza, 2017, p. 19-20).

Para secundaria, el siguiente nivel de la educación básica, no se contempla de manera formal el trabajo con la lengua y cultura indígenas. Dicho criterio puede verse como la consecuencia de una falta “histórica” de presupuesto para los proyectos editoriales de la DGEI. Ésta debe negociar el presupuesto para su producción anual con funcionarios de la SEP y la Cámara de Diputados (Mendoza, 2017, p. 22-23). La DGEI no ha asumido la responsabilidad de indagar las particularidades de todos los grupos indígenas y producir materiales en cada una de sus lenguas, para todos los grados y niveles de educación básica.

En el caso de las comunidades que sí cuentan con materiales educativos, éstos presentan descontextualizaciones culturales, o no están actualizados, como es el caso de los cuadernos de trabajo titulados *La educación intercultural bilingüe. Cuadernos de trabajo para las niñas y niños de educación primaria indígena*, que fueron elaborados desde 1993 y se centran en el reforzamiento gramatical de las lenguas y no tanto en las prácticas culturales y sociales del lenguaje como lo marca actualmente el enfoque de Parámetros Curriculares (Niembro y Mendoza, 2017, p. 86). Se continúa trabajando con libros cuyas propuestas de alfabetos pueden no llegar a corresponderse las propuestas actuales.

Otra cuestión es que no existe una gratuidad completa de los materiales. Mientras que en los centros escolares ubicados en la ciudad no deben pagar por el traslado de los materiales desde los almacenes, los padres de familia, supervisores, directores y maestros de las escuelas de los lugares rurales y apartados deben asumir el costo de su distribución (Mendoza, 2016, p. 28). Debido a esto, iniciativas como la estrategia del libro cartonero o artesanal constituyen medidas dirigidas también a los grupos de hablantes de lenguas mayoritarias (Mendoza, 2016, p. 26) y deben, asimismo, ser solventadas por medio del autofinanciamiento de las escuelas y/o los padres de familia (Mendoza, 2016, p. 27), toda vez que deben llevarlas a cabo en el aula como parte de los proyectos didácticos o de otros eventos como la Feria del Libro Artesanal.

Desde este panorama, ni los criterios de igualdad ni equidad llegan a cumplirse. El proceso para que los materiales educativos estén disponibles en las aulas de las primarias

⁷ Organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, sectorizado anteriormente en la SEP y actualmente en la Secretaría de Cultura. Tiene como objetivo la preservación y promoción de las lenguas originarias en México.

indígenas, podría verse atravesado por una “discriminación institucional”, que inicia desde la SEP, en tanto que no se está asumiendo la obligación hacia la diversidad de México pues no se destina un recurso para emprender acciones en ese rubro. Por otra parte, un “racismo de Estado” que

se expresa (...) en la institucionalización de la carencia de atención educativa lingüística y culturalmente pertinente y apropiada, lo cual es generado por la incapacidad de la burocracia federal y estatal para atender favorablemente las necesidades y las demandas educativas de los pueblos. (Baronnet, 2013, p. 371-372)

De fondo, el tema de la desigualdad y la exclusión continúan presentes cuando se aborda a la educación indígena escolarizada. De esta manera, aunque teóricamente se ha transitado de un enfoque integracionista a uno intercultural, aún persiste una estructura burocrática y social que provoca que en la praxis se reproduzca la inequidad.

1.1.3. Asignatura de Lengua Indígena

Para la EIB la lengua es un elemento imprescindible. Por ello, la creación de la ALI es celebrada como una de las acciones más significativas a nivel institucional para la educación escolarizada de los pueblos indígenas (DGEI, 2011, p. 7). Como ya he mencionado, su propósito radica en ser un espacio dentro de la escuela para el aprendizaje y la reflexión de la lengua indígena local, que, en el caso de Tequila es el náhuatl, y a su vez, dar cabida a las prácticas culturales de la región. De acuerdo con el enfoque de prácticas sociales del lenguaje la alfabetización en lengua indígena se favorece a través de actividades que tienen “un valor y sentido comunicativo” (Olarte, 2010, p. 331) para los alumnos. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la escritura sería pertinente si se remite a “las normas socioculturales” de los grupos indígenas, a su vez que responde con coherencia a las normas textuales de la cultura occidental (Olarte, 2010, p. 332). Por lo que, interpreto, es una especie de vaivén entre explorar los géneros discursivos de los pueblos indígenas, principalmente orales, y aprender la tradición escrituraria occidental.

La guía pedagógica y curricular de la ALI se puede encontrar en Parámetros Curriculares. En la construcción de dicho documento participaron hablantes en lenguas indígenas, así como especialistas que dieron el sentido pedagógico. Parámetros Curriculares emite lineamientos y directrices para la elaboración de los programas de estudio para cada lengua indígena, por lo que especifica “propósitos, enfoque pedagógico, organización del trabajo escolar y contenidos generales (seleccionados en función de su pertinencia para los hablantes de lenguas indígenas)” (Olarate, 2010, p. 338). Así, Parámetros Curriculares es un documento base, pero general, no especializado por regiones. Su finalidad radica en guiar la exploración de las prácticas sociales del lenguaje para convertirlas en aprendizajes de la educación formal, de ahí también radica su pertinencia, pues las prácticas sociales del lenguaje que componen Parámetros Curriculares han sido elegidas por su pertinencia social y cultural para las lenguas indígenas, organizadas por “ámbitos comunicativos” y ciclos (Olarate, 2010, p. 343); seleccionadas a partir de las comisiones de maestro bilingües, de algunos estados de México, conocedores de lengua indígena que se han organizado.

A partir de las comisiones ya mencionadas, se han generado programas de estudio para la ALI. En el caso del náhuatl existe actualmente *Libro para el Maestro Náhuatl* (2012), y se publicó posteriormente, el *Libro para el Maestro. Español como Segunda Lengua* (2015), los cuales constituyen el programa de estudio que se desprendió de Parámetros Curriculares. Estos documentos se organizan en cuatro ámbitos: la vida familiar y comunitaria; la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos; la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos, y estudio y difusión del conocimiento. Su propuesta de enseñanza se organiza a través de proyectos didácticos de lenguaje, esto es “por medio de un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados a la resolución de un problema o situación concreta y a la elaboración de una producción tangible o intangible (como en el caso de las producciones orales)” (DGEI, 2015, p. 16). Los proyectos didácticos son “actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los propósitos educativos que favorecen el desarrollo de competencias comunicativas” (DGEI, 2015, p. 16) y se encuentran compuestos por cuatro fases y una introducción. En esta última se describe la práctica cultural que encuadra el proyecto. La primera de las etapas tiene como objetivo “contextualizar el trabajo que se realizará” (2015, p. 17). La segunda etapa es la

“indagación” por parte de los niños. La tercera radica en la escritura de un texto a partir de la información recabada. La última fase es la edición de los portadores, así como ponerlos en circulación dentro y fuera de la escuela. Se refleja en las fases de los proyectos didácticos sugeridos, un énfasis por la escritura de la lengua. Aunque también da cabida a la oralidad, los productos finales que se aconsejan son textos escritos, de cualquier índole.

La Comisión Náhuatl realizó investigaciones de las prácticas culturales de comunidades nahuas en diferentes regiones en el Estado de México, Guerrero, Hidalgo, Morelos, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz. Constituyó un trabajo colaborativo de la DDFLI,⁸ de la DGEI, y el Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. En dicho trabajo participaron investigadores y maestros indígenas comisionados por la DGEI, por lo que los siete proyectos resultantes fueron diseñados a partir del conocimiento de prácticas sociales y culturales y están pensados para ser tratados de acuerdo con el calendario agrícola y el periodo escolar, esto es, que la temática del proyecto coincida con el cultivo de alguna semilla o planta, por mencionar un ejemplo (DGEI, 2015, p. 10).

Así, cabe aclarar que los programas de estudio no se realizaron en función de las diferentes regiones en las que se habla náhuatl, sino que es un solo programa para todas las regiones del país, pues se hicieron por lengua. Durante las fases de pilotaje no participaron las primarias de la región de las Altas Montañas, sino de las regiones nahuahablantes de los estados de Hidalgo, Puebla, Guerrero, Michoacán, San Luis Potosí y el Estado de México (DGEI, 2011, p. 10), por lo que, cabe explicitar, su diseño no estuvo a cargo de maestros bilingües exclusivamente oriundos del centro de Veracruz. Asimismo, al ser un programa de estudio general al náhuatl, propone un sistema de escritura que difiere del que se ha adaptado en los últimos años en la región nahua del centro del estado.⁹

Ahora bien, en las tres escuelas que he realizado trabajo de campo, los docentes trabajan el náhuatl como la segunda lengua de los niños. El libro *Náhuatl como segunda lengua Primaria Indígena. Libro para el maestro Educación primaria indígena y de la población migrante* (2015) contiene seis proyectos didácticos y cinco talleres de lectura y escritura, distribuidos en los cinco bimestres del ciclo escolar. Los talleres aparecen

⁸ Cabe recordar que las siglas se refieran a la Dirección de Desarrollo y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas de la DGEI.

⁹ Profundizaré en este tema más adelante.

dispuestos en fichas, éstas contienen secuencias de aprendizaje. Se puede trabajar el taller completo o sólo algunas fichas. Se proponen cinco talleres: *El libro cartonero*, *Lectura y escritura de textos epistolares*, *Reuniones para decidir el bienestar colectivo*, *Levantemos nuestra voz* y *Teatro*. No obstante, en ninguna de las escuelas contaban con el libro.

El Acuerdo 592 (DOF, 2011) plantea destinar

9 horas semanales para lengua materna, y 2.5 horas semanales para lengua adicional y su aprendizaje como objetos de estudio. Dada la importancia que tiene el logro del bilingüismo, para el primer ciclo de educación primaria indígena se proponen 7.5 horas a la semana, tiempo destinado para la asignatura de Lengua Indígena como lengua materna, y 4 horas semanales para Español como segunda lengua o lengua adicional; en total suman 11.5 horas semanales, tiempo sugerido al área del lenguaje. Para el segundo y tercer ciclos se establecen 4.5 horas semanales para la asignatura de Lengua Indígena, y 4 horas semanales para Español como lengua adicional.

Además de estas sugerencias, cabe decir que para la ALI no se disponen de estándares curriculares por periodo escolar, que es “la primera fase de desglose para los campos curriculares” (SEP, 2011) y únicamente se formulan aprendizajes esperados para los dos periodos de educación primaria (1°-3 y 4°-6°). Los estándares curriculares estipulan los logros de los alumnos según el periodo que concluyan y tienen un anclaje en el Programa para Evaluación Internacional de Alumnos, o PISA por sus siglas en inglés, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Dicho marco de referencia “permite conocer el nivel de desempeño de los alumnos que concluyen la Educación Básica, y evalúa algunos de los conocimientos y habilidades necesarias que deben tener para desempeñarse de forma competente en la sociedad del conocimiento” (SEP, 2011). Las asignaturas que sí los contemplan son Español, Segunda lengua Inglés, Matemáticas, Ciencias, y, asimismo, habilidades digitales, que en el caso de México para el nivel primaria no es propiamente una asignatura y tampoco es claro en qué espacio curricular se enseñarán. Entonces, a partir de la omisión de dichos estándares en la ALI puede conjeturarse que no es una asignatura que aporta “conocimientos y habilidades necesarias” para “la sociedad del conocimiento”, hecho que, considero, devela la tendencia a una “monocultura del saber y del rigor” (Santos, 2006, p. 23). Ésta se basa en los conocimientos producidos desde la ciencia occidental y contruidos en ciertas lenguas

hegemónicas como el inglés. Que PISA no contemple espacios como la ALI se traduce en que los docentes no destinen tiempo a ésta, y, por el contrario, se enfoquen en matemáticas y español, sobre todo, como lo advertí durante el trabajo de campo. Debido a lo anterior, las horas destinadas a la ALI se reducen a dos por semana en las escuelas en las cuales desarrollé el trabajo de campo.

Ahora bien, a nivel teórico, es decir desde lo planteado por Parámetros Curriculares, la ALI, al constituirse como un espacio de reflexión, busca contribuir a procesos socioculturales más amplios que tienen que ver con la historia de marginación y exclusión de las lenguas indígenas, como lo son su revitalización y la normalización de sus respectivos sistemas de escritura. Al reconocer Parámetros Curriculares que los procesos de normalización aún no se encuentran afianzados, emite una serie de recomendaciones al respecto que desgloso con mayor precisión en las siguientes líneas.

Revitalización lingüística

El término de revitalización lingüística puede entenderse como el “desarrollo de programas que se traducen en el restablecimiento de una lengua que ha dejado de ser la lengua de comunicación en la comunidad de habla y el restablecimiento de su utilización plena en todos los ámbitos de la vida” (Hinton, 2001, p. 5). La revitalización lingüística se pretende llevar a cabo en contextos de marcada diglosia y de desplazamiento lingüístico. Es un efecto de lo que comenzó a gestarse desde la década de los setenta con la idea de “lenguas en peligro” para referirse a aquellas habladas por grupos minoritarios y vulnerables (Vargas, 2014, p. 41). En los noventa, la UNESCO publica el informe *Atlas interactivo de lenguas del mundo en peligro* (1996) reeditado en 2001, en el cual aparecen las lenguas indígenas de México.

La revitalización denota “devolver la vida” (Gómez y Jarrín, 2014, párrafo 3); sin embargo, los programas elaborados verticalmente, sólo se enfocan en ciertos aspectos de dicha revitalización. Aunque deberían de reactivarse diversos usos de la lengua, como ya he mencionado, en lo planteado en Parámetros Curriculares hay un sobre-énfasis en la escritura, pues asume que “la promoción de la cultura escrita puede contribuir al desarrollo de la lengua y al empoderamiento de los hablantes, mediante la construcción colectiva de

nuevos usos sociales del lenguaje escrito en náhuatl” (DGEI, 2015, p. 15). Así, la escritura del náhuatl supone una confrontación al estigma de que las lenguas indígenas no pueden escribirse.

Algunos autores como Gómez Jarrín (2014) mencionan que cuando se efectúa un programa de revitalización diseñado e implementado desde la esfera gubernamental, por lo general, se reduce la complejidad. Si la lengua puede ser entendida como una “herramienta semiótica de producción y circulación de significados” (Gómez Jarrín, 2014, párrafo 3), significa que está anclada en una matriz cultural y en comunidades específicas de hablantes. Dichas comunidades lingüísticas, esto es, los usuarios de las lenguas, no son estáticas. Los usuarios se desenvuelven en diversas comunidades de habla, y producen significados diversos, determinados por una funcionalidad.

Entonces, los programas de revitalización, al apuntar hacia la lengua indígena (Gómez y Jarrín, 2014, párrafo 3) como sucede en México, se caracterizan por: a) confeccionarse para “contextos diglósicos” (Gómez y Jarrín, 2014, párrafo 1), en los que se suele dejar de lado las relaciones entre los usuarios de las lenguas indígenas y la población hegemónica hispanohablante, dado que no se habla de revitalización cultural (o social); b) se destacan ciertos rasgos de las lenguas minoritarias como “su oralidad, su carácter doméstico-comunitario y su falta de normalización” (Gómez y Jarrín, 2014, párrafo 1); c) para revertir lo anterior se plantea la revitalización desde lo escriturario y entonces lo que se busca es “literalizar” a la oralidad (Gómez y Jarrín, 2014, párrafo 1); d) a partir de un planteamiento de la necesidad de incorporar a la lengua minorizada a la tradición escrita, se asocia a ésta a un canal para la preservación de la identidad y cultura de los grupos que hablan la lengua indígena.

En los programas de revitalización que señalan Gómez y Jarrín (2014) se plantea a la escritura como una vía para la preservación de la misma identidad cultural de los grupos indígenas. Parecería que la detonación de una cultura escrita, ciñéndose a la tradición escrituraria de Occidente es la vía para contrarrestar, más allá de la extinción de las lenguas, las relaciones de subordinación entre los grupos. Nos preguntamos qué tanto una revitalización lingüística delimitada a los contextos geográficos en los cuales se presenta la diglosia (y no a todo el país) puede revertir las relaciones de poder.

Si bien hay un interés en el discurso por la escritura por parte de ciertos actores institucionales educativos, como la DGEI, ello no significa que exista un impacto o una incidencia en la praxis, pues como he mostrado al lector, estrategias como el libro artesanal no han trascendido en la medida en la que se esperaba; por el contrario, puedo afirmar que han tenido una significación negativa en la experiencia de algunos docentes (como los que participaron en esta investigación). Entonces, en este apartado me he referido más al discurso institucional que a una dimensión pragmática.

Estabilización del sistema de escritura

El programa de estudio de náhuatl propone para trabajar en el aula un alfabeto compuesto por 19 grafías, a saber: a, ch, e, i, j, k, ku, l, m, n, o, p, s, t, tl, ts, u (w), x, y (DGEI, 2011, p. 10). Una versión muy cercana a la propuesta alfabética que la DGEI emplea en sus publicaciones, la cual cuenta con 18 grafías: a, ch, e, i, j, k, l, m, n, o, p, s, t, tl(tle), ts (tse), u, x, y. El libro de texto *Nauatlajtoli. Lengua Náhuatl centro de Veracruz*, que la DGEI reedita desde 1993 y que constituye el único material destinado en náhuatl para los alumnos por parte de los actores institucionales, está escrito con dicho alfabeto. Por otra parte, en la región centro de Veracruz desde hace poco menos que dos décadas se ha adoptado la propuesta de la *Gramática moderna del náhuatl de Tehuacán-Zongolica* (2001). Éste es un documento coordinado por el lingüista Andrés Hasler y el Colectivo Cultural Xochitlahtolli (CCX), integrado por nahuahablantes serranos, que reúne años de investigación lingüística en la región nahuahablante de las Grandes Montañas. Su propuesta es denominada “alfabeto moderno” y está inspirada en el Alfabeto Fonético Internacional; se compone por 19 grafías: w, ch, h, k, ku, l, m, n, p, s, t, tl, tz, x, y. De esta manera, en las primarias bilingües es posible encontrar portadores textuales en dos sistemas de escritura; el que propone la DGEI a través, principalmente, de *Nauatlajtoli* (1993) y aquellos que están actualizados en el alfabeto moderno, la propuesta alfabética adoptada por las sectores y jefaturas escolares.

Olarte (2010) menciona que la normalización es una cuestión de “autonomía y democracia” (p. 358), debido a que son los hablantes quienes “deciden” la expresión escrita de sus idiomas, pero en ese proceso las instituciones como la DGEI acompañan, y se

supone, orientan sus decisiones. La normalización incluye múltiples acciones como la creación de diccionarios, gramáticas o manuales (Cooper, 1997) en un sistema uniforme de escritura. En el caso de las lenguas indígenas, si bien se ha avanzado en la normalización de algunas lenguas, esto es que se comparte una variante en la escritura con la finalidad de enseñarla mediante la escolarización, no ha sido un proceso armónico.

Al interior de los grupos no existe un consenso sobre cómo se va a escribir, por lo que la fase de llegar a un acuerdo sobre una escritura compartida, sin que ello suponga eliminar las variantes lingüísticas orales, es aún el tema para los actores educativos, especialmente para los funcionarios y los docentes. En aspectos sobre la gramática y ortografía se generan tensiones, a lo que hay que sumar el escaso material escrito. Córdova (2016) menciona que “el éxito de los procesos de (revitalización lingüística) depende del modo particular o local en que los grupos sociales se organizan para reestablecer el cotidiano proceso comunicativo en la lengua amenazada” (p. 42-43). En este sentido, los propios hablantes tendrían que exponer, a través de la producción de sus propios textos, el alfabeto más apropiado para ellos, pues en este acto se develan las normas de la escritura que aceptan como parte de su idioma, principio básico en la estabilización: la aprobación social de las normas de la escritura (Olarte, 2010, p. 360). Sin embargo, Córdova (2016) también reconoce que “los actores necesitan certezas y estímulos educativos, económicos, políticos, artísticos, etc., que permitan influir de manera positiva en dicha organización” (p. 43). De ahí que un aspecto esencial en la estabilización sean los textos escritos que aparecen en espacios públicos, sobre todo aquellos de carácter gubernamental como los ayuntamientos o los centros de salud. Así, la estabilización estimula la formación de prácticas de lectura y escritura; y la ALI debiera posibilitar el espacio de reflexión sobre el tema de la escritura y sobre la producción de textos, ejercicios que deberían salir de las fronteras escolares, según la propuesta de Parámetros Curriculares. Sin embargo, la estabilización constituye todavía un tema complejo en la Sierra de Zongolica.

Durante los meses de agosto a diciembre del 2017 se ofreció el Taller de Escritura del Náhuatl por parte de Santos Carvajal, quien trabaja como lingüista en la Academia Veracruzana de Lenguas Indígenas (AVELI) y colabora con la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) sede Grandes Montañas, para los funcionarios de las supervisiones escolares (supervisores y ATPs de educación inicial, preescolar y primaria) de los cinco

municipios que integran un sector de la Sierra de Zongolica, entre ellos Tequila. Pude estar presente en una sesión en la que se discutieron diversos temas, tales como las investigaciones que se están haciendo sobre el náhuatl no sólo de México, sino también de Centroamérica, la lectura del náhuatl en el aula escolar, la pronunciación de los neologismos, y qué alfabeto usar para enseñarlo en las escuelas como el más apto según la variante del centro. Mencionaré aquí esta última cuestión.

La idea compartida por todos los actores intermediarios allí reunidos radicó en señalar como necesario un único alfabeto a nivel región, fuese similar o no a los sistemas de escritura de otras regiones del país. Como ya mencioné, la Jefatura de Sector ha venido impulsando desde hace años para el náhuatl del centro la propuesta del alfabeto moderno, al cual de manera coloquial se le refiere “el de Hasler”. La propuesta emanó del trabajo conjunto entre el CCX y el lingüista mexicano Hasler Hangert. Si bien el CCX ya venía labrando un diccionario *Náhuatl Moderno – Español*, Hasler aportó los “conocimientos necesarios” (Colectivo Cultural Xochitlahtolli, 2012) sobre lingüística para poder concretar la propuesta publicada en 2007 con el apoyo del Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias – Veracruz 2004, que se denominó *Tlahtolnechikolli. Diccionario. Nawatl moderno y español de la Sierra de Zongolica, Veracruz*. La autoría de este material quedó a cargo de Eutiquio Gerónimo Sánchez, Ezequiel Jiménez Romero, Ramón Tepole González, Andrés Hasler Hangert, Aquiles Quiahua Macuixtle y Jorge Luis Hernández.

El CCX actualmente es considerado un punto de referencia cuando se trata de procesos escriturarios del náhuatl del centro de Veracruz, y del mismo modo y en mayor o menor medida, también Hasler Hangert. A partir de su trabajo, instituciones como AVELI se han nutrido de sus investigaciones y para la región del centro han encargado la traducción de la *Ley de Equidad y Género*, *Ley de Derechos y Cultura Indígena*, *Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*, *Ley de Igualdad de Hombres y Mujeres*, y la *Constitución política del Estado de Veracruz*, así como la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* al náhuatl de la región y que a la postre también la publicó el INALI.

El CCX en sus inicios se sostuvo de forma autónoma a las instancias de gobierno, pero desde la creación de AVELI es financiado por ésta (Carvajal, comunicación personal,

2017). Además de colaborar y asesorar a las jefaturas escolares y la UVI, han participado en eventos nacionales que versan sobre la cuestión de la normalización de la escritura náhuatl, por ejemplo, en los Talleres Interestatales convocados por la DGEI (Colectivo Cultural Xochitlahtolli, 2012). El lingüista Santos Carvajal forma parte del mismo desde 2009, por lo que cuando enseña la escritura del náhuatl lo hace desde la propuesta que maneja el CCX, es decir, el alfabeto moderno. Así, el CCX con la participación o no de Hasler Hangert, se ha configurado como un actor clave en el proceso de estabilización del un determinado sistema de escritura náhuatl y de su enseñanza en las aulas de primaria de Grandes Montañas, aunque reitero, para el imaginario de los actores radicados en Tequila, Hasler tiene mayor presencia en la propuesta alfabética.

En la ya mencionada sesión del Taller de escritura que ofertó Carvajal, que pude observar el día 7 de noviembre de 2017, se leyó un artículo de Victoriano De la Cruz Cruz¹⁰ en el que se afirma que resulta más factible y pertinente el alfabeto denominado “Náhuatl Clásico”, impulsado por el Instituto de Docencia e Investigación Etnológica de Zacatecas (IDIEZ), la Universidad de Varsovia, la Academia de la Legua Náhuatl de Milpa Alta,¹¹ la Academia de la Legua Náhuatl de Texcoco, y Escritores de Lenguas Indígenas para la estandarización del náhuatl de todas las variantes; y desdeña de alguna manera, las propuestas inspiradas por el Alfabeto Fonético Internacional, como la propuesta del alfabeto moderno. La principal crítica del autor es que las nuevas propuestas ignoran la historia de la gramática náhuatl, desde el periodo de colonización, concebido como el más cercano al sistema de transmisión prehispánico. En cambio, desde su perspectiva el “Náhuatl Clásico” sí reconoce el trabajo de los frailes y de los primeros nahuas que escribieron con el alfabeto latino, y que se adapta a los cambios modernos de la cultura.

La primera participación de una supervisora después de la lectura del artículo, apuntó a que el autor “tenía razón” y que el alfabeto que ellos han intentado fijar (la propuesta moderna) no es el que reconoce la historia de formación de la escritura del náhuatl. Pero a su punto de vista se impuso el de los otros funcionarios, que en su mayoría señalaron que no estaban de acuerdo porque la propuesta del Náhuatl Clásico constituye un

¹⁰ (2015). La escritura náhuatl y los procesos de su revitalización, *Archaeology* (7): pp. 199-210.

¹¹ Milpa Alta es una delegación ubicada al sur de la Ciudad de México y cuenta una presencia considerable de grupos indígenas, sobre todo de nahuahablantes, quienes han figurado en los debates en torno a la revitalización y normalización de las lenguas indígenas en México desde las primeras décadas del siglo XX.

sistema de escritura venido de otra región y que ellos debían abrazar la propuesta de quienes trabajan y conocen Grandes Montañas. Esta última opinión se generalizó, pues la elección del alfabeto propuesto “por Hasler” resulta el más atinado dado que “este señor” (funcionario de la DEI, 2017) recorrió y exploró la Sierra de Zongolica.

Se destacó, además, que mientras ellos discuten, la DGEI sigue con el mismo alfabeto como si ignorara las decisiones que están tomando los diferentes grupos, por ejemplo, ellos como nahuahablantes del centro de Veracruz, y, por otro lado, con una propuesta diferente, los nahuas de Milpa Alta. El ATP de sector intervino para decir que en efecto la DGEI se ha deslindado de las discusiones de los alfabetos, así como el INALI, que edita material con propuestas alfabéticas diversas. Rememoró la reunión que convocó la DGEI “hace años” para dialogar sobre el alfabeto para el náhuatl en la cual los docentes incluso “levantaban el puño”, porque no había acuerdos y agregó “no hay consenso porque a la DGEI tampoco le importa que exista la unidad”. Carvajal añadió que él también estuvo en esa reunión, la única o la última en que la DGEI convocó a los docentes de ciertas lenguas para llegar a un consenso, pero que no lo hubo. La sentencia del ATP de sector resulta trascendental, pues me pareció que, desde su perspectiva, para los actores institucionales no son prioritarias la escritura y la articulación interna de los grupos indígenas. En ese sentido, los esfuerzos llevados a cabo desde iniciativas locales en pos de una revitalización lingüística y cultural no parecen ser aprobadas o acompañadas por la esfera gubernamental.

Así, se concluyó que la propuesta moderna se adaptó desde hace años, y al emanar de lingüistas oriundos o conocedores de la región, los actores intermediarios mencionaron que debe abrazarse y difundirse. Asimismo, manifestaron que necesitan organizarse para defender todo el trabajo que hasta ahora han hecho, haciendo énfasis en que “están solos”, pues son ignorados tanto por la SEP, como por la SEV y la DGEI.

Durante el mencionado Taller, los actores intermediarios no aludieron a AVELI, pero cabe señalar, que este organismo desde la fecha de su creación, en 2001, ha retomado el trabajo del CCX. Así, sus publicaciones, manuales, gramáticas, carteles, material didáctico, etc., para la región nahua del centro de Veracruz, los edita conforme a la propuesta moderna. AVELI es un organismo público descentralizado de la Administración Pública Estatal sectorizado a la Secretaría de Educación y Cultura del estado, cuyo objetivo

radica en “promover el desarrollo, estudio, preservación, fortalecimiento y difusión del uso de las lenguas indígenas veracruzanas”.¹² Así, más que emitir políticas o normatividad que pudieran tener incidencia directa en la educación escolarizada, funge como puente de las instancias federales y de acompañamiento a las iniciativas locales como las del CCX.

Durante toda la sesión del Taller los actores intermediarios hicieron hincapié que la elección de propuesta resulta un elemento distintivo del náhuatl de la Sierra de Zongolica y de diferenciación con las otras regiones; por ende “un motivo de orgullo” (ATP de sector, 2017) y una manera de posicionarse en el debate de la normalización de la escritura del náhuatl a nivel nacional. Si bien no me fue posible indagar cómo es que se adaptó por parte de los funcionarios la propuesta de náhuatl moderno, el hecho de que lo implementen y lo insten en las primarias de la región, es muestra de que la elección del alfabeto se encuentra sumamente ligada a los procesos identitarios.

La estabilización de la escritura de los diversos grupos indígenas no ha sido un proceso llevado únicamente por ellos, han participado algunos profesores bilingües, representantes de academias, de universidades interculturales, organizaciones indígenas, escritores, lingüistas, y en algunas regiones, representantes de grupos religiosos que han estudiado los idiomas indígenas (Olarte, 2010, p. 361). La idea del Taller antes mencionado radicó en que los supervisores y ATPs debían a su vez convocar a los docentes frente al aula para enseñarles la propuesta alfabética. Si bien los cinco docentes con los que trabajé mencionaron que desde la jefatura y supervisión se ha transmitido el mensaje de que deben enseñar la escritura según la gramática de “Hasler”, siempre sostuvieron que nunca se les preguntó su opinión sobre dicha propuesta, para éstos es una decisión que se efectúa de manera vertical pero que sí intentan apegarse lo más posible (D5, comunicación personal, 2017).

La estabilización del sistema de escritura constituye un paso sustancial en el proceso de formar una cultura escrita en lengua indígena. De ahí también el particular papel que se piensa desde la esfera política que tendrá la ALI al detonar prácticas de lectura y escritura sobre la reflexión de la lengua, como se menciona en Parámetros Curriculares:

¹² Consultado en: <http://www.aveli.gob.mx/quienes-somos/>

Los procesos de normalización de los sistemas de escritura en lengua indígena aún no están consolidados. En este sentido, el maestro aprovecha esta circunstancia histórica para capitalizarla a favor de la reflexión sobre la lengua y las formas textuales. Cuando no haya una norma, el maestro busca el consenso entre los alumnos y les ayuda a aclarar sus argumentos con base en sus reflexiones o les enseña nuevos criterios o puntos de vista como adulto alfabetizado. Lo importante es que los alumnos reflexionen sobre su lengua y den argumentos a favor de una escritura u otra, o se ciñan a un acuerdo generado en el ambiente escolar. (DGEI, 2008, p. 46)

Desde la perspectiva de Parámetros Curriculares, los niños pueden contribuir a la normalización de los sistemas de escritura si de fondo la ALI se trabaja no con rigidez, sino como un espacio reflexivo de la identidad misma de los grupos indígenas. El mismo documento de Parámetros Curriculares reconoce que el hecho de la falta de normalización constituye un “reto” para los docentes, pero que pueden capitalizarlo como punto de partida para la reflexión, la apropiación de la escritura, y la revitalización de la lengua:

...niños y maestros deberán enfrentar el reto de tomar decisiones sobre la puntuación, la separación entre palabras y la forma ortográfica de una palabra con alternancias posibles. El maestro debe aprovechar estas situaciones para generar debates sobre cómo escribir a partir de una reflexión profunda sobre la lengua. Lo importante es que los alumnos asuman con placer y seriedad esta tarea, y revisen y vuelvan a escribir los textos hasta lograr una versión aceptable y válida para los propios escritores o lectores. (DGEI, 2008, p. 96)

En este sentido, la propuesta teórica de la ALI trasciende como una asignatura en la cual las dinámicas pueden llegar a ser horizontales, pues el maestro, como el alumno, de alguna manera, exploran un sistema de escritura nuevo para ambos; a diferencia de otras asignaturas en las cuales resulta visible quién porta y transmite el conocimiento.

Como habrá notado el lector, la ALI en términos curriculares, constituye la particularidad más perceptible que caracteriza al subsistema de educación indígena y lo diferencia del sistema de educación general. Esto se traduce en que las demás asignaturas que cursan los niños en las primarias indígenas, son las mismas que en el sistema general, por lo tanto, se les ofrece a los docentes los mismos programas y los mismos libros de texto, publicados por la SEP.

1.2. Tequila: contexto educativo y geográfico

El municipio Tequila se encuentra situado en la Sierra de Zongolica, una de las once regiones en las que se habla náhuatl en el país. Dicha sierra comprende 14 municipios, además de Tequila, aunque dispersos en toda su geografía (Hasler y Rodríguez, 2000, p. 21): Astacinga, Atlahuilco, Magdalena, Mixtla, Rafael Delgado, Los Reyes, Soledad Atzompa, Tehuipango, Texhuacan, Tenejapan, Tlaquilpa, Xoxocotla y Zongolica. Como bien lo describe Rodríguez (1995) su geografía se caracteriza por sus “parajes fríos” (p. 64), los bosques de pino y encino, y su “superficie abrupta conformada por pronunciadas pendientes” (p. 64).

La altitud de la Sierra llega a los 2,800 metros sobre el nivel del mar en las cimas más elevadas. También existe una parte “baja” de la sierra, situada entre los 500 y los 1,500 metros sobre el nivel del mar. La parte “alta”, como la parte “baja” se diferencian por sus climas, pues en la primera, se presenta un clima frío, mientras que, en la segunda, es más cálido. Tequila se extiende hacia las dos partes; sin embargo, desde la cabecera, ubicada en la primera, se debe recorrer un tramo largo para llegar a la parte baja, o bien se atraviesa el municipio de Zongolica o el de Córdoba. Esta investigación se desarrolló en tres barrios ubicados a escasos metros de la cabecera municipal, por lo que se sitúan en la zona fría

En la Sierra se cultiva en gran medida el maíz. La mayoría de los serranos que no se dedican esencialmente a la agricultura, combina sus trabajos diarios con el trabajo en el campo. En la parte cálida se siembra no sólo maíz, sino café, frutas, y caña. Sin embargo, la agricultura no es la principal fuente de subsistencia, de acuerdo con la misma Rodríguez (2015):

A finales del siglo XX, la agricultura de autoconsumo, la migración interna en el mercado de trabajo regional, el pastoreo de ganado menor, el aprovechamiento del bosque y los empleos en el sector terciario en distintas zonas urbanas, constituían las principales estrategias de subsistencia de las familias nahuas. (p. 71)

En Tequila las familias se dedican principalmente a la albañilería, a los pequeños comercios, y se desarrolla como actividad industrial la producción en los molinos de nixtamal. En la cabecera municipal aparecen “nuevos servicios como la renta de

computadoras con conexión a internet y talleres mecánicos para automóviles” (Rodríguez, 2015, p. 81). Si bien la migración es un fenómeno prevaleciente en la zona, en Tequila ocurre a menor escala. Los lugareños se trasladan a Orizaba o Córdoba para trabajar en almacenes o, especialmente las mujeres, en el servicio doméstico. Las migraciones a lugares lejanos que implican ausentarse por largos periodos se producen en los municipios más distanciados de Orizaba como en Atlahuilco, Xoxocotla o Atzompa (Rodríguez, 2015, p. 77), y no tanto en Tequila, según me compartieron los lugareños.

Ahora bien, Tequila, junto con Zongolica, han sido estratégicos en la intermediación de productos serranos por su comunicación directa con la ciudad de Orizaba, por lo que también se han concentrado grupos de poder local que “han influido en el comportamiento político y económico de gran parte de la sierra” (Hasler y Rodríguez, 2000, p. 26), debido a la concentración de capitales en torno a la producción de madera y el transporte público. No obstante, de acuerdo a los indicadores de marginación en 2010 el municipio es considerado con una “muy alta” marginación.

Por su situación geográfica, Tequila, junto con Zongolica, fungen como puertas de entrada a la Sierra. Por ello, de acuerdo con Teresa Rodríguez (2003, p. 35), Tequila es también un punto de “confluencia para la realización de intercambios simbólicos y materiales entre los habitantes de la serranía” y quizá por ello, ahí “se concentra el núcleo más significativo de mestizos hispanohablantes” (Rodríguez, 2003, p. 27). Esto me dio pie a pensar que su composición puede llegar a ser más heterogénea que la de los municipios de las zonas más alejadas a Orizaba, como lo sería el municipio de Tehuipango, cuya distancia se traduce en tiempo a dos horas en autobús. Dichas dinámicas pueden reformular los niveles de identificación entre los nahuas serranos y crear o introducir nuevas prácticas socioculturales. El lingüista Andrés Hasler escribía en 1996:

Ser *macehual* (el modo de identificarse de los nahuas serranos) implica dos condiciones: la de hablante de náhuatl y la de campesino pobre. Cuando una persona originaria de un pueblo de la sierra, hablante de náhuatl y de familia campesina adopta ciertas pautas de aculturación, se considera que pierde su calidad de *macehual*. (p. 22)

Más de dos décadas después a su investigación la concepción de *macehual* (como marcador identitario) puede estarse modificando y podría tener un efecto sobre lo que desde la

escuela se considera culturalmente pertinente; pues los nahuas de Tequila podrían estar ligados a marcadores identitarios dísimiles. De ahí también surge la elección de Tequila como el contexto para realizar el trabajo de campo.

Aunado a lo anterior, agrego una percepción particular existente entre los sujetos de la investigación que me narraron durante el trabajo de campo exploratorio. Según las madres, docentes y funcionarios de Tequila, el municipio de Tehuipango se encuentra con índices más altos de ingreso económico, por encima de todos los municipios serranos, salvo por la “ciudad de Zongolica”, y que, a su vez, concentra el mayor número de hablantes de náhuatl, por lo que es considerado un municipio monolingüe en náhuatl. Al preguntar la causa de la posición económica de dicho municipio, me encontré con dos versiones: la migración a Estados Unidos, que provoca el envío de remesas, y su cercanía con el estado de Puebla, que se conecta por una carretera distinta a la que enlaza con Orizaba. Esta percepción, si bien no se contradice con lo expuesto por Hasler, apunta hacia otros marcadores identitarios. Considero que esto complejiza comprender la pertinencia cultural, pues parte de los *macehual*, sobre todo los situados en la cabecera municipal de Tehuipango, ya no son campesinos “pobres” y los de Tequila, según el diagnóstico lingüístico que hacen los docentes en el aula, de cual hablaré más adelante, ya no son hablantes de náhuatl en su mayoría.

En el *Plan Municipal de Desarrollo 2014 – 2017*¹³ se menciona que existen en el municipio 7,582 hablantes de lengua indígena, 3,755 hombres y 3,827 mujeres que representan el 78.31% de la población municipal. La principal lengua indígena es el náhuatl. Según los resultados que presenta el *Censo de Población y Vivienda 2010* en el municipio habitan un total de 11,798 personas que hablan náhuatl, lo que representa un 80.54% de su población de más de 3 años de edad. Por su parte, la *Encuesta Intercensal 2015* presenta que el 83.4% de la población de 3 años y más habla náhuatl en Tequila. Estos datos arrojan que más de la mitad del municipio es hablante de náhuatl, aunque también domine el español. En la cabecera municipal, los lugareños no consideran a Tequila un municipio monolingüe, pues en la cotidianidad los hablantes utilizan tanto español como náhuatl.

¹³ <http://tequila.gob.mx/uploads/transparencia/5c3734864df873a7c7cadeddf009c15.pdf>

La educación básica en Tequila es impartida en 23 planteles de preescolar, 32 de primaria y 3 de secundaria. Además, cuenta con una institución que brinda el bachillerato y para la educación superior se encuentra la Universidad Veracruzana Intercultural y una de las sedes del Instituto Tecnológico Superior de Zongolica, que ofrece cinco carreras en ingeniería y opera desde el 2011.

Por último, cabe decir que el municipio se encuentra dividido en 29 comunidades y 13 barrios. Las escuelas en las que se ha llevado el trabajo de campo están ubicadas en tres barrios diferentes a escasos minutos de la cabecera municipal. Por la distancia y el número de habitantes que albergan los barrios no son considerados comunidades.

1.2.1. Escuelas multigrado

En Tequila la mayoría de las primarias indígenas bilingües son de organización multigrado. En general, Veracruz es una de las entidades con mayor presencia de escuelas primarias multigrado (INEE, 2016), ya sea unitarias, en las que un docente atiende los seis grados, bidocentes, o tridocentes. Esto suma otra dimensión a la investigación, ya que en un grupo interactúan niños de distintas edades y respecto de los cuales hay distintos propósitos educativos de acuerdo al grado. Pero también constituye un criterio de elección para decidir trabajar en estas escuelas pues autores como Olvera, reconocen que la pertinencia cultural y lingüística en las aulas multigrado es un tema “soslayado” (2010, p. 247). Es decir, que poco se sabe sobre el modo en que los docentes resuelven los planteamientos de la ALI en grupos en que se desarrollan diferentes niveles de aprendizaje.

Las escuelas multigrado en Veracruz están erigidas en contextos rurales o considerados indígenas con altos índices de marginación social y económica. Debido a una reducida demanda de estudiantes, resulta incosteable consignar infraestructura educativa y docentes para cada grado escolar (INEE, 2010, p. 276), por lo que se organizan de dicha manera. Desde los actores institucionales, se reconoce que

Hay una ausencia de lineamientos para su operación y carencia en los apoyos económicos y cursos de actualización para los docentes al momento de alinearse a los contenidos curriculares de los programas establecidos a nivel federal en este rubro. (INEE, 2018)

Es decir, los planes y programas de estudios, como los libros de texto gratuito y su contenido, están diseñados de manera que se apliquen a un solo grado. Esta lógica unigrado, plantea al docente de organización multigrado realizar adecuaciones curriculares con la finalidad de lograr los aprendizajes esperados de cada grado. Este es un trabajo para el cual emplean una amplia cantidad de materiales didácticos y de acuerdo con el *Informe 2018* presentado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE): “un maestro de una primaria unitaria, según el currículo actual, debe utilizar más de cuarenta libros”. Así, los docentes de organización multigrado no cuentan con un modelo específico para las características heterogéneas de sus grupos.

En México existe otra modalidad del SEN para la educación primaria en contextos rurales denominada educación comunitaria, a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Del mismo modo que la modalidad indígena, se organiza de manera multigrado. No obstante, a diferencia de ésta, cuenta con un modelo educativo para grupos multigrado. De acuerdo con Weiss (2000) para la educación que oferta CONAFE existe un *Manual del Instructor Comunitario*, así como materiales de apoyo. El *Manual* ocupa la función de planeación curricular y didáctica, contiene programas de estudio y unidades didácticas, integra el trabajo de los seis grados en tres ciclos o niveles, cada uno de los cuales agrupa dos grados. Hacia el 2000, de acuerdo a la perspectiva de Weiss (2000), la propuesta pedagógica de CONAFE, no había logrado transferirse a las primarias indígenas debido a que provienen de “un sistema que trabaja con maestros no profesionales, lo que es percibido por el magisterio y su sindicato como pérdida de dominio”.

En el 2005 la SEP publicó la *Propuesta Educativa Multigrado* a nivel nacional, una sugerencia para trabajar las distintas asignaturas que se plantean a nivel nacional; no está destinada exclusivamente para la modalidad indígena, por lo que no incluye el trabajo de la ALI, aunque hace mención del enfoque de la EIB. Esta *Propuesta* (2005) está alineada con los propósitos educativos del *Plan de estudios 1993*. Su propuesta se articula, principalmente, a través del “tema común”, que se trata de un “tema general que se trabajará con todo el grupo” (SEP, 2005, p. 86), de modo que los profesores puedan “promover el trabajo conjunto del grupo, respetar los niveles de cada niño y precisar los contenidos y habilidades que corresponden a cada ciclo o grado con (un mismo) tema”

(SEP, 2005, p. 23). Así, se planea un tema general, pero cada grado tendrá actividades diferenciadas por su grado de dificultad, de manera que los de mayor edad puedan contribuir a los niños más pequeños. A esta práctica se le denomina “tutoría”, debido a que la finalidad de la propuesta radica en que los de mayor edad se desempeñen en el aula como guías de los menores.

La tutoría es un elemento principal sobre el cual gira la propuesta de organización multigrado, dado que se pretende que entre los alumnos se establezca una relación de “aprendices que comparten lo que saben y pasan a ser tutores de otros compañeros en el salón de clase” (Cámara, 2008, p. 27). Se trata de que en el aula existan diversas figuras de conocimiento, no sólo el docente, integradas en un proceso de participación y colaboración.

Si bien las escuelas multigrado tienen el estigma de ofrecer los más bajos resultados educativos, ciertos autores destacan a lo multigrado como una organización que puede llevar a formar procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativos al haber “circulación de saberes en el aula” (Santos, 2011), con la propuesta de tutorías previamente mencionada. Esto es, que “los saberes fluyan en términos de complementariedad o de diferente nivel de profundización” (Santos, 2011, p. 90) a través de estrategias grupales en las cuales los alumnos de grados superiores se remitan a saberes ya vistos con anterioridad para colaborar en el aprendizaje de los más pequeños “lo que posibilita reforzar y consolidar bases para la apropiación de los actuales” (Santos, 2011, p. 90). Lo multigrado ofrece una variedad de experiencias que pueden ser encauzadas o no a la detonación de aprendizajes significativos, por lo que no necesariamente deberían estar vinculadas con “rezago educativo”.

En general, asumir un grupo multigrado le supone a los docentes desenvolverse en distintos roles, tanto pedagógicos como administrativos, pues fungen también como directores del plantel, situación que deja poco tiempo para procesos de formación y actualización, además de afectar la Normalidad Mínima Escolar. Una de las docentes que participaron en esta investigación a cargo de un centro escolar unitario definió su trabajo como “multichambista” (2017). Además, se enfrenta a la ausencia de orientaciones sobre la articulación de contenidos o estrategias didácticas, insuficiencia en los apoyos económicos y cursos de actualización para dicha organización. Tampoco existen apartados destinados a estas escuelas en las diversas reformas curriculares.

A partir de lo expuesto, agrego que me resultó llamativo explorar cómo se construyen literacidades y pertinencia cultural en las escuelas más desfavorecidas del sistema educativo en cuestión de recursos, en las cuales niños de diversas edades, que emplean, además, diversas prácticas lingüísticas, interactúan. El docente de estas escuelas tiene el triple reto de enseñar para la interculturalidad, el bilingüismo, y en la dimensión de lo multigrado.

En resumen, la historia de la educación escolarizada para los pueblos indígenas revela que los diferentes actores institucionales, como la SEP, la DGEI, el CONAFE, han sido figuras trascendentes en la instauración de una “racionalidad monocultural” (Santos, 2011), a través de la cual el Estado nación ha concebido a la diversidad de los pueblos indígenas. Por ello, es ineludible señalar que el sistema educativo constituye uno de los responsables de la desigualdad y la exclusión que han vivido los grupos indígenas en México. Por un lado, desde un nivel teórico la educación diferenciada se acompaña de un enfoque tradicional de bilingüismo que da cuenta de la perspectiva monolingüe con la cual se contemplan a los idiomas. Es decir, se ve a la alfabetización en náhuatl como un medio que facilita la castellanización, más no se valora a la lengua indígena como parte fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, existe una estructura burocrática y social que reproduce la inequidad de recursos, como, por ejemplo, en la producción y entrega de material escrito en lengua indígena.

Así pues, la ALI dentro de la institución escolar constituye el único espacio curricular destinado a la revitalización de las lenguas indígenas y la estabilización de su escritura. Sin embargo, cada grupo indígena asume dichos procesos según su historia de marginación, exclusión y oportunidades. Tequila presenta en sí mismo una diversidad tanto social como lingüística. El surgimiento de nuevos trabajos, nuevos estilos de vida, su propia historia de migración a otros lugares por su cercanía, como Orizaba o Zongolica, han provocado que no sea un municipio monolingüe en náhuatl, y que en él habiten también un número considerable de serranos hispanohablantes. En el capítulo siguiente configuro un marco teórico que me posibilitará dar cuenta de la complejidad ya mencionada, y su incidencia en las literacidades y las nociones de pertinencia cultural, que presento en el siguiente capítulo.

Capítulo II. Aproximaciones teóricas

En el presente capítulo muestro los referentes teóricos y/o conceptuales de los cuales me apoyé para mirar la situación de investigación. Comienzo por dilucidar el término de pertinencia cultural, que, sin ánimo de construir una genealogía del concepto, sirve de apoyo para conocer las posibles aristas sobre las que se enuncia y mi posición al respecto. Asimismo, ahondo sobre la perspectiva teórica de los Nuevos Estudios de Literacidad; y, por último, me concentro en el enfoque de la teoría de Polisistemas, formulada por Even-Zohar, para esta investigación.

2.1. Pertinencia cultural: una noción entre demandas y expectativas

La pertinencia, como tal, sin adjetivos de ninguna índole, apunta hacia lo que es apropiado para una persona o un grupo de personas, según las características de la persona o del grupo en particular. De acuerdo con Martuscelli y Martínez (2002), en educación la pertinencia atañe a dos tipos de “necesidades”; aquellas que son sociales y otras que son individuales (p. 2). Como un criterio de calidad, la pertinencia se encuentra estrechamente ligada a nociones de “necesidades y soluciones” (Gago, 2002) de los diferentes actores educativos, pero que desde hace décadas se han encaminado a los requerimientos del mercado laboral (Hernández y Rodríguez, 2015). En este sentido, menciona Gago (2002), debe existir una correspondencia visible entre lo que las personas esperan de la educación formal y lo que ésta les ofrece. Es decir, los diversos tipos de actores que intervienen de manera directa o indirecta en la educación formal, han generado una expectativa de lo que la institución escolar les puede ofrecer, y con base a este ideal, trazan demandas, unas más explícitas que otras. En ese sentido, la pertinencia desde un diálogo con la política pública significa el grado de ajuste de las políticas a las demandas y expectativas de los solicitantes a las que van dirigidas dichas políticas.

La SEP armonizó su definición de pertinencia afín al lenguaje de mercado laboral, dado que planteó que la educación será pertinente “porque responderá a las necesidades de las personas y a los requerimientos del desarrollo nacional” (SEP, 2001, p. 72). Aunque autores como Gago (2002) sostienen que la pertinencia en educación concierne

exclusivamente a la parte social: “la educación responde a los problemas, demandas y expectativas de la sociedad” (p. 10). Esto es, teóricamente, que la educación responderá a lo que colectivamente se demande. Sin embargo, esta definición resulta menos que compleja, dado que los términos “sociedad” y “desarrollo nacional” son polisémicos en el sentido de que en función de la perspectiva a partir de la cual se definan, será su significado.

La “sociedad” puede comprender a diferentes actores educativos que influyen directa o indirectamente en la educación escolarizada, en consecuencia, las demandas y expectativas estarán conformadas por una diversidad de voces. En este sentido, Latapí (2008) señala, por lo menos, cinco actores que se imbrican en la educación. El gobierno federal constituye el actor que más visiblemente ostenta poder económico y político, pero en la opinión de Latapí, no ha destinado presupuesto sustancial al desarrollo de la educación, al contrario, ha cedido su poder a los sindicatos magisteriales. Esto se traduce en que el gobierno deslinda parte de su responsabilidad y la traslada a estos grupos. Entonces, surge otro actor: los sindicatos. Éstos a su vez absorben a otro actor destacable: los docentes. Así, en esta cadena cada tipo de actor cumple un rol y ejerce cierto poder en su respectivo escenario.

Latapí (2008) señala, además de los actores mencionados, a otras figuras que, con frecuencia, resultan menos visibles en la educación: los empresarios cuya necesidad de “obreros” puede intervenir en la configuración de expectativas o de nociones de “desarrollo”. En palabras del mismo Latapí (2008) los actores de este gremio “se quejan del sistema educativo porque no prepara la mano de obra que requieren y culpan al Estado” (p. 290). Desde su perspectiva, las expectativas y demandas de este actor tienen un peso considerable en las decisiones del Estado.

Cabe agregar a lo expuesto por Latapí, que puede mencionarse también a otro tipo de actor que mantiene un estatus de poder a nivel global y que, incluso, interviene en políticas nacionales, como lo son los organismos u organizaciones internacionales. Por ejemplo, en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* o *Conferencia de Jomtien* realizada en 1990, la UNICEF, la UNESCO, el BM¹⁴ y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, promulgaron la “universalización de la educación

¹⁴ Cabe recordar que el BM y UNICEF, entre otras instancias internacionales, en la década de los ochenta financiaron “proyectos experimentales bilingües” (Muñoz, 2004, p. 13), en cuyo seno se comenzó a gestar parte de la EIB, para algunos países latinoamericanos como Perú, Bolivia, Ecuador, Guatemala y Nicaragua.

primaria en los países económicamente más pobres” (UNESCO, 1990, p. 20). La finalidad radicó en alinear las “necesidades” de la economía con lo que se enseña en las escuelas. Como señala Rockwell (1994):

Los estudios del Banco Mundial mostraban que la inversión en educación básica es altamente redituable a mediano plazo, ya que aparentemente es el mecanismo más efectivo para controlar la explosión demográfica y reducir los elevados costos de otros programas sociales como salud pública y seguridad. (p. 17)

Dichos organismos internacionales concretaron una guía que centra su importancia en el acomodo de la educación básica en relación a la productividad, mejorar su calidad a través de “medios más eficaces y baratos” (UNESCO, 1990) y con ello, atender las “necesidades” básicas de aprendizajes de los diferentes grupos “desasistidos” (UNESCO, 1990). Resulta explícito un particular interés de las instancias involucradas en la *Conferencia* hacia los denominados países en vías de desarrollo y son determinantes en cuanto a trazar las “necesidades” de éstos. Así, estos organismos configuran nociones de “desarrollo” que impactan de manera, también considerable, en lo que a nivel teórico expresan las políticas públicas mexicanas, pues México estuvo presente en dicha conferencia y ratificó su compromiso por una educación “primaria universal” (UNESCO, 1990). Esto se reflejó en el proceso de modernización educativa (Gigante, 2003, p. 78-79) que de acuerdo con Jiménez (2011, p. 14) quedó concretado en el gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994) y se materializó en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y en la modificación a la Ley General de Educación de 1993. Ambos documentos alinearon la reforma educativa con la tendencia a una integración económica global.

Lo anterior da cuenta de la presencia tanto de los organismos internacionales, como de la élite empresarial que, de alguna manera define la economía global, y, por ende, también nacional, en las decisiones del Estado. Teóricos como Giroux (1985) ya advertían el peso de la élite empresarial al sostener que la tarea del Estado-nación es la de “satisfacer las necesidades básicas del capital, al proporcionar, por ejemplo, el flujo necesario de trabajadores, conocimientos, destrezas y valores para la reproducción de la fuerza de trabajo”. De esta manera, como también señala Esteva (2017), la pertinencia en educación,

con frecuencia, se organiza según las demandas y expectativas de las corporaciones, quienes demandan cambiar currículos para que se adapten a sus “necesidades” (Esteva, 2017) y hacerlos pertinentes, pero para el mercado. Este mismo autor es concluyente al considerar que la pertinencia está guiada por los intereses económicos de la globalización.

Ahora bien, Latapí (2008) muestra también a otro actor que sería el más significativo dado que es el sector más amplio y el principal usuario del SEN: la sociedad civil, “la de los ciudadanos” (p. 291). Sin embargo, el mismo autor expone que poco se le pregunta acerca de sus expectativas y demandas, aun teniendo la “energía” (Latapí, 2008, p. 291) para movilizar el desarrollo de la educación. Esteva (2017) asimismo, cuestiona en qué medida esta sociedad está realmente siendo consultada sobre el tipo de educación que desea recibir. Entonces, apunto, hay una ausencia en cuanto a saber si lo que demandan las personas que transitan por el SEN tiene una correspondencia con lo que la escuela les ofrece, es decir, con sus expectativas; o bien en qué medida sus demandas y expectativas se relacionan con las de los otros actores educativos.

Los usuarios del SEN, no obstante, constituyen una heterogeneidad social y cultural profunda. La sociedad de “los ciudadanos” (Latapí, 2008, p. 291) está compuesta por diversos grupos con sus respectivas demandas, expectativas y cohesiones. En ese sentido, el SEN reconoce, por lo menos, dos tipos de grupos, el de la sociedad denominada mestiza, y el que concentra a los grupos indígenas. La sociedad indígena, como ya he expresado, ha sido históricamente marginada, y desde cierta perspectiva se considera que sus demandas son homogéneas a todos los grupos indígenas. De ahí que cuando se habla de una educación pertinente para los pueblos indígenas se acompaña de los adjetivos “cultural” y “lingüística”, ya que se señalan como las dos demandas que históricamente han sido principales de estos pueblos en cuanto a su educación: que la cultura y la lengua indígenas estén presentes en las dinámicas escolares.

El INEE ha expresado que la pertinencia cultural se define como el “apego” de la educación formal a la cultura de los alumnos; por lo tanto, la educación debe ofertarse en la lengua materna de los niños (INEE, 2017, p. 35). Sin embargo, hay autores desde la investigación educativa que se cuestionan si las necesidades y expectativas de los grupos indígenas se vinculan más hacia lo que demanda el mercado (López, 2009), que a aspectos

culturales propios. Esto debido a que los grupos indígenas, por lo regular, se encuentran en condiciones desfavorables en términos económicos si se compara con otros grupos sociales.

La historia de exclusión ha sido vivida de diversas maneras en cada escenario cultural y como he querido mostrar hasta ahora, la pertinencia no será la misma según cada actor educativo; además de que no puede omitirse el vínculo de la pertinencia educativa con el mercado cuando se habla de dicho término, de ahí, posiblemente el lenguaje de mercado del que hace uso la SEP al hablar de “necesidades”. Desde mi interpretación, considero que la pertinencia cultural apunta a atender lo que las comunidades demandan aprender, y en general lo que la comunidad solicita que debe haber y hacerse en la escuela; esto en un proceso de negociación constante con el docente y con los otros actores involucrados en la estructura educativa. Dado que cada actor plantea sus demandas y expectativas desprendo tres ideas que problematizan a dicha pertinencia.

La primera es que los actores institucionales no han definido con claridad el concepto de pertinencia cultural en la educación, pero a través de Parámetros Curriculares y de Marcos Curriculares puede leerse que reducen la noción de cultura a ciertas representaciones estereotípicas de los grupos indígenas. Confronto dicha perspectiva de pertinencia cultural, en la que pareciera que la cultura indígena es compacta e inamovible, con una concepción dinámica de la cultura, inherente a los grupos humanos (Bonfil, 2004). Por consiguiente, defino cultura como la producción e intercambio de significados entre los miembros de una sociedad o grupo (Hall, 1997, p. 2).¹⁵ Desde esta perspectiva, todos los significados que las personas emiten, interpreten y tengan sentido para su grupo forman parte de su cultura, pues ésta depende de que sus participantes interpreten de manera significativa lo que los rodea y le den sentido al mundo (Hall, 1997, p. 2), sean significados explícitos o no. Mi intención radica en considerar la cultura desde un enfoque de dinamismo para soslayar un “concepto sustancialista, primordialista y objetivista de la cultura” (Jiménez, 2002, p. 178). No obstante, mi interés no es ahondar en la caracterización cultural de los pueblos indígenas, sino en advertir que la cultura tiene que ver con un “esquema” de sentidos y significados, “compartidos” por las personas (Bonfil, 2004, p. 119), en el cual puede haber cabida a elementos que no están asociados históricamente con los grupos indígenas.

¹⁵ Cita original: “*the production and exchange of meanings between the members of society or group*”.

Me planteo una noción amplia, de vertiente antropológica, para no matizar “clasificaciones” (Giménez, 2004, p. 80) de cultura, como podrían ser las etiquetas de “alta cultura”, “culturas folklóricas”, “culturas populares”, etc. y no caer tampoco en ideas falsas de la cultura (Krotz, 2004), ni en una acepción “elitista” (Bonfil, 2004, p. 118). Mi intención radica en abordar mi análisis desde una concepción dinámica de ésta:

La cultura es dinámica. Se transforma constantemente: cambian hábitos, ideas, las maneras de hacer las cosas y las cosas mismas, para ajustarse a las transformaciones que ocurren en la realidad y para transformar a la realidad misma. Las causas de esta dinámica cultural son diversas y tienen un peso relativo diferente en cada situación concreta de cambio. (Bonfil, 2004, p. 118)

De esta manera, al pensar en la cultura nahua de Tequila no me remito únicamente a conocimientos pasados, o a géneros discursivos como la palabra antigua, que se han convertido en elementos principales cuando se refiere desde la esfera política a la cultura de dichos grupos (y desde esa perspectiva, tiende a esencializarse). No por ello, desconozco su existencia, pues como menciona Bonfil Batalla (2004) pueden funcionar “como recursos para practicar o reproducir su vida social” (p. 118), siempre y cuando el significado de vigencia se lo otorguen los mismos nahuas serranos. Desde esta acepción, concibo a la lengua como parte de la cultura. De ahí que cuando hablo de pertinencia cultural ya integro a la pertinencia lingüística.

Con la definición que propongo de cultura, y que ha guiado mi análisis, las expectativas y demandas pueden concernir a temáticas que no necesariamente están asociadas a las prácticas culturales que se proponen en Parámetros Curriculares o en Marcos Curriculares. En ambas propuestas existe un énfasis en un aspecto culturalista de esta pertinencia y en una asociación explícita entre pertinencia cultural y contenidos escolares. Así, no es cualquier otra pertinencia, sino aquella que atañe ciertos aspectos de la cultura que se incluirán en el contenido escolar. Por ejemplo, en la estrategia del libro artesanal o cartonero de fondo se encuentra la idea de que se constituya como un receptáculo para los saberes y conocimientos excluidos de la escuela, pero no encontré una reflexión sobre el objeto libro y su promoción. Sin embargo, considero que la pertinencia cultural puede expresarse también a través de diferentes prácticas, no exclusivamente como contenido, como ha arrojado la investigación educativa. Schmelkes (2008), por ejemplo,

menciona que la pertinencia cultural debería verse reflejada incluso en la correspondencia del horario escolar con el calendario de la comunidad y en sus tiempos económicos, como el trabajo en el campo y los rituales, “tan importantes educativamente para los indígenas” (p. 12). Bertely (2000) también ha señalado la diversidad de estilos de aprendizajes de grupos indígenas, como los mazahuas, que es posible visibilizar a través de prácticas didácticas amplias que efectúan los docentes. Por ende, la pertinencia resulta perceptible en el vínculo de la escuela y la vida comunitaria, en distintos grados y formas, no exclusivamente a través de los contenidos.

La idea que pretendo evidenciar es que detrás de ciertos contenidos temáticos y de una idea fija de cultura se encuentran otros signos que difícilmente se advierten. No obstante, la falta de prácticas culturales indígenas actuales en el currículo nacional (Nahmad, 2003), así como de sus valores, en detrimento de los valores occidentales (Celote, 2000), o, como señala Hamel (1995), la existencia de solo un currículo para todo el país, sin variaciones en las primarias indígenas, constituyen un reclamo histórico y legítimo de los pueblos indígenas.

Sin embargo, cada grupo indígena tiene sus propias expectativas y demandas y de ahí desprendo la segunda idea: la pertinencia cultural es intersubjetiva y contextual. Las demandas y expectativas de cada grupo serán distintas o tendrán sus respectivos matices; pues cada actor significa a la pertinencia desde su posición. Aunque puede llegar a ser confuso conocer con exactitud dónde se originó el concepto de pertinencia cultural, defino esta noción como un proceso en el que se consideran las demandas o expectativas de los actores educativos en torno a aspectos que atañen lo cultural, que he reducido a lengua y contexto por la voz misma de los actores radicados en Tequila que participaron en el trabajo de campo, principalmente. Es decir, al momento de explorar sobre la pertinencia cultural dichos actores reiteraron a la lengua y al contexto como dimensiones esenciales para disertar sobre la pertinencia en la ALI, sin embargo, significadas de diferentes maneras por cada actor.

Ahora bien, los términos de demandas y expectativas no son propiamente sinónimos, por el contrario, el primero obedece a las exigencias, explícitas o no, que los actores hacen en función de una expectativa; y una expectativa resulta la idea que los actores poseen o han construido acerca de la escuela, y de lo que ésta puede ofrecerles. Por

ende, una demanda acompaña una expectativa, y en función de esta interrelación, la educación formal o parte de ella, será o no pertinente de acuerdo a la perspectiva de cada actor. Sin embargo, esto no significa que ambas sean explícitas o lleguen a ser concretas en la realidad de los actores. Por ejemplo, una expectativa de la DGEI radica en que las escuelas indígenas cuenten con una biblioteca integrada por materiales autoeditados y autoproducidos, entonces su demanda radica en que los docentes, junto con los niños, elaboren dicho material escrito; de esta manera para la DGEI se cumple con el criterio de que las escuelas cuenten con portadores textuales pertinentes. Sin embargo, si las expectativas y las demandas de los docentes y los niños no se corresponden con las que expresa la DGEI, se genera una tensión, pues su noción de pertinencia resulta diferente. De ahí que interpreto a la pertinencia como un proceso intersubjetivo y contextual, por lo que no es neutral ni homogénea, y se encuentra imbricada en momentos de tensión y de mediación. De ahí surge la tercera idea: el docente como figura mediadora.

Una de las cuestiones del proceso de pertinencia cultural que se soslaya en la política pública es la figura docente como mediadora entre lo que la SEP, a través de actores específicos como la DGEI y más concretamente, los supervisores o ATP, demanda y lo que, a su vez, los pueblos demandan. Entonces, el docente se constituye como un agente intérprete y traductor, rol que considero no puede ignorarse. Los docentes filtran las expectativas y demandas de los múltiples actores y con ello, operacionalizan sus propias nociones de pertinencia cultural en el aula, que, no obstante, se encuentra influenciada por las nociones de otros actores.

La pertinencia cultural no puede definirse desde una sola mirada; por ello planteo que en el marco de todas las definiciones teóricas y de la política pública, es necesaria la propia mirada de los actores en el contexto de las primarias multigrado de Tequila, e incluso (e inevitablemente) de la mía como un aporte *etic*. Así, comprender las expectativas y demandas de los actores en el campo constituye un aporte a la construcción plural de la pertinencia educativa.

2.2. Nuevos Estudios de Literacidad

La literacidad es un término que se puede asociar a múltiples dimensiones de la escritura y la lectura como al asunto lingüístico, ortográfico, los géneros discursivos, los procesos de alfabetización y las habilidades cognitivas ligadas a lectoescritura. Incluso desde ciertas traducciones del inglés es equiparable en español a alfabetización, alfabetismo, escrituralidad por oposición a oralidad, cultura letrada o cultura escrita como antagonista de cultura analfabeta u oral. Sin embargo, la literacidad, entendida desde un enfoque sociocultural y antropológico, es una práctica social y cultural, y, por lo tanto, situada. Desde esta perspectiva la literacidad se aleja de la acepción a la cual suele restringirse el término alfabetización como un “aprendizaje técnico y descontextualizado” (Zavala *et al*, 2004, p. 10) de las grafías de un idioma.

Los teóricos del enfoque sociocultural, agrupados bajo la denominación de Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) cuestionan la creencia de la escritura y lectura como actividades imparciales de las personas y ubicadas únicamente en el espacio escolar. Los NEL atribuyen a la literacidad un significado distinto; pues su mirada se enfoca no únicamente en la escritura escolar, sino a la práctica letrada más allá del aprendizaje del alfabeto e incluso no únicamente en la escritura, sino también en la lectura, dos experiencias diferentes pero enlazadas a la “experiencia de lo letrado” (Zavala *et al*, 2004, p. 10). Dicha experiencia abarca no sólo aprender la escritura y lectura de un idioma, sino también los usos y significados de ambos procesos. Los NEL han querido desplazar la atención de la literacidad escolar para mostrar que no solo es una, sino que son múltiples y varían en función del contexto y de las relaciones de poder. Es por ello que también exhiben a través de diversos estudios que incluso la literacidad escolar no es natural ni neutral, si bien se ha consolidado y se reproduce en un espacio hegemónico.

Los NEL proponen la existencia de múltiples literacidades intrincadas y contextualizadas, que tienen que ver incluso, con reflexiones políticas sobre los efectos sociales de la literacidad y de algunas literacidades hegemónicas que se imponen (Cassany y Castellá, 2010, p. 355). La literacidad entendida como una práctica social está situada históricamente, lo que implica acercarse de manera cualitativa a lo que las personas hacen con la escritura. Los significados que se forman alrededor de la práctica letrada reflejan la identidad y la interpretación del mundo que hacen las personas (Gee, 2004). Esto va más

allá de una perspectiva cognitiva de la alfabetización, tiene que ver con el lugar que ocupa la escritura en una sociedad.

Los estudiosos adheridos a los NEL “estiman importante hablar de literacidad en términos de comportamiento, de usos concretos y de prácticas inscritas en el conflicto social” (Zavala, 2002, p. 25). Street (1993), desde un modelo “ideológico”, concibe a la literacidad como un sistema simbólico arraigado en la práctica social y, por lo tanto, inevitablemente conectado con una diversidad de valores sociales. Percibir a la literacidad como una práctica social es un cambio fundamental en la comprensión de la lectura y escritura, pues supone desafiar la concepción de que el acercamiento a estas actividades ocurrirá por igual en todas las personas y grupos. Por el contrario, resulta ineludible tener presente que el acercamiento a lo letrado varía en función de los grupos y de las trayectorias individuales; por ejemplo, de “una profunda continuidad entre los patrones de socialización y el aprendizaje del lenguaje en la cultura del hogar y lo que ocurre en la escuela” (Heath, 1982, p. 56). Es decir, la aproximación variará según la socialización primaria de las personas y su correspondencia (o no) con los procesos escolares.

Como mencionan Barton y Hamilton (2004, p. 113) las prácticas de literacidad son históricas y gestionadas por instituciones sociales. Notar la existencia de múltiples literacidades y las relaciones de poder asimétricas en que se encuentran, hace visible el hecho de que puede suscitarse cierta tensión entre la literacidad escolar y una literacidad comunitaria o vernácula, pues en cada una se construyen diferentes significados y sentidos de la lectura y escritura. Desde los NEL se ha disertado sobre las dos literacidades, la vernácula y la escolar. La primera se refiere a las prácticas letradas que se suscitan en la cotidianidad de las personas y que no se hallan regladas por las pautas formales y los ordenamientos de las instituciones sociales dominantes como la escuela o la iglesia. Pero también aluden a los impulsos y las maneras de aproximarse hacia los textos sin una imposición institucional. El estudio de la literacidad vernácula se inclina más hacia el uso que se hace de los textos, que de los textos en sí mismos (Cassany, 2008).

La literacidad escolar, por su parte, se ubica ligada a una institución que regula los textos, e incluso la manera de aproximarse a éstos, según lo propuesto desde los NEL. En la escuela se discierne entre unas prácticas de literacidad más legítimas que otras, que obedecen a la lógica de desarrollar un pensamiento abstracto, objetivo, lógico y racional.

De manera implícita estos elementos remiten a un “mito de la objetividad” y a una forma específica de concebir el conocimiento. Asimismo, a una posición que ha dominado el pensamiento occidental desde hace varios siglos y que como menciona Cassany (2008) “ha penetrado en la institución escolar como la única perspectiva científica de usar el lenguaje”. Entonces, en la literacidad escolar, según lo dicho por los teóricos de los NEL hay poca recepción por la subjetividad, pues la lectura y escritura son concebidas independientes de contexto culturales, o de interpretaciones personales; los textos producidos están ideados de manera objetiva, sin la mediación de experiencias emotivas. Sobre la base de las prácticas de literacidad construidas en el aula se acentúan “preguntas de respuesta única, la búsqueda de la idea principal y las secundarias, la recuperación de inferencias, el ordenamiento de información” (Cassany, 2008), en otros aspectos de índole similar. Esto implica que, en la mayoría de las veces, no se fragua una correspondencia entre lo que aprenden los estudiantes como lectura y escritura, y lo que en verdad hacen con éstas fuera de la escuela; y en este sentido, la literacidad no vernácula tendría poco de culturalmente pertinente (Gee, 2004, p. 44). Más adelante, agrego un apartado específico para disertar sobre la literacidad escolar.

El concepto de literacidad desde los NEL está estrechamente ligado con los significados que los actores les confieren a las prácticas de lectoescritura en los que están inmersos y éstos dependerán de los objetivos de otras prácticas sociales y culturales en un marco más amplio. Así, destaco que parto de la premisa de que sí existe y se construye literacidad en las primarias bilingües, esto lo menciono para explicitar el supuesto de fondo en la pregunta general; pues los niños y los docentes usan y significan la escritura, sea ésta o no del náhuatl. También parto de la pluralización del término literacidad, porque como señala Vargas (2015, p. 42), las formas de escribir y leer son variadas.

Ahora bien, la literacidad, de alguna manera, al mismo tiempo que refleja los valores culturales e ideológicos inherentes a la sociedad, también los refuerza y modela (Barton y Hamilton, 2000), e influye sobre otros valores y creencias, instaurados por instituciones como el Estado, la escuela, el mercado de trabajo, la iglesia, la familia, etc. Las literacidades no son estáticas, pero como menciona Zavala (2002) “si han de ocurrir ciertas transformaciones dentro de la literacidad, ellas ocurrirán en el interior de prácticas sociales específicas en donde aquella es usada” (p. 34), es decir, de manera situada. Si para

la comunidad la escritura y lectura del náhuatl adquiere importancia por prácticas culturales nuevas, o recientes, alternativas como el libro artesanal o cartonero cobrarán otro valor dentro de ese marco la literacidad. Entonces, para acercarse a las prácticas de lectoescritura no basta sólo observar éstas, sino que se hace importante aproximarse también a las prácticas sociales que se tejen a su alrededor y que van construyendo el valor del texto (Zavala, 2008), que pueden ser híbridas y cambiantes.

Lo anterior puede llevar a explorar la manera en que la lectura y escritura se conectan a otros elementos presentes en las comunidades que también pueden funcionar como expresiones concretas de la pertinencia cultural y que la escuela con frecuencia ignora, por ejemplo, las formas orales, modalidades sensoriales o corporales, la producción textil (Menezes de Souza, 2001, p. 179), así como los diversos usos de las tecnologías, entendidas éstas como los artefactos físicos que posibilitan la lectura y escritura. Han surgido, entonces, conceptos que dibujan nuevos rubros de investigación sobre literacidad. Uno de ellos es la propuesta de Menezes de Souza (2001, p. 179) de literacidad multimodal, que se originó a partir de sus estudios de la producción textual de escritores indígenas en el ámbito amazónico. Encontró que los escritores colocaban ilustraciones que representaban parte integral del mensaje, cual si los escritos fueran un bordado. Su hallazgo sugiere que las poblaciones originarias conviven con prácticas de representación como el tejido, desde antes de entrar a la educación escolarizada, cuya dinámica se basa en la escritura alfabética y por lo tanto “desconoce esta tradición u opta por ignorarla, tomando a los niños, jóvenes y adultos indígenas como carentes de toda práctica de codificación y descodificación” y los concibe “como si se tratase de la primera vez en que ellos se confrontan con la tarea semiótica de representar y transmitir significados” (López, 2005, p. 436). En este mismo sentido, también se critica que la EIB ha descuidado otras formas de aprendizaje e incluso cabe preguntarse si las producciones textuales que los niños y maestros elaboran en la escuela no surgen como elementos de representación “que tienen asidero en la producción textil” (López, 2005, p. 436) u otro mecanismo de codificación.

En la región de Grandes Montañas, el arte textil constituye una herencia ancestral, que sobrevivió debido al “aislamiento cultural y geográfico” (Sosme, 2015) por parte de los grupos nahuas que allí residen. El tejido representa una labor económica, doméstica y creativa. Esta actividad, ligada a las prácticas femeninas, “envuelve numerosos mitos,

representaciones y códigos” que “otorgan al tejido, un carácter valioso y sobrehumano íntimamente ligado a la vida sociocultural de los pueblos nahuas” (Sosme, 2015). Por lo que no se extrañaría que como en otros contextos indígenas, la primera práctica textual en la que se familiarizan los niños está vinculada con los “vellones de lana, el hilado, el trenzado y el tejido” antes que con la escritura alfabética y el sistema escolarizado (López, 2005, p. 437) y que tendrían impacto en la elaboración de portadores textuales. Ampliando la dimensión de lo escrito, podría pensarse incluso, que esas otras prácticas textuales constituyen un asidero idóneo también para una pertinencia cultural, sin embargo, esta investigación no se planteó una exploración y análisis de las prácticas de literacidad fuera del aula.

Como me he mostrado, las literacidades son múltiples. Para esta investigación me ciño a las que se detonan a partir de los ejercicios de escritura y lectura en el aula. Cabe decir que parto de concebir a la escritura como un “sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor (puede) determinar las palabras exactas que el lector generará a partir del texto” (Ong, 1982, p. 87) y uso la palabra texto para referirme a los dispositivos que enmarcan dicho sistema, como lo serían hojas de papel, los cuadernos, y en general, los materiales sobre los cuales los niños escriben y leen. Es decir, no tomaré en cuenta ni las literacidades digitales, ni las literacidades cinematográficas (Barton y Hamilton, 2004, p. 116), ni las vernáculos, aunque en cierta medida, considero que estas últimas se introducen en el aula, pues de algún modo forman parte de las prácticas letradas intrínsecas de los niños, como lo explicaré más adelante. Del mismo modo, por la delimitación del objeto de estudio, tampoco retomo la literacidad multimodal.

Ahora bien, Barton y Hamilton (2004) establecen términos para abordar a la literacidad para que ésta sea inferida “a partir de eventos mediados por textos escritos” (p. 113). Los eventos letrados, son “episodios observables que surgen de las prácticas y son formadas por éstas” (Barton y Hamilton, 2004, p. 113). Los escritos son centrales, detonan en los actores conversaciones alrededor del texto, pero lo que hay detrás resulta susceptible de atención, porque durante dichos eventos, la gente puede ser incorporada sin haber escrito o leído. El texto sería el material físico y el hecho de escritura está relacionado con que hay un escritor que se apega a un sistema de reglas implícito en la escritura, desde cómo está ordenado el texto, las formas en que se puede leer e incluso las formas de incitar a la lectura

e incluye también las motivaciones personales y un posicionamiento específico. El hecho de escritura también implica todo el sistema de lectura y escritura que le antecede al momento en que alguien elabora y emite un texto escrito y se podría decir que no concluye pero que el análisis puede detenerse cuando el lector advierte todo ese sistema, lo interpreta, lo significa y se lo apropia. Toda esta práctica se considera una práctica social de literacidad. El concepto de eventos letrados también emana de los NEL y hace referencia a las actividades en las que se produce la interacción con la lectura y escritura (Barton y Hamilton, 2004, p. 114), orientada al uso específico que dan las instituciones o las prácticas sociales.

Los teóricos de los NEL con frecuencia se inclinan por el estudio de las literacidades vernáculas, pues “leer no es sólo leer libros ni tampoco hacer con los libros lo que se nos pide en la escuela” (Cassany, 2008). Zavala (2002) llevó a cabo un estudio sobre la literacidad escolar en un aula intercultural bilingüe en Perú. Se dio cuenta de que la literacidad que se construía era totalmente descontextualizada, no había cabida dentro del repertorio escolar y de las formas de usar los libros para que el niño pudiera conectar con su mundo. El docente estaba más concentrado en que se leyera de manera ordenada el texto, que en reparar en que los contenidos estuviesen vinculados con el contexto sociocultural del alumno. Se privilegiaba un modo de leer sobre otras formas de aprehender la lectura y escritura. Un dato sumamente relevante cuando se estudia la pertinencia en los ejercicios de lectoescritura, pero como sostiene Rockwell (1997), el uso de la lengua escrita está inmerso en procesos de “reproducción” y de “resistencia”, y a pesar de lo que se espera y de los autores citados: “en la experiencia escolar cotidiana muchos niños de clases populares logran apropiarse de la escritura y otorgarle nuevos significados” (Rockwell, 1997). Por ende, la literacidad escolar no es tampoco neutral y carente de subjetividad.

Considero que en el fondo de estos planteamientos, e incluso al lanzamiento de estrategias de escritura y lectura como el libro cartonero o artesanal, se encuentra la “concepción hegemónica de lo letrado como habilidad que transforma al individuo y a su sociedad” (Zavala, 2002, p. 31). Es decir, la concepción de los artefactos escritos como transmisores de conocimiento válido frente a otras formas y objetos. Esta división, ya clásica (Ong, 1982) entre las sociedades letradas y orales se corresponde a una forma de racionalidad dicotómica (Santos, 2006, p. 22), desde la cual no podemos ver más allá de

dos partes aparentemente contrarias e indisolubles, acomodadas de modo jerarquizado. Así, la separación está marcada por conceptos evolucionistas abstractos y para los grupos colonizados, dolorosos, como civilización y progreso.

La idea por mucho tiempo fue que mientras las culturas más civilizadas hacían uso de la escritura, las culturas “primitivas” hacían uso de la oralidad y esto cercenaba su desarrollo económico, entre otros signos que se vincularon con un “atraso” cultural. La modernidad arraigó dicho supuesto. Para el SEN la lectura es “una actividad socialmente apreciada que fortalece las habilidades de pensar, interpretar y comunicar” (INEE, 2016, p. 464). Sin embargo, no contempla a la escritura y lectura de las lenguas indígenas, dado que no es fundamental la creación de portadores textuales en dichas lenguas, ni de pruebas como PLANEA escritas en éstas y, además, enfocadas únicamente en evaluar el aprendizaje de español y matemáticas. Lo anterior, redimensiona pensar en lo que significa la escritura y lectura en un contexto que ha sido históricamente marginado y en el que la escuela representa un espacio de poder que valora sobre todo la escritura, por ello, añado el siguiente apartado dedicado a la literacidad en la escuela.

2.2.1. Literacidad escolar

La literacidad escolar, como ya lo he dicho, constituye una de las literacidades existentes y se halla inmersa en relaciones de poder, de procesos identitarios e ideológicos. Street y Street (2004) le atribuyen rasgos esenciales que la diferencian de otras formas de literacidad y la conciben como “procesos institucionales” (Street y Street, 2004, p. 191) que buscan interiorizar una forma de imaginar y aproximarse a la lectura y escritura. Estos rasgos radican en el aparente control con el que se enseña la escritura y la lectura, así como la objetividad que se establece entre el lenguaje y los individuos: “el lenguaje es tratado como un objeto distanciado tanto del profesor como del alumno, a quienes se impone una serie de reglas y requerimientos externos como si ellos fuesen solo recipientes pasivos” (Street y Street, 2004, p. 189). Estos mismos autores destacan otros atributos principales como el hecho de concebir a la lectoescritura superior al discurso oral “como si intrínsecamente” (2004, p. 181) lo fuera, y, por lo tanto, también sus poseedores. La escuela se encarga, entonces, de acentuar las diferencias ideológicas de ambos discursos: la

escrituralidad por encima de la oralidad. Dicha concepción para Street y Street (2004) resulta “endémica” a la “literacidad pedagogizada” (p. 190). Por último, esta literacidad se asienta sobre la “filosofía del lenguaje”, que se refiere a

el montaje de unidades y límites para elementos del uso del lenguaje como si fueran neutrales, ocultando la fuente ideológica de lo que son en realidad: construcciones sociales frecuentemente asociadas con ideas sobre la lógica, el orden, la mentalidad científica, etc. (Street y Street, 2004, p. 181)

La literacidad escolar se afianza sobre una perspectiva científica de la realidad, y se pretende desligada de los contextos socioculturales en que cada centro escolar se erige. Según los teóricos de los NEL se convierte en un artificioso ejercicio de lectura y escritura: “los profesores enseñan cómo escribir, sobre qué, cómo y qué se considera una buena escritura” (Barton y Hamilton, 2004, p. 214) y resulta el medio por el cual las personas “ganan acceso a trabajos y calificaciones” (Barton y Hamilton, 2004, p. 214). Barton y Hamilton (2004) apuntan que esta manera de concebir a la literacidad forma parte del fenómeno de la “narrativa pública de la literacidad” (p. 131). Dicho término se refiere a cómo la literacidad es presentada y difundida en los medios de comunicación masiva: como una habilidad autónoma del contexto social, aunque vinculada a las actividades de los padres de familia relacionadas con la lectura y escritura, así como a los métodos de enseñanza de los docentes, a los cuales se les atribuye, por ejemplo, el “fracaso” de que los alumnos no logren apropiarse de las “competencias” escriturarias. No obstante, esta narrativa posee raíces ideológicas e impacto profundos en la realidad social, como lo señala Gee (2004):

Las prácticas discursivas asociadas con nuestras escuelas representan la visión del mundo de instituciones hegemónicas y con poder en nuestra sociedad: estas prácticas discursivas y su visión del mundo concomitante son necesarias para el éxito económico y social en ella. Pero también están ligadas al fracaso de niños en nuestras escuelas que no pertenecen a la sociedad hegemónica y destruyen rápidamente prácticas alternativas y visiones del mundo en culturas menos avanzadas tecnológicamente. (p. 24)

Es decir, al posicionar a una literacidad y legitimarla a través de la escuela, las demás literacidades se convierten en subalternas. En la “narrativa pública de la literacidad” la

lectoescritura ha estado ligada a las nociones de civilización y progreso; y la escuela al espacio legitimado que ofrece beneficios económicos y sociales. Su hegemonía es tal que Street y Street (2004) mencionan que “las literacidades no asociadas a la escuela han terminado valorándose como ensayos fallidos que deben ser corregidos a través de una escolarización perfeccionada” (p. 181). El asunto es que no todos los niños en su socialización dentro del hogar “adquieren” literacidades parecidas a las que aprenderán en la escuela. Teóricos sociales como Bernstein (1989) o Heath (1982), han ya anotado que los niños de clase alta tienen más posibilidades de conseguir “éxito escolar”, que los niños de las clases menos favorecidas, por el hecho de que la cultura escolar, y en este caso, la literacidad escolar, es más asequible para los primeros por su socialización familiar, que para los segundos.

Esta literacidad también es construida de acuerdo con Street y Street (2004) por el mismo espacio físico:

La institucionalización de un modelo particular de literacidad opera no solo a través de formas particulares del discurso y del texto, sino en el espacio físico e institucional que está separado del espacio “cotidiano” para propósitos de la enseñanza y del aprendizaje, y que se deriva de las construcciones sociales e ideológicas más amplias sobre el mundo social y sobre el mundo edificado. (p. 190)

El espacio físico contribuye a disociar al lenguaje con las personas y a edificar simbólicamente a la escuela como un espacio de poder, restringido a unos cuantos. El acomodo de los muebles, los conceptos analíticos y sociales que se representan en las paredes a través de las listas de números, de las letras del alfabeto, las horas del reloj, etc., constituyen conceptos que los niños deben interiorizar y promueven un modelo de relación específico con el lenguaje y la palabra escrita (Street y Street, 2004, p. 106).

La literacidad escolar no recae únicamente en el aprendizaje de la escritura de un idioma, sino de las concepciones imperantes del sistema social, según Street y Street (2004). Un ejemplo de ello radica en la división entre oralidad y escritura. Ésta ha sido rebasada ya por los estudiosos en el tema, pues “las cualidades de lógica, distanciamiento y abstracción convencionalmente asociadas con la adquisición de la literacidad están disponibles en el discurso oral” (Street y Street, 2004, p. 201). Entonces, las posiciones asimétricas que la oralidad y escritura han tomado al respecto en la estructura social no son

intrínsecas a ellas mismas. Sin embargo, en el discurso dominante no sólo en los medios masivos de comunicación, sino también en la política pública, la escrituralidad se encuentra por encima de la oralidad. El SEN prioriza a lectoescritura pues considera que el “analfabetismo es una de las formas de rezago educativo más graves”, equiparando la ausencia de escritura y lectura a “un bajo acceso a la información y con una limitada calidad de vida, porque el analfabetismo restringe el pleno desarrollo de las competencias elementales para adquirir otros conocimientos y genera un acotado desarrollo en el mercado laboral” (INEE, 2015, p. 143). Desde su definición, interpreto que la educación posibilita una vida de calidad, si la calidad se define en términos de obtener un mejor empleo. Se constata a nivel teórico lo que señalan los NEL sobre la literacidad escolar: se reduce únicamente a un medio para el cual conseguir movilidad social.

En este sentido, la separación entre oralidad y escrituralidad resulta peligrosa, pues justifica, naturaliza y perpetúa las desigualdades e inequidades entre los diversos grupos de la sociedad. Es decir, si se parte del argumento de que una persona letrada resulta superior a las iletradas, estas últimas quedan excluidas de los beneficios económicos, tecnológicos, sociales, etc. que conlleva aprender la escrituralidad y entonces, parece natural que las personas más desfavorecidas económicamente sean campesinos, por ejemplo. Incluso, para acceder a los más básicos derechos resulta necesario saber escribir y leer, por lo que para las personas cuya comunicación primaria (o única) es la oralidad, quedan destituidos de una parte de su ciudadanía, pues ésta también se asienta a través de la escritura de un nombre y una firma. De esta manera, grupos históricamente marginados y alejados de la literacidad escolar, como los grupos indígenas, campesinos o aquellos oriundos de las colonias periféricas de las metrópolis, continúan siendo etiquetados y concebidos como inferiores, y no como grupos que han sido distanciados de las prácticas letradas hegemónicas, a través de las mismas instituciones sociales (Hernández, 2018, p. 14), a causa de las asimetrías económico-sociales.

Entonces, la división entre oralidad y escrituralidad que se acentúa en la escuela no ayuda a contrarrestar las inequidades sociales:

Problemas como la pobreza y el desempleo pueden desviarse hacia preguntas sobre por qué los individuos fracasan en aprender la literacidad en la escuela o rechazan atención remedial como adultos, de tal manera que la responsabilidad de las

instituciones y de las estructuras de poder es trasladada a los individuos y a la moral personal. (Street y Street, 2004, p. 201)

Es decir, muchos de los problemas estructurales se le adjudican a la literacidad escolar y a situaciones individuales de cada alumno. En este sentido, cuestionar el papel de la literacidad escolar me lleva a decodificarla más allá de los términos educativos con los que se describe, y más bien a partir de la reflexión del discurso político y nacionalista de desarrollo y progreso sobre el cual se funda. Como mencionan Street y Street (2004) la literacidad escolar debe entenderse en términos de “procesos sociales que contribuyen a la construcción de un tipo particular de ciudadano, un tipo particular de identidad y un concepto particular de nación” (p. 204). Es el Estado-nación el que provee de la mayor cobertura educativa en México a través del SEN, entonces la idea que éste posea de la literacidad será transmitida, idea que, además, comparte con el bloque de países con los que se alinea a nivel global. A través de sus políticas e instituciones llega a definir el para qué y el por qué las personas necesitan la escritura y lectura y como apunta Zavala (2004) “suelen suponer a priori cuáles son las necesidades y los deseos de los beneficiarios en relación con la palabra escrita” (p. 453). De ahí que refuerzo la idea de que la literacidad escolar no es neutral y se diseña a partir de demandas globales, que se transfieren no únicamente a la escuela, sino que cruzan esta frontera.

Street y Street (2004) a partir de investigaciones con orientación etnográfica sobre las formas de literacidad comunitaria y escolar, hallaron que no resulta fructífero visualizarlas a partir de una oposición o dicotomía intransitable pues las concepciones de la literacidad escolar, están más allá de la escuela misma. La raíz de la literacidad escolar deriva de dimensiones ideológicas y culturales más amplias (Street y Street, 2004, p. 195). Por supuesto, no se trata de pensar que estos hallazgos son generalizables, sino de reflexionar al discurso público de la literacidad y su impacto en la cotidianidad.

Ahora bien, no pretendo cuestionar los “beneficios económicos y sociales” de la literacidad, sino de visibilizar la forma en que ésta se configura en la escuela, a la par que se impone sobre otras formas de literacidad y no da cabida a la reflexión de la diversidad de literacidades. Traigo a la discusión una serie de preguntas que plantea Zavala (2004) al respecto:

¿Por qué no dejamos que los alfabetizandos nos digan qué cosa les gustaría escribir o para qué sienten que necesitan utilizar la escritura? ¿Se ha cuestionado acaso si la función expresiva de la escritura (o, más específicamente, la expresión de los “problemas de la comunidad”) representa una función letrada cercana a las prácticas culturales de los usuarios? (p. 451)

Las preguntas que Zavala formula me parecen detonantes para comenzar a reflexionar sobre la pertinencia cultural de las prácticas letradas de la escuela. Las políticas plantean qué literacidad enseñar, sin embargo, también desde la teoría social se sabe que los niños de clase alta, por ejemplo, están más cercanos a la literacidad escolar que los niños de la clase obrera, entonces, cabe preguntarse “por prácticas letradas impartidas a mujeres de la zona rural de Nepal, campesinos del sur andino del Perú, niños escolares de Canadá, o nómades del norte de la India” (Zavala, 2004, p. 455). Esto es, visibilizar las experiencias culturales y lingüísticas diferenciadas de los grupos.

Scribner y Cole (2004) señalan que en la medida en que no sea comprendidas las prácticas letradas fuera de la escuela no habrá un proceso de enseñanza idóneo en el cual los docentes logren que los niños se apropien de la cultura escrita (p. 63). Barton y Hamilton (2004) consideran ineludible explicitar que los alumnos traen una “experiencia cultural y lingüística” del “hogar y (...) de su comunidad local” (p. 132), lo que sugiere una “necesidad de comprender mejor las maneras en que los adultos utilizan la literacidad, suministrando así los modelos y el apoyo para iniciar a los niños en las prácticas letradas” (p. 132). Es importante, entonces, que las políticas educativas en torno a la escritura tomen en cuenta que la aproximación a la cultura escrita varía en cada grupo social, no sólo por la lengua que se habla, sino por la literacidad que le subyace. Si desde esta perspectiva, la literacidad forma parte de las prácticas sociales de lenguaje y de las prácticas culturales, podemos pensar, entonces, que las literacidades que coexisten serían equiparables a la siembra del maíz, por ejemplo, o a otras prácticas sociales y culturales diversas.

Los hallazgos de los teóricos de los NEL señalan que la literacidad vernácula constituye en la cotidianidad la forma primaria de comunicar; sin embargo, su uso tiene como consecuencia “humillaciones —interna o externamente impuestas— por causa de una escritura que puede comunicar su mensaje perfectamente, pero que contiene errores ortográficos o de puntuación” (Barton y Hamilton, 2004, p. 214). Estas “humillaciones” constituyen parte del impacto que deriva de la literacidad escolar como la única legítima,

pero también me llevan a repensar, por ejemplo, a la ortografía como una práctica social (Zavala, 2013). Entonces, también se complejiza pensar a la literacidad escolar como meramente el uso de la escritura y lectura objetivamente. La forma en que se enseña, aunque se pretende universal, como lo he señalado, tampoco lo es. Incluso esta forma de literacidad está arraigada al conocimiento y a la identidad de las personas:

Así, por ejemplo, la forma en que los maestros (o los facilitadores) y sus estudiantes interactúan es ya de por sí una práctica social que afecta la manera en que la literacidad es aprendida y las ideas que sobre ella se internalizan. (Zavala, 2004, p. 439)

Es decir, si bien la literacidad escolar tiene como base un tipo de escritura que pretende objetividad, pues aspira imitar al género científico (Street, y Street, 2004, p. 194), en el aula se detonan múltiples literacidades que coexisten con la imperante. Es decir, pese a lo que expuse líneas atrás, la literacidad escolar no se produce tampoco en la práctica como un corsé, por el contrario, y teniendo como punto de partida los mismos teóricos de los NEL, cada niño trae consigo una forma de aproximarse a la lectura y escritura, y considero que se revela en el aula. En las formas en las cuales los alumnos resuelven las problemáticas que les plantean los ejercicios letrados, echan mano de prácticas letradas que quizá hayan aprendido fuera de la escuela, o se reapropian de las que han aprendido allí, y que no se regulan del todo bajo la mirada de los docentes. Esto lo abordo en el siguiente apartado.

2.2.2. Literacidad vernácula

Las prácticas letradas vernáculas son entendidas como aquellas que “no están reguladas por reglas formales ni procedimientos de las instituciones sociales dominantes y que tienen su origen en la vida cotidiana” (Barton y Hamilton, 1998, p. 247). En ese sentido, la literacidad vernácula se presume como aprendida de modo informal, sin ninguna autoridad de por medio “que controle el conocimiento” (Zavala, 2002, p. 114) y, por lo tanto, se destaca que no existe como tal una relación de “aprendiz y experto”, pues se adquiere y desarrolla mientras se utiliza en contextos reales (Zavala, 2002, p. 114). Barton y Hamilton categorizaron los usos de la escritura más allá de los ámbitos oficiales en seis áreas:

...organización de la vida (agendas, finanzas, listados de compra y números telefónicos), comunicación personal (tarjetas y cartas), pasatiempos privados (leer libros y revistas, escribir poesía), documentación de la vida (mantener archivos personales: informes escolares, álbumes de fotografías, certificados de nacimiento), construcción de sentido (leer textos religiosos y folletos de instrucción) y participación social (colaborar en reuniones, boletines informativos y rifas). (Zavala, 2002, p. 114)

Las prácticas vernáculas poseen una fuerte carga emotiva, pues al no obedecer estrictamente a la oficialidad de la institución, las personas que las efectúan se encuentran motivadas por intereses individuales, aunque también sociales, como lo podrían ser los certificados de nacimiento, o las finanzas, e incluso la lectura de instrucciones. Las prácticas se disponen y nutren del mundo individual, pero también del social, pues también se efectúan en la interacción social (Barton y Hamilton, 2004, p. 113). Resulta ineludible acotar, entonces, que la separación entre las prácticas escolares y vernáculas, además de no ser nítida, constituye más un “constructo” que posibilita su acercamiento teórico (Zavala, 2002, p. 115), y no tanto una dicotomía de prácticas infranqueable.

Las literacidades vernáculas no pueden concebirse, como tampoco las escolares, como naturales, neutrales o puras, cuyo surgimiento se da de manera espontánea y disociadas de las instituciones formales. Como señala Zavala (2002) “al escribir tarjetas a su manera, o leer el periódico en el marco de roles y redes locales específicos, las personas se apropian de las literacidades y transforman las formas dominantes para uso propio” (p. 115). Esto es, que es probable que las personas que se mueven en el margen de las literacidades vernáculas, aprendieron a escribir y a leer y el significado de estas dos actividades a través de la institución escolar, aunque después el uso que hagan de ellas difiera del de la literacidad escolar. Las prácticas letradas vernáculas se construyen entre la oficialidad institucional y una amplia dimensión de actividades que abarcan prácticas de lectura y escritura no contempladas por las instituciones.

Así, las prácticas letradas vernáculas acompañan de manera intrínseca a las personas, pues pueden entenderse como la forma íntima en que se conectan con la escritura. Desde esta perspectiva en la escuela no únicamente se construyen prácticas letradas escolares, las cuales como ya he dicho, tienden a considerarse dominantes e identificadas

porque su finalidad principal radica en la resolución de problemas escolares que constituyen “configuraciones institucionalizadas del poder y el conocimiento que toman cuerpo en las relaciones sociales” (Barton y Hamilton, 2004, p. 118), sino que en la escuela también pueden observarse prácticas vernáculas.

2.2.3. Prácticas sociales

La perspectiva que plantea tanto Parámetros Curriculares, como Marcos Curriculares, para explorar a las prácticas de lectoescritura parte de concebir a éstas como prácticas sociales; por consiguiente, se hace necesaria una definición de estas últimas. De acuerdo con Olivé (2009, p. 26), las prácticas sociales están constituidas por grupos que realizan ciertos tipos de acciones para buscar fines específicos, los cuales son valorados, así como las acciones, en función de un agregado de normas y signos. Los sujetos se convierten en agentes por el uso de estrategias y medios específicos para ciertos fines y las acciones resultan “guiadas por las representaciones explícitas (creencias, teorías y modelos)” (Olivé, 2009, p. 26) y el conocimiento tácito que tienen de éstos. Por ende, las prácticas encierran una estructura axiológica.

Es decir, una práctica se define como un “sistema dinámico” que debe incluir, aludiendo a la misma Olivé (2009, p. 27), un colectivo de agentes; un medio del cual forma parte la práctica, y en el que conviven los agentes entre sí y con otros objetos; el conjunto de objetos que también son parte del medio; y un conjunto de acciones que están ordenadas de acuerdo a la práctica. Estas acciones se pueden dividir en a) un conjunto de representaciones del mundo, contienen creencias y teorías y b) un conjunto de supuestos básicos, que serán las “normas, reglas, instrucciones y valores” (Olivé, 2009, p. 27), que orientan a los agentes al realizar sus acciones y que son ineludibles para evaluar sus propias representaciones y acciones, igual que las de otros agentes.

Ahora bien, las prácticas sociales del lenguaje se desprenden de las prácticas que enmarcan la comunicación de los textos orales y escritos. De acuerdo con Quinteros y Corona (s.f., p. 5) se entiende a éstas como “pautas o modos de interacción que, además de la producción e interpretación de textos (orales o escritos), incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas” (Quinteros y Corona, s.f., p. 5). Cada práctica tiene una

finalidad comunicativa y un propósito específico, relacionados a una “situación histórica, social y de comunicación particular” (Quinteros y Corona, s.f., p. 5). Esto implica que son muy variadas, pero contextuales. Las formas para comunicarse con la naturaleza, para iniciar un diálogo, para dar consejos, etc. serán distintas en cada grupo originario porque están enmarcadas en “regulaciones sociales y comunicativas de las culturas” (Quinteros y Corona, s.f., p. 5). Por consiguiente, las prácticas sociales son cambiantes.

Desde el enfoque de prácticas sociales del lenguaje, la producción de libros y la lectura de éstos tienen como propósito ser socialmente relevante (DGEI, 2015, p. 12). Bajo esta direccionalidad se han creado los documentos de Parámetros Curriculares y, por ejemplo, el libro para el maestro *Náhuatl como segunda lengua Primaria Indígena* (2015). Cito de este último: “no es suficiente el conocimiento explícito de los componentes de su lengua materna (gramática, morfología, fonología, léxico, sistema de escritura)”, por el contrario, “el interés sobre la enseñanza del lenguaje en la educación básica en México se ha centrado en preservar las funciones que éste tiene en la vida social” (2015, p. 12). En ambos documentos se afirma que “la alfabetización en la lengua materna contribuye a una mejor alfabetización bilingüe que posibilitará a los niños participar plenamente en la sociedad intercultural en que viven” (2015, p. 14). Asimismo, se concibe a los ámbitos comunitario y familiar como los lugares esenciales para el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que las prácticas sociales del lenguaje que se privilegian en Parámetros Curriculares emanan de dichos ámbitos. De ahí que esto plantea problematizaciones cuando se habla de la actualización de las lenguas indígenas, debido a que se recomienda en Parámetros Curriculares su uso en escenarios para los cuales las lenguas son vigentes y no en la construcción de textos de corte científico, por ejemplo.

Si bien el término de prácticas sociales del lenguaje se refiere a acciones enmarcadas en un contexto cultural específico y es el enfoque sobre el cual se asienta Parámetros Curriculares, no constituye el eje conceptual de la tesis. Esto debido a que tomo distancia de la propuesta de la DDFLI, pues el interés teórico de la tesis no se centró en los ejercicios cotidianos de comunicación de los alumnos en prácticas culturales fuera del aula, como se sugiere en Parámetros Curriculares. Por consiguiente, aunque la noción de prácticas sociales del lenguaje sea recurrente y se encuentra estrechamente ligada con

nociones de pertinencia cultural, no la retomo para el análisis presentado en los últimos tres capítulos.

2.3. Enfoque desde la teoría de Polisistemas

De acuerdo con Edgar Morin (2002), existe una complejidad del mundo que nos obliga a tomar en cuenta los distintos elementos que componen la realidad y de mostrar el tejido “interdependiente, interactivo e inter-retroactivo” de sus partes para llevar a cabo un ejercicio de comprensión y reflexión adecuado. Para esta investigación retomé la perspectiva teórica formulada por Even-Zohar, denominada polisistemas que me ayudó a iluminar la complejidad que atraviesa a las literacidades de la ALI en determinadas escuelas.

La teoría de polisistemas es enunciada para la investigación semiótica, y con ella, Even-Zohar ha buscado explicitar todas las aristas que rodean a un texto literario, sus condiciones de producción y recepción en la estructura social. Es decir, las preocupaciones de Even-Zohar aterrizan sobre el hecho de mostrar a la literatura o al fenómeno literario como dependiente de otras condiciones extra-literarias, como el contexto histórico y social sobre el cual emergen los textos, pero que impactan en la forma en que éstos adquieren una posición en un determinado grupo social.

El surgimiento de la teoría de Polisistemas coincide con la aparición desde el siglo XX de un pensamiento sistémico o relacional aplicado a diversas ciencias, que busca trascender el “positivismo decimonónico” (Díaz, 2014). Esto es, concebir a los fenómenos u objetos como dependientes a otros, acomodados en un sistema dinámico. Así, desde la teoría literaria también se comenzó a dimensionar a la literatura como un sistema, como lo menciona Even-Zohar (1999):

No resulta sorprendente que todas las teorías de la “literatura” hayan sido reemplazadas por teorías que aspiran a explicar las condiciones que hacen posible la vida social en general, siendo la producción textual solamente una de sus facetas y uno de sus factores. (p. 23)

La premisa de Even-Zohar radica en explicar los textos literarios en función de sus relaciones con otros sistemas literarios y lingüísticos. Sin embargo, esto no se traduce en pensar a los textos literarios, o al sistema literario, como únicamente el resultado de la historia social en que se producen; sino más bien, se trata de concebirllos desde sus relaciones, construidas de manera interna, pero también de forma externa con otros sistemas (Díaz, 2014, p. 30). En la presente tesis recupero de la mirada polisistémica las relaciones entre los diferentes elementos de una parte del sistema educativo, por consiguiente, mi atención no reparó en las relaciones de diferentes sistemas, sino al interior de uno solo, delimitado por sus agentes.

La mirada compleja con la que Even-Zohar observa todo fenómeno literario o semiótico se convierte en una pre-condición para su adecuado abordaje. Así, una aportación sustancial de la teoría que formula radica en apreciar la dependencia que guarda la literatura, vista como un sistema, en relación con otros sistemas sociales y culturales; y a partir de la interacción de éstos, es que los textos literarios o cualquier otro fenómeno semiótico adquiere su significado. De ahí que Even-Zohar plantea el término de polisistema para hablar no sólo de un objeto, sino de su interdependencia con otros espacios o escenarios; una interdependencia en la cual ocurren, de manera ineludible, transferencias.

Una de las contribuciones de Even Zohar en el ámbito literario fue destacar que la literatura canónica y periférica son concebidas de esta forma, no por sus características intrínsecas, sino por un consenso sociocultural y lingüístico que otorga al canon una especie de superioridad artística, por encima de las producciones periféricas. Esta cuestión plantea que el valor canónico de un texto literario no deviene de sus particularidades en sí mismas, sino de su posición y de la relación que establece con los elementos del sistema (Díaz, 2014, p. 56). Esto lo traduzco a la investigación presente a que existen modelos de cultura escrita canónicos, como la literacidad escolar y que se reproducen en la institución escolar, de manera que se vuelve parte de ésta. Esto explica lo que teóricos de los NEL señalan con respecto a privilegiar la literacidad escolar por encima de otras literacidades, porque existe una especie de consenso al respecto del uso y significado de la escritura entre los agentes que incide en sus nociones de pertinencia.

Para esta investigación retomo la lógica relacional que conforma a un sistema, el cual forma parte, a su vez, de un polisistema mayor, pero que debido a los límites de tiempo

y espacio de la investigación no me fue posible profundizar, de manera que concentré mi atención en los agentes que se movilizan en un solo sistema de los diversos sistemas que conforman al polisistema educativo. Even-Zohar define a un polisistema como “un sistema múltiple, un sistema de varios sistemas con intersecciones y superposiciones mutuas, que usa diferentes opciones concurrentes, pero que funciona como un único todo estructurado, cuyos miembros son interdependientes” (Even-Zohar, 1990, p. 3). De esta manera, cualquier hecho o escenario es comprensible en la medida en que se evidencian sus relaciones con otros escenarios, porque las fronteras de los sistemas son porosas. Even-Zohar propone pensar la palabra sistema como una “estructura abierta que consiste en varias redes de relaciones” (Even-Zohar, 1990, p. 4). Para que los sistemas se conecten resultan esenciales los agentes que en él se mueven. Esta mirada amplia de los diversos fenómenos ha hecho que su teoría sea retomada en campos de estudios afines tales como las ciencias sociales o los estudios culturales.

En el caso de la presente tesis, adapté la teoría para observar las transferencias y tensiones que los diferentes actores educativos guardan entre sí, los cuales denomino como esferas actorales. Es decir, hago uso el término esfera para contener y definir a un tipo de actor caracterizado por su rol en el proceso educativo: los docentes, los alumnos, los funcionarios o actores intermediarios, los padres de familia y los actores institucionales como la DGEI. Tracé el siguiente esquema (Figura 1) para ilustrar los cinco tipos de esferas que rodean el escenario objeto de esta investigación, la ALI:

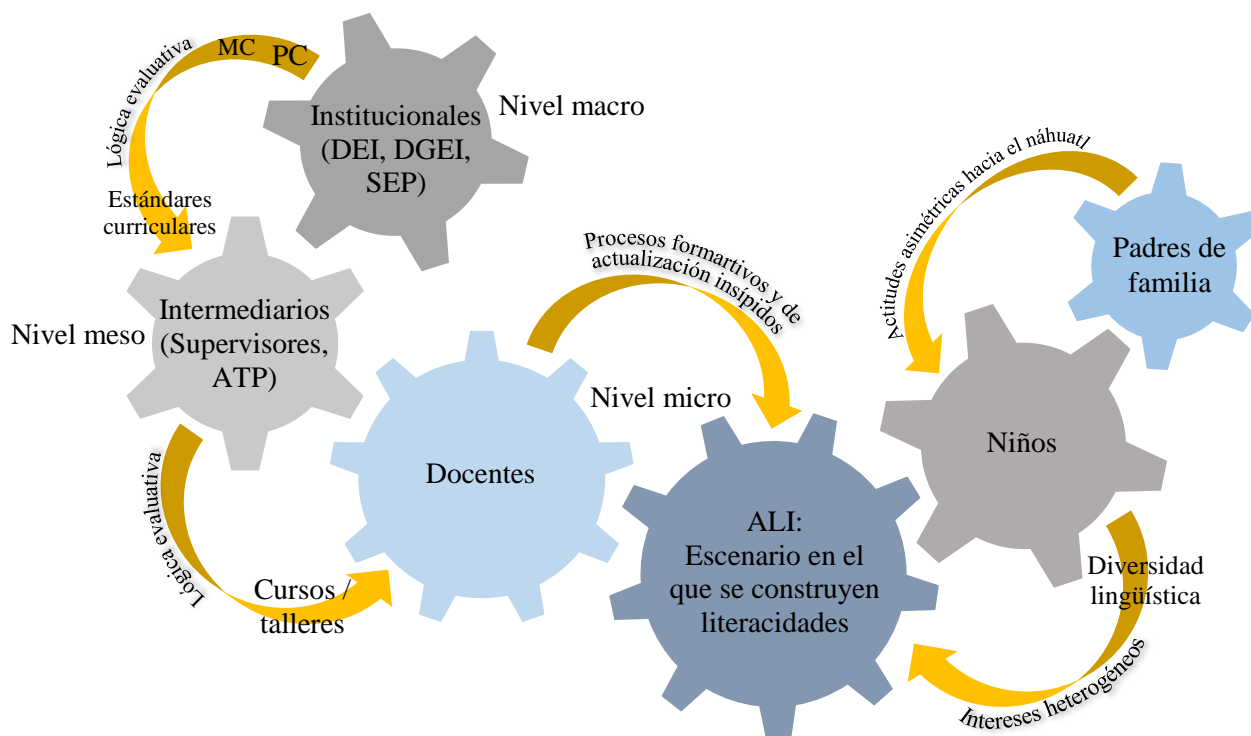


Figura 1. Esquema ilustrativo de las esferas actorales. Elaboración propia

Una de las premisas que guio la tesis radicó en mostrar la pluralidad de voces que existen en determinados escenarios educativos, como lo son las aulas multigrado de una región específica. Por consiguiente, consideré adapté una teoría que plateara precisamente que los agentes dentro de un mismo sistema no se hayan aislados, y que pese a que existe una estructura que determina sus roles, éstos se mueven en ella de formas diversas. La interrelación de las esferas actorales, sus transferencias y la tensión que se detona de este proceso, constituyó el objetivo de hacer uso de una mirada polisistémica. Pues ésta me permitió visualizar que, si bien las esferas actorales están determinadas por una estructura administrativa, en la praxis no funcionan de manera aislada, sino que se encuentran superpuestas, sus posiciones no son rígidas y sus fronteras son porosas.

En el esquema muestro los cinco tipos de actores que abordé en la tesis y ciertas características principales de sus posiciones en la estructura educativa y que presentaré con mayor detalle en el siguiente capítulo. La idea que pretendo destacar es que, aunque en el aula sólo actúen los docentes y alumnos, los demás actores intervienen en las nociones de pertinencia que se transfieren y en la construcción de literacidades. Los actores

institucionales transfieren discursos oficiales como Parámetros Curriculares (PC) o Marcos Curriculares (MC), del mismo modo que otros elementos que tienen que ver con la cultura escolar como la lógica evaluativa, sumamente vinculada con los estándares curriculares, que cabe recordar, sólo existen para ciertas asignaturas. De esta manera, los actores ubicados en el nivel macro transfieren diversas expectativas y demandas a los demás actores, especialmente a los intermediarios, quienes fungen como puentes para la comunicación con los docentes, a través de cursos y talleres. Los actores del nivel meso poseen, asimismo, una transferencia de la lógica evaluativa que es comunicada a los docentes. Los docentes, por su parte, reciben cierta parte de la información transferida y se enfrentan a las diversas tensiones que se producen, pues el escenario del ALI está también conformado por los alumnos, y la esfera de los padres de familia, quienes poseen sus propias expectativas y demandas. Agregó que, debido al tiempo reducido de la investigación y del trabajo de campo, retomé de la esfera comunitaria únicamente a los padres de familia que se vinculaban con las primarias multigrado abordadas. De ahí que, más que abordar a la comunidad como una voz *emic*, retomé sólo los sujetos tutores de los alumnos. Ahora bien, en el esquema puede observarse también las distintas fases de la comunicación que se suceden y que inciden en dicho escenario, en cual se construyeron las prácticas de literacidad, objeto de estudio de la presente tesis.

Los agentes, como los denomina Even-Zohar, o sus discursos, pueden pasar a otra esfera o bien, pertenecer a una y desempeñar acciones en otra. Su valor se encuentra determinado por la relación que establecen entre sí (Even-Zohar, 2008). Por ende, la relación de la ALI con actores específicos otorga peso a la percepción que se tenga de ésta y sus dinámicas, como de las prácticas de literacidad. La teoría que plantea Even-Zohar tiene como el objeto de estudio principal el análisis de las relaciones entre diferentes sistemas, sin embargo, el tiempo planteado para esta investigación no me permitió analizar de manera más amplia la relación de varios sistemas. Me permitió, en cambio, mostrar una diversidad de actores. Como menciona el mismo Even-Zohar (1999) la lógica o el pensamiento relacional se convierte en “en una herramienta de descubrimiento” (p. 23) con respecto a aquellos fenómenos u objetos, que no son reconocidos como parte de un sistema, y que se piensan ajenos. En ese sentido, dicha lógica me permitió visibilizar la existencia de actores que parecieran ajenos a las dinámicas del aula. Por ejemplo, si bien no contemplé a

los actores de talla internacional como la ONU o el BM, como mostré en el apartado anterior, pueden llegar a tener incidencia en las decisiones de México, de manera que intervienen en la configuración de las expectativas y demandas de los actores institucionales. No se trata de que estén presentes en el aula como los docentes, sino que se reflejan a través de políticas y lineamientos de ciertos estándares educativos.

Visibilizar diferentes actores de un mismo sistema, es un paso necesario para un análisis mayor, en el cual se abarque un polisistema más vasto. De manera, esta tesis pretende ser el punto de partida para abarcar intersecciones sistémicas más complejas y amplias. En el caso de esta investigación el objeto de estudio radica en las prácticas letradas y la consideración de la pertinencia cultural en su construcción, pero siguiendo la lógica relacional, es necesario tomar en cuenta distintos elementos o agentes que juegan un papel en el escenario en el cual se producen las prácticas.

Un punto esencial a destacar radica en que las esferas no están acomodadas de manera horizontal, sino que con frecuencia se encuentran jerarquizadas; lo que representa también que pugnan entre sí debido a sus propias expectativas y demandas (Even-Zohar, 1990, p. 6). Para esta investigación, traduzco los conflictos o puntos de encuentro en términos de la tensión que se generan entre las esferas actorales. Así la teoría de los polisistemas me resulta adecuada para destacar diversas esferas implicadas en la ALI, y, sobre todo, las heterogéneas transferencias que se suscitan por el propio dinamismo del aula.

Even-Zohar (2008) define la transferencia como el “estado de importación incorporado al repertorio propio” (p. 222). Hace uso del término “repertorio” para referirse a “la suma del conjunto de opciones utilizadas tanto por un grupo de gente como por sus miembros individuales para (su) organización” (p. 218). Es decir, cada grupo social posee sus propios referentes culturales y determinados signos que le hacen funcionar. Así, cuando sucede una transferencia lo que se observa es un “proceso de integración de los bienes importados (materiales o simbólicos) (de una esfera) al repertorio (de otra esfera) y las consecuencias derivadas de esta integración” (p. 228). Por ende, las transferencias son una parte esencial de la motivación de hacer uso del enfoque de polisistemas, pues constituyen las conexiones al interior de un sistema y hacen posible que la complejidad pueda estudiarse. Se transfieren significados, prácticas, usos o relaciones que se originan de los

actores; a estos múltiples elementos Even-Zohar (1990) los denomina bienes materiales o simbólicos, o dicho de otro modo “palpables y “no palpables” (p. 27) Las transferencias suceden en los puntos de encuentro, que asimismo podrían señalar lo que está distanciado. Es decir, cuando entre algunas esferas no ocurren transferencias puede apreciarse una distancia simbólica, lo cual puede hacer referencia a una comunicación fallida entre las esferas actorales, que afecta el funcionamiento del sistema, en este caso, de la ALI.

No obstante, las transferencias se efectúan de manera paulatina, a tal punto que aquellas generadas hace mucho tiempo pasan ya como desapercibidas para los miembros del grupo receptor, de acuerdo con Even-Zohar (2008). Entonces, aun cuando los miembros del grupo identifican el repertorio cultural como algo que ha sido dado y asumido “no es ni generado ni heredado por nuestros genes, sino que necesita ser construido, aprendido y adoptado por la gente, es decir, por los miembros del grupo” (Even-Zohar, 2008, p. 220). Este proceso es perpetuo, aunque versátil en intensidad y cantidad; por ello, muchas de las transferencias pasan desapercibidas para los propios actores que las viven, por la sutileza con las que algunas pueden efectuarse; pero otras producen una tensión mucho más palpable.

Las transferencias pueden venir de las diversas esferas y los bienes transferidos pueden conformar nuevos elementos de aprendizaje (Even-Zohar, 2008, p. 225), pero esto dependerá en gran medida de lo que hagan con ellos los agentes. Dichos bienes pueden transferirse a la escuela en forma de exigencias por parte de la DGEI o la SEP, por ejemplo, o bien, como demandas concretas de los actores comunitarios, como los padres de familia.

Los bienes que se transfieren, que para esta investigación serán simbólicos en tanto que mi mirada se centró en las demandas y expectativas, de acuerdo con Even-Zohar (1990) producen transformaciones en los repertorios, de modo que generan tensiones entre las esferas y sus agentes, por lo cual se origina un proceso, que he denominado mediación. Éste me permitió observar qué hacen los docentes una vez generada la tensión debido a las transferencias de las demandas y expectativas de los demás actores. Es decir, observar de qué modo se lleva a cabo el ejercicio traductor de los signos transferidos. Así, en algún momento, la DGEI emite un discurso que es transferido por diversos actores que emiten otros discursos, como los ATP, y dicha transferencia termina de algún modo, cuando el maestro frente a grupo comprende ciertos signos de todo lo emitido por la DGEI y los

operacionaliza. De este proceso de transferencias es en el cual destacan figuras como los actores intermediarios, como los ATP o los supervisores escolares, quienes constituyen otra esfera de significados.

Las transferencias no pueden reducirse a simples contactos o influencias de unos agentes sobre otros, sino que éstas configuran nociones sólidas de pertinencia y de formas de concebir a la escritura en posiciones distintas del sistema. De manera que el término de transferencia permite visualizar en el aula y en los discursos de los actores educativos no sólo los bienes que se transfieren, sino la forma en que se movilizan y lo que hacen con los agentes en la praxis, especialmente los docentes y alumnos en la ALI.

Ahora bien, tampoco se trató de asumir que todas las esferas atraviesan la ALI, como se dará cuenta el lector más adelante, en algún momento unas adquirieron mayor presencia, mientras que otras parecieron desvanecerse, no obstante, esto también fue resultado de las posiciones de poder en las que unas se encuentran, y de la historia de transferencias ocurridas en el escenario serrano de Tequila. La investigación no se centró únicamente en determinar cuáles esferas traspasan los distintos momentos o funciones de la ALI, sino en explicitarlas, y considerar su atribución a las nociones de pertinencia cultural y, por ende, en la construcción de literacidades. Se trató de percibir a la literacidad no como un hecho aislado, o, por el contrario, el resultado de la suma de múltiples elementos, sino interdependiente de éstos.

Ahora bien, dado que defino a la pertinencia cultural como un proceso intersubjetivo, resultó ineludible para la investigación contemplar una variedad de tipos de actores, para después advertir sus transferencias y tensiones a raíz de su interacción. Observé al sistema de la ALI conformado principalmente por la esfera de los docentes y los alumnos; sin embargo, no son los únicos actores involucrados en el proceso educativo; pues se encuentra también la esfera de los padres de familia, quienes no constituyen una esfera pasiva, sino que asimismo demanda y construye expectativas. Por otra parte, resulta visible la esfera de los actores institucionales, como la DGEI que aún cuando teóricamente pretende una educación más cercana a las demandas y expectativas de los grupos indígenas, posee también las de los actores más amplios como la SEP, pues finalmente ambos constituyen instituciones pertenecientes al Estado nación. Pero, reitero, las esferas no se hayan definidas de forma nítida, pues si bien desde una perspectiva administrativa las

esferas que retomé para la investigación se distinguen por desempeñar diferenciados roles, en la praxis los docentes conviven con los padres de familia y los funcionarios en el contexto serrano, guardan incluso relaciones de parentesco; los alumnos, asimismo, llegan a nutrirse de las dos instituciones principales en su socialización: la escuela y la familia. Del mismo modo, la DGEI no es un actor que opere de manera autónoma, por ejemplo, debe negociar el recurso para su proyecto editorial con la Cámara de Diputados (Mendoza, 2016, p. 22-23) cada año; a esto se suma el hecho de que su comunicación con los docentes tampoco sucede de forma líneal, por el contrario, se efectúa a través de los funcionarios, o también denominados actores intermediarios. Esto puede provocar que en las aulas en las que opera el subsistema, no se trabaje como lo espera la DGEI, pues la transferencia se encuentra mediada por otra esfera. De esta manera, el uso de un enfoque polisistémico, me permitió concebir y comprender fenómenos, en apariencia aislados, en interrelación con otros, y que impactan en el escenario del aula, aún cuando de forma explícita no formulen en él. Conforme se centra la mirada en las transferencias de las expectativas y demandas de las múltiples esferas se aprecia la complejidad que atraviesa la ALI, y, por ende, las prácticas de literacidad allí construidas.

Para el trabajo de investigación definí cinco esferas actorales que, desde mi perspectiva, conformaron el sistema de la ALI, que reitero: los docentes, los alumnos, los padres de familia, los funcionarios o actores intermediarios y los actores institucionales. Sin embargo, debido a las condiciones de tiempo de la investigación no fue posible profundizar de la misma manera en cada una, por el contrario, como muestro al lector en el siguiente capítulo la ruta metodológica fue trazada en función de las dos principales esferas que protagonizan el escenario del aula: los docentes y los alumnos. Así, el mayor número de métodos se aplicó a dichas esferas actorales; no obstante, la incidencia de las otras esferas resultó ineludible. En el siguiente capítulo muestro con mayor detalle las características de cada esfera actoral y el método que se aplicó en cada una para construir la mirada *emic* de la investigación.

Capítulo III. Aproximaciones metodológicas

Para responder los cuestionamientos que me planteé, me resultó ineludible situarme en el paradigma interpretativo, en el cual se evocan los significados a través de discursos y prácticas observables. Dado que me interesó el análisis de la interpretación social de un aspecto de la realidad, la literacidad y la pertinencia cultural, la corriente teórica que acompañó mi trabajo fue el interaccionismo simbólico.

El sociólogo estadounidense H. Blumer fue quien expresó en 1937 por primera ocasión el término “interaccionismo simbólico”. Las premisas teóricas de su enfoque son tres: 1) las personas guían sus actos hacia las cosas según lo que éstas signifiquen para ellas; 2) los significados de dichas cosas proceden o nacen como resultado de la interacción social; 3) los significados se manejan y varían mediante un proceso interpretativo desarrollado por las personas al enfrentarse con las cosas que van encontrando en su realidad (Olabuenaga e Ispizua, 1989, p. 39). Desde este enfoque resulta inevitable el “estudio de la vida de los grupos humanos y del comportamiento del hombre” (Olabuenaga e Ispizua, 1989, p. 39) sobre temas o prácticas específicos, pero, concibiendo en todo momento, al ser humano como un agente que construye su acción y que ésta “no es mero desencadenamiento de la actividad producida por la influencia de los factores determinantes sobre su organización” (Olabuenaga e Ispizua, 1989, p. 40). Por el contrario, el actor posee la capacidad de interpretar, valorar y de establecer una interacción consigo mismo, por lo que puede actuar según las situaciones que se presenten. Percibí, por ende, a los actores y colaboradores de esta investigación, de alguna manera, autónomos a las estructuras que los gobiernan.

Así, el interés de mi investigación acorde asimismo al paradigma, se detuvo en “la atribución de significado, motivos, intenciones, emociones y sentimientos, tal como estos datos mentados e interactivos son experimentados y organizados por individuos en interacción” (Denzin, 1970, p. 29-30). Fue indispensable la experiencia subjetiva de los actores en cuanto a la literacidad y la pertinencia cultural en interacción con su realidad. De esta manera, también entiendo que las prácticas de literacidad se originan en un contexto histórico y social específico y, desde una visión antropológica, cuestiono su neutralidad. Además, no busqué generalidades, sino por el contrario, una exploración, observación y

comprensión de actores específicos en interacción con otros. Por lo tanto, el nivel de análisis de la investigación ocurrió en microescenarios, pues exploré en tres primarias multigrado indígena en Tequila y no en todas las que conforman el subsistema de educación indígena. Ahora bien, en concordancia con los lentes del interaccionismo simbólico, resultó preciso decantarse por métodos en los cuales lo inductivo tuviera presencia en el trabajo, ya que busqué investigar “en el propio entorno natural” (Ruíz e Ispizua, 1989) de los actores educativos.

Para conocer las experiencias y significados de los actores educativos, se requirió de una multiplicidad de voces, es decir escuchar las palabras y acciones de los distintos posicionamientos al respecto, lo que además de proporcionar insumos, dibujaría un panorama holístico de la ALI en un contexto específico. Resultaba necesario captar, en la medida de lo posible, las distintas lógicas de un mismo suceso. Por esto, y de acuerdo al carácter exploratorio de la investigación, escogí llevar a cabo un trabajo de campo con orientación etnográfica.

Agrego que el trabajo no tiene como finalidad ofrecer una resolución, ni mucho menos especificar que unas prácticas, en la medida que se acerquen a lo planteado en los discursos oficiales, son benéficas o desfavorables. Por ello, la situación de investigación se delimitó en tanto se abordó concretamente “el tiempo, el espacio y el grupo (individuo)” (Ruíz e Ispizua, 1989), o puntualizar los “estos-aquí-ahora” (Ruíz e Ispizua, 1989), que explicitaré en los siguientes párrafos, para después plantear la combinación de métodos a través de los cuáles construí los datos.

3.1. Orientación etnográfica del trabajo de campo

La construcción de los datos la realicé a través de un trabajo documental y un trabajo de campo con orientación etnográfica, según lo escrito por Díaz de Rada (2011) y Velasco y Díaz de Rada (1997). El trabajo documental tuvo como eje situar a las conceptualizaciones de literacidad y pertinencia cultural en el entramado de los discursos teóricos de las instituciones que intervienen, de diferentes maneras, en el subsistema de educación indígena y que más adelante dilucidaré. Para el trabajo de campo hice uso de una combinación de métodos etnográficos: la observación participante, la entrevista en

profundidad y no estructurada (Ruíz Olabuenaga, 2007, p. 73), la conversación informal y el dibujo-entrevista (Bland, 2017). Más adelante me detendré en el uso que efectué de cada uno de los métodos. Ahora me interesa disertar sobre el enfoque etnográfico que me permitió establecer vínculos con los actores en Tequila.

La elección de los métodos arriba mencionados obedece a que la etnografía, la antropología y el interaccionismo simbólico guardan estrecha relación al sostener que el “auténtico significado de los actores es conocido, privilegiada y primariamente, por los propios actores” (Ruíz e Ispizua 1989, p. 12). Por ello, los métodos tales como la observación participante o la entrevista en profundidad y no estructurada (Ruíz Olabuénaga, 2007, p. 73), propios de la etnografía, son los más usuales tanto para los diversos teóricos de la antropología, como para los del interaccionismo simbólico.

La etnografía, cuyo origen está en la antropología, conserva de esta disciplina, como lo menciona Dietz (2017) dos rasgos principales: “por un lado, la mirada hacia la “otredad” cultural (...) y, por otro lado, el afán de comprender la diversidad humana desde una dimensión holística e integral” (p. 229). Así, en su carácter descriptivo, “estudia los fenómenos de diversidad humana en sus propios contextos y condiciones” (Dietz, 2017, p. 230). Es decir, decantarse hacia una orientación etnográfica es tratar “de captar significados y reglas de acción social en un contexto particular” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 91). Esta visión etnográfica insta al investigador a que deba “preguntarse por los detalles, por las prácticas, por los sentidos concretos de los hechos sociales, por los matices y la diversidad, por las trayectorias y los procesos específicos” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 127). Sin embargo, como apunta Dietz (2017), no se trata de un ejercicio meramente comparativo entre “decires” y “haceres” de los actores que se estudian, “como si se tratara de evaluar sus comportamientos culturalmente determinados” (p. 232), sino de

reconocer que los discursos y las prácticas, lo verbalizable y lo visualizable de cada cultura grupal estudiada, no son mutuamente subsumibles ni armónicamente integrables, sino que proceden de ámbitos de una realidad a menudo conflictiva, desigual y asimétricamente integrada. (Dietz, 2017, p. 232)

Esto me resulta significativo porque hacer uso de los métodos etnográficos es apostar por mostrar el conflicto y las tensiones del contexto para mostrar su complejidad, y por consiguiente, construir una visión más integral de éste.

Otra cuestión esencial para hacer uso de dichos métodos es que la etnografía busca explorar un fenómeno específico y no hacer una comprobación de hipótesis. Se hace una etnografía porque se desconoce el contexto, el actuar de las personas y sus discursos (Dietz, 2017, p. 238). Al desconocer la realidad sociocultural y educativa de Tequila y al buscar los significados que se detonan para las personas inmersas en dicha realidad, lo más idóneo fue elegir los métodos de la etnografía. No obstante, sí se parte de un sitio que puede ser teórico o epistemológico. En el caso de esta investigación partí de la idea de la heterogeneidad en el aula, de los múltiples procesos, nociones de pertinencia cultural y usos de las prácticas letradas, así como la intención de mostrar las tensiones o ambigüedades que se presentaron.

Ahora bien, Díaz de Rada (1997) menciona como aspecto clave para la inteligibilidad etnográfica, es decir, esta comprensión que se posibilita en la medida en que el etnógrafo aprende a interpretar las distintas dimensiones de los códigos culturales del grupo al que estudia, se origina cuando el etnógrafo logra estar inmerso en el campo. Esta inmersión implica “una encarnación de la cultura” (Díaz de Rada, 1997) que lo posibilita para poner en práctica la cultura que investiga, a partir de un tiempo prolongado que le haga advertir al etnógrafo los sucesos ordinarios de los extraordinarios en la comunidad. Estas condiciones etnográficas pueden no ser compatibles con el tiempo al que debe ceñirse esta investigación. De ahí que reconozco las limitaciones de tiempo para efectuar propiamente una etnografía. No por ello, me distancio de conflictos o cuestiones intrínsecas a ésta, que mencionaré en los siguientes párrafos.

Uno de los apuros actuales de la etnografía recae en la relación vertical entre el investigador y el investigado. Para subsanar esta relación, Dietz y Álvarez (2014, p. 61) proponen un tipo particular de etnografía llamada colaborativa, en la cual se hace visible la “existencia de relaciones de poder, de las dinámicas de conflicto y tensiones que surgen y se generan como en cualquier otro espacio de relaciones” entre el etnógrafo y el informante en pos de que los papeles tradicionales puedan “desdibujarse” (p. 61). Una de las finalidades de su propuesta radica en no concebir a los investigados con la etiqueta de informantes sino como colaboradores. Este cambio en la palabra apunta a, en la medida de

lo posible, eliminar “los monólogos unidireccionales históricamente producidos, interpretados y narrados solamente desde la posicionalidad del denominado investigador” (Dietz y Álvarez, 2014, p. 81). En otras palabras, de neutralizar el etnocentrismo (otro asunto antropológico que se traslada a otras disciplinas cuando se hace uso de los métodos etnográficos). El hecho de nombrar a los colaboradores como tal implica hacerlos partícipes del proceso de investigación en distintos niveles o momentos, ya sea para redirigir el trabajo o para hacer ejercicios de retroalimentación sobre lo que ambos interpretamos. Es decir, como investigadora reconozco mi posición privilegiada en la relación con los “investigados”, pero no por ella exclusiva en el proceso mismo de investigación.

Resultó entonces necesario que construyese un puente entre una perspectiva *emic* que poseen los propios actores y la perspectiva *etic*, que constituye mi propia mirada. El tránsito constante entre “lo *emic* y lo *etic*, entre fases de identificación y fases de distanciamiento”, caracteriza “el clásico proceso de investigación etnográfica” (Dietz, 2017, p. 240). Hay una visión desde dentro, generada sobre todo por los discursos de los propios actores, las interpretaciones de su propia realidad (visión *emic*), producida a partir de entrevistas; y otra visión desde afuera (*etic*) que se genera a través de las prácticas observadas de los actores, desde el investigador como externo a éstas.

3.1.1. Tiempo y espacio

El acercamiento a colaboradores estratégicos me permitió conocer el campo de trabajo adecuado y el más accesible (Velasco y Díaz de Rada, 1997). La primera aproximación se llevó a cabo en junio de 2017. La ALI, como ya he mencionado, sólo es para las primarias que atienden a la población indígena. Debido a este primer criterio me interesó situarme en contextos históricamente considerados como indígenas para poder llevar a cabo el trabajo de campo en el ciclo escolar 2017-2018. Así, el ciclo escolar resultó el tiempo en que se construyeron los datos empíricos.

Ahora bien, la ciudad de Xalapa, sede del Instituto de Investigaciones en Educación pertenece a la región de Grandes Montañas ubicada en el centro de Veracruz y descrita

como una de las regiones cultural y lingüísticamente más diversas de México.¹⁶ En esta región se encuentra la Sierra de Zongolica. Decidí aprovechar la cercanía con dicha región e indagué sobre ésta en las primeras entrevistas a funcionarios de la DEI, en Xalapa. Cabe decir, que en mi trabajo previo para la licenciatura *La metáfora del maíz en la poesía náhuatl contemporánea* (2016) tuve acercamiento con el náhuatl, por lo que una región en la que se hablara dicha lengua era, por la experiencia previa, idónea, no obstante, soy consciente de las variantes contextuales del náhuatl.

Debido a las tres primeras entrevistas con funcionarios de la DEI en Xalapa y una conversación informal con el ATP nivel sector de la sierra el 6 de julio de 2017 en la misma DEI, pude acceder desde la supervisión de Tequila a las escuelas de este municipio. Visité las primarias los días 10, 11, 12 y 13 de julio en compañía del ATP de sector, dado que él así lo requirió. Su compañía en un primer momento significó para mí una ventaja, pues, por una parte, desconocía Tequila y me parecía además una oportunidad para conocer los puntos de vista de este actor y por otra, creía que debía avisar, o en todo caso, solicitar un permiso desde la supervisión escolar para hacer el trabajo de campo. Inicialmente el ATP mencionó que sería mejor visitar las primarias en las que trabajaran docentes mujeres pues “entre mujeres se entienden” (comunicación personal, 2017), pero también los preescolares para que los lugareños conocieran mi trabajo, a la par que yo me hacía “una idea general” (comunicación personal, 2017) del contexto. Dicho ATP de sector estuvo reacio durante meses a una entrevista formal pues “temía” que sus opiniones contaminaran mi visión. No obstante, al fungir como el primer colaborador de Tequila (pues los funcionarios que se encuentran en Xalapa compartían una noción que dista de lo que el ATP de sector me planteó) fue el primero en acercarme a la significación del libro artesanal más como trámite administrativo que como se le planteaba desde la DGEI y de la DEI.

Durante esta exploración el ATP de preescolar, además de autoadscribirse como nahua, en una conversación informal, me habló sobre la distinción de ser o no macehual. Aunque no logré comprender cabalmente la diferencia, pude entrever que se trataba de un asunto de herencia familiar. Si la familia de una persona no era macehual, aunque esa persona aprendiese la lengua y las costumbres nahuas no llegaría a ser macehual. Pero serlo era un asunto también mucho más profundo en cuanto a ubicarse dentro del panorama

¹⁶ Consultado en *Altas Montañas*. Gobierno del Estado de Veracruz. Secretaría de Finanzas y Planeación.

cultural indígena. Me comentó, mientras sostenía un libro artesanal cuyo título era *Las danzas aztecas*, que él era serrano y no azteca, porque los aztecas eran del centro de México y por ello, no le encontraba sentido a que un maestro realizara un libro artesanal en Tequila que describiera las danzas aztecas. Entonces ese libro, a diferencia de lo que un externo pudiera pensar, no tenía referentes culturales concretos o saberes locales incluidos, desde su perspectiva. Quise saber más sobre la construcción de ese libro ¿por qué hacerlo si los serranos no se identifican con los aztecas? ¿qué llevó a un grupo de maestros a escribir sobre ese tema? Y ¿cómo podía trabajarse en clase? El ATP de preescolar sólo me respondió medianamente la última pregunta: cuando a los niños se les hablaba de los aztecas como parte de su pasado no lo entendían. Debido a estas reflexiones presentadas de manera general, así como de la documentación sobre la región, es que Tequila me pareció sumamente adecuado para llevar a cabo la investigación.

Otra cuestión que saltó a mi vista en la primera visita es que Tequila y en general, la sierra de Zongolica, ha sido objeto de múltiples investigaciones de variadas disciplinas a lo largo de las décadas, sobre todo del rubro antropológico y lingüístico, pero también de la investigación educativa. Tan es así, que una vez que llegué a la supervisión, los funcionarios ya sabían hasta cierto punto cuál sería mi posición. Es decir, identificaron la figura del investigador, e incluso el ATP nivel sector, me comentó experiencias previas con antropólogos. Por ende, la interacción fue a sabiendas de cuál era mi oficio y trataban de explicarme cómo es Tequila, sus festividades, sus variantes de náhuatl, etc. No obstante, el mismo ATP me compartió que con frecuencia para los maestros las investigaciones son similares a las evaluaciones, y se mostraban reacios a dejarse entrevistar y, sobre todo, a ser observados. A esto se suman situaciones en las cuales se han iniciado proyectos de intervención en las aulas y al finalizar, tantos los niños como los padres exigen que dichas personas se queden como profesores. Por ende, los docentes se quejan a la supervisión por permitir la entrada a los investigadores o practicantes. Esto resultó una limitante para la investigación en tanto que algunos docentes tuvieron esas experiencias.

La asociación de mi trabajo de campo con una evaluación constituyó siempre una preocupación para los docentes, explicitada o no y que posiblemente haya tenido como raíz el hecho de que mi entrada a las escuelas fue a través de la Supervisión. En la última entrevista con una de las docentes con las que trabajé, ella mencionó: “se les ha dado

oportunidad a todos los que vienen, a nadie se le ha negado; yo como les digo ‘pues aquí estamos, no tenemos nada que esconder’”. Sus palabras me relevaron que existe una tensión en algunos docentes en relación a su práctica expuesta a la vista de los demás. Esto se presentó también en la aproximación al campo, cuando, acompañada del ATP, una de las docentes rechazó participar en el trabajo, porque temía que mi investigación fuera una “evaluación” que yo comunicaría con el supervisor y con el mismo ATP, e incluso mi trabajo podría ser un “encargo” de esos actores. En este sentido, la compañía del ATP de sector representó una desventaja, pues se me asoció en un inicio, a los intereses de los funcionarios.

Ahora bien, desde el inicio de la investigación pensé en dos escuelas pues, como ya he mencionado, el tiempo al que debe ceñirse la investigación resulta reducido para hacer una etnografía propiamente. Entonces, para tener una mirada más amplia e integral de la situación de investigación consideré que lo más adecuado sería hacer el trabajo de campo en dos escuelas. Esta decisión metodológica también obedeció a límites contextuales. La suspensión de clases es un hecho recurrente en las primarias de Tequila, por lo que estar en dos escuelas me permitió contar con más clases observadas. La finalidad no radicó en la comparación, sino en poder tener una comprensión más profunda de la ALI en el contexto de Tequila. Así, desde la primera exploración negocié con dos escuelas. Una de ellas es unitaria, es decir, una docente atiende los seis grados y además es la directora del plantel. La otra es bidocente, que cuenta con dos docentes, cada uno atiende tres grados, y el docente de más antigüedad es quien funge como director.

El trabajo de campo en su fase intensa se realizó en los meses de noviembre y diciembre de 2017 y enero de 2018, con esporádicas visitas en los meses de mayo y junio del 2018 para la aplicación de entrevistas específicas y del dibujo entrevista. En la primaria unitaria trabajé durante todo el periodo mencionado, sin embargo, en la escuela bidocente se produjo un contratiempo durante la mitad del trabajo intenso de campo, esto es, en la primera semana de diciembre, el cual no tuve oportunidad de solucionar a modo que pudiese seguir ahí. Surgió la necesidad de volver a negociar en una tercera escuela que, junto con la primaria unitaria conformarían las dos escuelas. A raíz de esto, terminé por hacer trabajo de campo en tres primarias multigrado, aunque no de manera simultánea en

las tres ni con la con la misma profundidad, sino que, de alguna manera, siempre estuve en dos.

El problema que se suscitó en la escuela bidocente me hizo reflexionar las implicaciones que se generan en el trabajo de campo, en donde el investigador puede quedar limitado a las circunstancias del contexto. Para llegar a dicha primaria hay que descender unas escaleras de aproximadamente 250 metros de longitud desde la carretera. En ese trayecto habitan las familias que envían a sus hijos a ese centro escolar. Además, moran perros que pertenecen a dichos hogares, pero que son de temperamento agresivo. No hay forma de evitarlos, pues rodean toda la primaria. El 4 de diciembre de 2017 uno de los canes me mordió. Los docentes de la escuela me dijeron que era “común” que los perros mordieran, incluso a ellos y a los niños también ya los habían mordido.

Por la tarde volví a la casa donde viví desde la primera aproximación. La casa pertenece al síndico de Tequila y llegué ahí por invitación de su esposa, que es maestra del preescolar indígena en el mismo barrio en donde se ubica la tercera escuela en la que negocié. La cuestión es que el hecho de vivir en la casa de una autoridad municipal constituyó que, de alguna manera en el imaginario de las personas, yo estuviera vinculada con los actores que pueden ejercer cierto poder, por lo cual se me asoció a un cierto tipo de posicionamiento privilegiado. Además, de que se me vinculó a sus propios problemas y querellas con otras familias. Entonces surgió un malentendido, pues el problema se politizó cuando advertí que la familia dueña del perro tenía problemas desde hace tiempo con la familia del síndico y de su esposa.

Había una opinión general de que la familia del perro era conflictiva y que de alguna manera yo constituía la bisagra que permitiría llamarle la atención en ese aspecto. Muchas personas se quejaban del perro, mas nadie se atrevía a decirle algo al dueño porque “se pone grosero” (funcionario de Tequila, comunicación personal, 2017). Incluso el médico en Tequila, al que acudí para una revisión de la herida, afirmó que el dueño había causado diversos problemas a varios docentes de la primaria, salvo con el docente que ahora es el director, se habían logrado entender; y me recomendó buscar otra escuela pues dudaba de que controlarían a su mascota y para entonces, las familias ya estarían incómodas conmigo.

El ATP de sector fue testigo de los acontecimientos y me sugirió una nueva primaria, con la cual negocié la segunda semana de diciembre. Las docentes desde un primer momento mostraron disposición para realizar el trabajo de campo. Así, en esta primaria, el trabajo se llevó a cabo desde la segunda semana de diciembre y todo el mes de enero del 2018. De igual manera que en la E1, regresé para la realización de algunas entrevistas y la aplicación del método dibujo – entrevista, regreso que no fue posible en el barrio donde me había mordido el perro, pues desde la percepción de las familias, yo había asumido con el síndico y su familia su conflicto hacia ellos, lo que repercutió en nuestra relación.

Ahora bien, a través de conversaciones con los docentes sobre el anonimato de los datos, decidí nombrar a las escuelas, y a los actores, a través de códigos. La E1 fue denominada así por ser la primera escuela a la que accedí, y en la que trabajé más tiempo. Me referiré a la docente que atiende dicho centro escolar como D1. La E2 es la escuela bidocente, en la que trabajé la primera mitad del trabajo de campo. El docente que atiende de 1° a 3° lo codifiqué como D2 y el de los últimos grados como D3. La escuela que busqué cuando no se pudo continuar en la E2, la designé como E3. De la misma manera que la E2, también es bidocente y la docente encargada de ser la directora es la que lleva más años de servicio y de estar en ese barrio; es quien atiende los primeros grados y para referirme a ella usaré el término D4; y D5 para nombrar a la docente de los grados 4°, 5° y 6°. De esta manera, trabajé con cinco docentes.

En las tres primarias los docentes destinaron aproximadamente dos horas a la semana a la ALI (ver Anexo 1). El horario escolar se articuló de acuerdo con lo que los docentes consideraron apropiado. Dicha distribución, en su mayoría de veces, no se correspondió con la práctica, pues con frecuencia las materias de español y matemáticas ocuparon el espacio de otras asignaturas. En el caso del horario de la ALI tampoco se procuró según lo que acordé con los docentes, pero en todas las primarias la ALI se contempló para trabajarse dos horas a la semana.

Ahora bien, el trabajo de campo tuvo una fase intensa, pero también una fase posterior, concentrada en la aplicación de ciertos métodos (entrevista, conversación informal y dibujo – entrevista). Consideré el calendario escolar de las primarias y el calendario de clases de la maestría para ajustar las observaciones de manera que pudiera

estar presente en el aula en periodos de clase, y no afectar el ritmo propio de la maestría. Del mismo modo, consideré ambos calendarios en la vuelta a campo realizada en los meses de mayo y junio (2018). Así, en total fueron catorce semanas de trabajo de campo: una exploratoria, nueve en la fase intensa y cuatro en la fase posterior.

3.1.2. Actores

Para esta investigación consideré cinco tipos de actores agrupados en esferas. Con el término esfera me remito a un grupo de actores que distingo por ciertas características o posiciones en la educación escolarizada y que pueden llegar a tener una significación notable en la ALI: a) los docentes, b) los alumnos o los niños, c) los padres de familia, d) los funcionarios (supervisores y ATPs) y e) los actores institucionales como la DGEI. En este apartado caracterizo a cada grupo o esfera que, para mí, integran estos actores.

a) Docentes

Al ser la ALI el escenario principal, consideré que el punto de vista de los docentes resulta esencial para explorar y comprender las literacidades, siendo ellos teóricamente los responsables directos de la operacionalización de la pertinencia cultural en el aula. El perfil de cada uno muestra cierta heterogeneidad, por ejemplo, en cuanto a la cantidad de años en servicio y la procedencia de su lugar de nacimiento; sin embargo, en las formas de ingresar al magisterio y su historia de alfabetización resultan similares.

Cabe mencionar que el acceso a las escuelas, como he mencionado, fue una negociación con la Supervisión escolar. El criterio de selección fue trabajar en dos centros escolares. Por consiguiente, las escuelas no se escogieron en función de las características de los docentes, sino con base en la negociación con los actores intermediarios y los docentes a través de una primera conversación. En ese sentido, las biografías de los docentes fueron construidas una vez que comenzó el trabajo de campo, de ahí que su dominio del náhuatl, sus años de servicio, o su formación previa, no constituyeron criterios de selección. A raíz de ello muestro una diversidad del perfil docente; por ejemplo, cuatro de los cinco docentes tiene como lengua materna el náhuatl, mientras que una docente tiene

el español como L1 y durante el trabajo de campo aseguró que su dominio del nahuatl es mínimo. No obstante, esta diversidad no prevista en los perfiles de los docentes aportó mayor riqueza a los datos empíricos.

Describiré cada perfil de los docentes con los que trabajé en la medida en que pude construir los datos. Es decir, como ya lo he mencionado, en la E2 no pude volver a efectuar entrevistas y conversación informal, por lo que los datos que ofrezco de los docentes de este centro escolar no serán los mismos en cuanto a su profundidad, que el resto de los docentes.

La D1 lleva 30 años de servicio y nació en Tequila, en el barrio de Tecuanca (cerca de la cabecera municipal) y desde hace 25 años está encargada de la E1, ubicada en otro barrio. Resultó frecuente escucharla mencionar que varios de sus primeros alumnos ya están graduados, lo que deja ver el tiempo que ha pasado ella en dicho barrio: ha enseñado a varias generaciones de una misma familia. Sin embargo, no participa de las festividades de éstas, pues ella prefiere no trasladarse, por su edad, del barrio donde vive al barrio en el que se ubica la E1. El ciclo escolar 2017-2018 es su último en servicio pues está en trámites su jubilación.

La D1 tiene como lengua materna el náhuatl y fue lo que le ayudó para ingresar al magisterio. Según me contó al inicio de la década de los noventa en la Sierra se hizo extensiva la invitación a ingresar al subsistema para dar clases en nivel primaria. Los requisitos eran haber cursado el nivel básico (primaria) y saber hablar náhuatl. Ella contaba con secundaria e ingresó entonces, con la condición de que cursara el nivel medio superior y posteriormente la Licenciatura en Educación Indígena o la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena y Educación Primaria para el Medio Indígena, ofrecidas por las subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en las regiones. Ella egresó de la última ya como docente, por lo que estudiaba y trabajaba, como muchos otros de sus colegas serranos. Durante esa década comenzaron a edificarse un mayor número de centros escolares, casi en su totalidad de organización multigrado. Cuando ella cursó la primaria sólo había un centro escolar en Tequila y ahí, si bien se hablaba náhuatl para dar las clases, no aprendió a escribirlo, sino más adelante, ya como docente bilingüe.

El D2 nació y vive en un barrio diferente a donde se encuentra la E2, pero cercano, por lo que, en los eventos sociales, como en las mayordomías, se encuentra con las familias

de los niños. Su lengua materna es el náhuatl. La E2 por mucho tiempo fue de organización unitaria a cargo únicamente del D3, pero en 2016 cambió a bidocente y se integró el D2 quien lleva 13 años de servicio, pero los primeros diez se desarrolló como ATP, en la parte administrativa. Después este rol asumió el cargo de docente en una primaria unitaria que se derrumbó hace poco debido a temblores y entonces se trasladó a la E2. Reconoció que, a pesar de tener varios años en el magisterio, frente a grupo lleva poco. Le costaba mantener la disciplina en los primeros grados, pero se limitaba a ejecutar los programas de estudios que el D3 le proporcionaba.

El D3 nació en el barrio de Tolapa, pero da clases en otro barrio, en el cual ha estado desde hace 16 años, casi desde su ingreso al subsistema. Su lengua materna también es náhuatl, pero aprendió a escribirla ya como docente, en un curso breve que ofreció la DGEI en el 2000. Para apropiarse de la propuesta del Sistema práctico, ha tenido que buscar por su cuenta apoyo, como en el lingüista nahua, también nacido en la Sierra, Santos Carvajal.

La D4 ha estado aproximadamente 20 años en la E3, de los 32 de servicio; aunque admitió que pronto se jubilaría no me compartió cuándo. Ella nació en la Huasteca Veracruzana, por lo que su lengua materna es el náhuatl de dicha región. En un inicio le “costó” cuando la enviaron a Grandes Montañas y viajaba cada semana al norte del estado. Después se casó con un joven serrano y entonces comenzó a familiarizarse con el náhuatl del centro, incluso lo considera como si también fuera su primera lengua. Vive en un barrio alejado de donde está la E3, por lo que considera que su nivel de participación en las festividades con las familias de los niños es poco. Cursó la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar en el Medio Indígena en la UPN y comparte, con otros docentes, como la D5, el hecho de recibir una plaza heredada. Debido a esta herencia, tenía 17 años cuando ingresó al subsistema, por ende, estudiaba y trabajaba. Ella me compartió: “ya ve que antes era más fácil entrar y yo sabía una lengua indígena” (D4, comunicación personal, 2018), lo que, de algún modo, piensa, la aventajó para poder convertirse en docente; aun cuando fue enviada a trabajar desde su primer año a una zona en la que no se habla la variante del náhuatl que ella sabe. Además, la región en la que creció se diferencia tanto en lengua como en cultura y geografía, de Grandes Montañas; esto le provocó en sus inicios, poca familiarización con la cultura de los niños. Sin embargo, se quedó y al momento de

trabajar en la ALI, su conocimiento de la variante de Tequila y su diferencia con la variante de la Huasteca, le permite hablar con los niños sobre la diversidad de formas orales del náhuatl, así como de propuestas alfabéticas. Esta misma docente, aprendió a escribir náhuatl una vez que ingresó al magisterio, aunque no era un requisito para entrar, pues sólo se pedía hablarlo. Actualmente, considera que los docentes de nuevo ingreso ya también tienen que escribirlo. Propiamente no ha recibido un curso para profundizar en la escritura del náhuatl, tampoco algo parecido a didáctica de la traducción, o a métodos para una educación bilingüe.

Por último, la D5, encargada de los últimos grados de la E3, es originaria de Zongolica, pero vive en Orizaba. Ella siempre destacó que su lengua materna no es el náhuatl, sino el español, y que no ha podido aprender “ni siquiera nociones básicas” (comunicación personal, 2018). Cursó en una primaria indígena y durante su tránsito algunas veces le dieron clase de náhuatl, para enseñarle a escribirlo con el alfabeto de la DGEI; sin embargo, desde su perspectiva, no aprendió “nada”. Su madre le heredó la plaza dentro del subsistema. Su primera carrera es la Licenciatura en Biología, y en un inicio pretendió cambiarse al nivel de bachillerato, pero desde el sindicato no se lo permitieron, entonces para poder quedarse con la plaza, le solicitaron una carrera educativa a fin a los contextos indígenas. Ella ingresó a la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar en el Medio Indígena en la UPN, ya siendo docente del subsistema, en el cual lleva 15 años de servicio. Para la D5 no hablar náhuatl nunca fue un requisito que le impidiese continuar en el magisterio. Su madre, quien sí lo habla y por ello consiguió una plaza, no le enseñó la lengua. Es sobrina del supervisor de zona, parentesco que se destacó en una conversación que tuve con el ATP de sector sobre el motivo de por qué algunos docentes que son de la región y del subsistema no saben náhuatl. Su respuesta a mi interrogante fue “porque son familia de alguien” (comunicación personal, 2017), lo que interpreto que tener un vínculo con el supervisor le permite estar dentro del subsistema sin la necesidad o preocupación de aprender náhuatl. En las oportunidades que tuve de observar sus clases, ella siempre reconoció que no habla náhuatl con sus alumnos y en ciertos momentos se posicionó como aprendiz al hacer que los niños que sí saben náhuatl le ayudaran y le corrigieran.

b) Niños

La esfera de los niños se compone por los alumnos que cursan las tres escuelas. Para mantener su anonimato he cambiado sus nombres originales a otros inventados por mí. Junto a sus nombres agrego entre paréntesis el grado en el que cursaban durante el trabajo de campo, el cual no cambié, ni tampoco su género.

Los niños oscilan entre los seis y trece años, que es el rango de edad en el que se cursa el nivel de primaria. En su mayoría han nacido en Tequila, en los barrios en los que se ubican las primarias, o en algún otro punto de la Sierra, salvo algunas excepciones como fueron los casos de Héctor (5°) y Adán (6°). El primero nació en Oaxaca, pero sus padres son oriundos de Tequila. El segundo nació en Baja California mientras sus padres trabajan en el corte de frutas (este trabajo es común en la Sierra), pero también originarios de Tequila. No obstante, los niños mantienen un vínculo con el barrio en el que viven, pues éste se conforma por sus familiares, principalmente.

Resultó común que los niños guardaran entre sí una relación de parentesco: son hermanos, primos, e incluso tíos, como el caso de Octavio (5°), que es el tío de Ana (5°) y Adriana (3°), pues ambas niñas son hijas de una de las hermanas de Octavio. Los niños con frecuencia decían “mi abuelita es también la abuelita de ella y de él” (Paloma (3°), comunicación personal, 2017), mientras apuntaban a sus compañeros. Cuando los niños hablaban de la conformación de su familia aludían a su rol de tíos de niños de su misma edad o más pequeños, lo que me reveló que sus hermanos habían sido padres muy jóvenes, y que, además, su familia nuclear es numerosa. Así, los niños se conocen desde antes de ingresar a la primaria, ya sea porque cursaron en el mismo preescolar o porque fuera de las instituciones escolares se encuentran en las visitas familiares o en las festividades del barrio.

Sus actividades extraescolares también comparten ciertos matices, por ejemplo, los niños de la E1, como los de la E2, en su mayoría, más en el caso de los niños, que en el de las niñas, por las tardes cortan leña¹⁷ para uso doméstico o bien, se dedican a actividades que les sirvan para contribuir a la economía familiar. Una parte de ellos acompañan a sus padres en sus diligencias económicas a través del apoyo en sus comercios locales, como las

¹⁷ Esta actividad se enseña a los niños, según lo que éstos mismos me compartieron, a la edad de 8 o 9 años, y está fuertemente vinculada con los deberes masculinos y a la responsabilidad de los hombres para con su familia.

tiendas de abarrotes, talleres mecánicos o carnicerías. En las dos últimas fuentes de ingreso que menciono, los niños habían tomado roles significativos. Por ejemplo, Ricardo (6°) le ayudaba a su padre a matar los cerdos y en general, al proceso de cortar y vender la carne, pues sus hermanos mayores ya se han casado. Su hermano menor, Arturo (1°), era quien recogía los utensilios que usaban y los acomodaba en su lugar. Para Ricardo (6°) esta actividad representaba una fuente de ingreso a la cual deseaba dedicarse toda su vida, incluso les había pedido a sus padres que ya no lo enviaran al siguiente nivel escolar, pero éstos deseaban que sí continuara (Ricardo, comunicación personal, 2017).

Por su parte, los niños más pequeños como Arturo (1°), contribuyen con frecuencia, al cuidado de los animales de crianza o ganadería; o a recoger cosas pequeñas y ordenarlas en su lugar. En general, a actividades que no implican que deban socializar fuera de su ámbito familiar. En el caso de las niñas, aprenden a “echar tortillas” (Eliza (6°), comunicación personal, 2017), y otras actividades más relacionadas con la cocina, sean pequeñas o grandes. También, si pertenecen a familias cuyas madres aún tejen de manera tradicional, aprenden a hacerlo y sus actividades extraescolares se vierten, no en su totalidad, pero sí gran parte, en esta práctica (Ana (5°), comunicación personal, 2017).

Otros niños salen de sus casas para comerciar productos, como es el caso de Marcos (6°) y Leticia (5°), los cuales venden dulces los fines de semana en el centro de Tequila, y dentro del salón de clases. La D1 acogió a ambos niños, hermanos, bajo su tutela, por lo que han vivido con ella desde hace un par de años. El padre de los niños falleció y su madre no puede cubrir sus gastos escolares. Además de la venta de dulces, comercian con verduras de casa en casa.

Por otra parte, también percibí otro grupo de niños cuyas actividades extraescolares no giraron esencialmente en torno a actividades económicas. Esta situación la noté con mayor reiteración en la E3, la cual está ubicada en uno de los barrios de entrada a Tequila desde la carretera de Orizaba. En este barrio es común que los padres trabajen en dicha ciudad, lo que provoca que gran parte de los niños se queden solos en su casa, al cuidado de otros familiares como los abuelos o los tíos. Estos niños me compartieron que pasan la tarde viendo la televisión o simplemente en su casa. Algunos de ellos participan en grupos de baile que se denominan “Danzas aztecas” o la “Danza de los viejitos”. En el primer grupo les enseñan a bailar al ritmo de “flautas y tambores” (José, comunicación personal,

2018); en el segundo, a partir de los “sones tradicionales” de la Sierra. Los grupos, en ciertas ocasiones, son invitados a las mayordomías o a eventos de otra índole en ciudades como Zongolica u Orizaba.

En general, advertí que los niños que colaboran con sus padres, por el hecho de que éstos no migran de la Sierra para trabajar, comparten la práctica de ciertas actividades como cortar leña o conocer ciertas fases de los cultivos, en cambio, los niños que se quedan al cuidado de otros familiares o bien, solos en sus casas mientras sus padres se trasladan a otras ciudades, desempeñan otro tipo de actividades, más cercanas incluso, a mi imaginario de la infancia. Es decir, cuando yo les preguntaba “¿qué haces después de la escuela” muy pocos niños en la E1 y en la E2 me respondieron “jugar” que es la acción que yo asociaba a la infancia. Me contaban que el juego se daba cuando cuidaban a los animales o en la calle mientras vendían dulces y pueden pasar a visitar a amigos de “otros lados” (Marcos, comunicación personal, 2017). Los niños de la E3 que no participan directamente en negocios familiares sí me compartían los juegos que efectuaban en la tarde, junto a sus primos o solos.

En el marco de las descripciones anteriores, considero sustancial apuntalar que, en el caso de la participación de los niños en las actividades de los adultos (como en el caso de la carnicería o la enseñanza del tejido de una madre a sus hijas, o de las prácticas de cultivo) podría hacerse una disertación más allá de lo económico que considerara que no se trata únicamente de la herencia de un oficio familiar, sino también de prácticas sociales en los que éstos se insertan, así como de los procesos de enseñanza aprendizaje que se detonan. No obstante, la delimitación teórica y metodológica de esta investigación, no me posibilita profundizar en dicha temática, sino más bien, me remití a trazar esbozos sobre los niños que participaron en el trabajo de campo.

c) Padres de familia

Contemplé para esta esfera, principalmente, a los padres de los niños, pues los concebí como sus tutores y quiénes efectuarían una demanda concreta hacia la escuela al construir expectativas de esta institución. Explicito que, debido a que el escenario central para el trabajo de campo fue la escuela, quienes acudieron a ésta generalmente fueron las madres:

llevaban a sus hijos por la mañana; asistían en el receso con su almuerzo o bien para venderles a otros niños; asistían a las juntas, al aseo de la escuela y volvían por ellos en la tarde; la comisión de padres de familia está integrado casi en su totalidad por las madres, etc. En la E2 como en la E3, dado que el centro escolar contaba con comedor, eran las madres quiénes se organizaban y lo atendían. De esta manera, la presencia de dichas actoras resultó constante.

Si bien, como en todos los actores, las madres tienen biografías heterogéneas, con la finalidad de reducir la complejidad las distinguiré por sus actividades rutinarias. Por un lado, las madres de la E1 y de la E2 se dedican en su mayoría a ser amas de casa, mientras sus esposos a la albañilería. Al ocupar un rol doméstico se mantienen cercanas a sus hijos y contribuyen también a los negocios familiares como a las tiendas de abarrotes y las carnicerías. En el barrio donde se ubica la E1 hay un grupo de madres que se dedican al tejido de trajes tradicionales y con ello contribuyen a la economía familiar. Es un ejercicio en el cual sus esposos procuran no inmiscuirse, a menos que deban acompañarlas a vender sus productos fuera de Tequila. Advertí que la composición de las familias tanto en la E1, como en la E2, obedece a una estructura convencional en el sentido de que se integran a partir de un padre y una madre y los hijos.

Por otra parte, percibí otro grupo de madres que se dedican a trabajos domésticos fuera de Tequila, o en grandes almacenes en ciudades como en Orizaba o Córdoba. En su gran mayoría son madres solteras que asumen dicho rol a partir de matrimonios cortos, o porque el padre migró a EUA, o bien, porque éste no reconoció su paternidad. Esta última situación plantea más dificultades para las mujeres, que, al no recibir apoyo económico deben buscar solventar las necesidades de manutención tanto de ellas como de sus hijos, y son quienes migran a las ciudades vecinas. Este grupo de “madres de familia” las conocí en la E3, pues ni en la E2 ni en la E3 conocí madres solteras. La composición de las familias que encabezan las madres solteras, se integran de un solo hijo, es decir, los niños no tienen hermanos, a diferencia de las mujeres que comparten la responsabilidad del hogar, quienes son madres de más de un niño.

Por último, añado que los actores de esta esfera con los que conversé tenían edades variadas, algunos oscilaban entre los 20 y 40 años, y otros tantos, entre los 40 y 60 años. Los mayores me compartieron que su lengua materna es el náhuatl, siendo además

monolingües en esta lengua durante los primeros años de su vida, y es también en la cual se comunican en la cotidianidad. Los más jóvenes también, en su mayoría, reconocieron que el náhuatl es su primera lengua, pero algunos mencionaron que lo es el español, pues sus padres ya no les enseñaron náhuatl. Asimismo, la mayoría compartieron que su nivel de escolaridad es bajo, si bien saben leer y escribir en español, no cursaron más que la secundaria.

d) Funcionarios o actores intermediarios

Esta esfera se encuentra posicionada en un nivel meso en la estructura institucional de la educación, de modo que aquí localizo a los actores que operan lo que se emite desde el nivel macro: supervisores y ATP en Tequila, y funcionarios que maniobran desde la DEI en Xalapa. Es decir, constituyen intermediarios entre las normativas de las políticas educativas y el aula, lo que los convierten en micro implementadores, en el sentido de que traducen lo emitido por los actores institucionales a través de talleres y cursos, para que los docentes comprendan lo que demanda la esfera política. En teoría, tanto supervisores como ATP (más estos últimos), tienen la ocupación de visitar con “regularidad” los centros escolares y facilitar “la formación y actualización de los docentes y directivos en el ámbito académico de su propio centro de trabajo” (Diario Oficial, 2003). Por ende, su rol está encaminado a dialogar con los docentes, más que otros actores, como podrían ser los padres de familia.

Los actores que conforman esta esfera se ubican en dos espacios: los que operan desde Tequila, y los que operan desde Xalapa. Los colaboradores radicados en Tequila fueron principalmente cuatro: el ATP nivel sector, comisionado también de “Lengua náhuatl”, un área de la jefatura de sector encargada de estrategias como el libro artesanal, de la cual él es el único responsable; el ATP de zona, así como el supervisor de sector y el de zona. Ninguno de estos actores nació en Tequila, aunque sí en otros municipios de la sierra, como Atlahuilco y Astacinga. Sus biografías guardan matices diversos, pues sólo uno de ellos comenzó como docente para de ahí ocupar el cargo de funcionario; otro más fue presidente municipal en dos ocasiones de su municipio de origen; y los otros dos comenzaron en la parte administrativa. Por ende, sus registros de lo que ocurre en el aula

han sido captados casi siempre desde su mirada como funcionarios, más que como docentes.

Los cuatro funcionarios no viven propiamente en Tequila, sin embargo, mantienen vínculos con las personas de sus barrios pues al ser serranos, se convirtieron en compadres o bien en familiares políticos. Tres de ellos, reconocieron que su lengua materna es el náhuatl, sin embargo, los cuatro hablan y escriben náhuatl; incluso añadido, estos actores han sido centrales para la adopción del alfabeto moderno para la escritura del náhuatl de la región, al difundirlo entre los docentes de su respectivo sector, y al vincularse con grupos locales o personas específicas que lo estudian, como Santos Carvajal. El ATP de sector es quien ofrece talleres de lengua y escritura del náhuatl a los docentes de nuevo ingreso desde la supervisión escolar. Por su parte, el supervisor escolar apoya especialmente un proyecto de “radio infantil” en una comunidad distanciada de la cabecera municipal. Con estos actos buscan la revitalización del náhuatl (supervisor de Zona, comunicación personal, 2017).

Los funcionarios de la DEI en Xalapa que colaboraron en la investigación fueron tres. Cabe decir que esta dirección, adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica de la SEV, tiene esencialmente a su cargo la ALI (Niembro y Mendoza, 2017, p. 10). Entonces, las acciones que se emprende desde este nivel buscan impactar en dicho espacio curricular. Dos, de los tres funcionarios se autoadscribieron como indígenas; uno de ellos como nahua de la Sierra de Zongolica, mientras que la otra funcionaria, como nahua de la Huasteca Veracruzana. Ambos ingresaron como docentes bilingües al subsistema para después ocupar su rol como funcionarios: jefe técnico pedagógico y jefa de departamento.

La tercera funcionaria no se autoadscribe como indígena. Previamente a su cargo hizo trabajo de campo en la Sierra, por lo que fue inicialmente conocida por su rol de investigadora desde una vertiente antropológica. Los funcionarios de Tequila se refieren a ella con el apodo de “la antropóloga”.

Si bien los actores en Xalapa y los de Tequila se mantienen en comunicación, y comparten ciertas funciones, existen diferencias en cuanto a que unos se encuentran más cercanos a las particularidades locales de cada región, que los otros. Los de Xalapa poseen más conocimiento de la normatividad, que de cómo se opera ésta ya frente al aula. Por su parte, los funcionarios de Tequila, conocen más de cerca la implementación. Un ejemplo de estas diferencias lo constituyó la estrategia del libro artesanal o cartonero. Mientras que los

funcionarios de Xalapa comprendían su diseño y aplicación desde una visión más cercana a la visión institucional con la que se promocionó, para los funcionarios de Tequila el libro tuvo poca relevancia y se consideró más un asunto administrativo, que un objeto sustancial para la ALI.

e) Actores institucionales

Esta esfera se integró por los actores que desde un nivel macro emiten las normas educativas, pero que no operacionalizan ni implementan estrategias o políticas, como la SEP y la DGEI, principalmente. Estos actores son impersonales, en el sentido de que constituyen instituciones que representan, o que tienen un marco de movimiento, según los intereses del Estado-nación y, por lo tanto, no se asocian a personas particulares. Resulta factible acceder a su discurso a través de los documentos oficiales que emiten, y éstos pueden ir desde un programa específico, hasta la disposición de Parámetros Curriculares o el *Libro para el Maestro*. Sin embargo, existen también acciones que se desprenden de las políticas públicas, que, una vez que profundicé en éstas, advertí que poseen un autor concreto. Es decir, encontré discursos como Parámetros Curriculares que son emitidos desde una Dirección en particular, diseñados por un grupo de autores específicos. Para esta investigación, Parámetros Curriculares fue uno de los documentos centrales, pero antes de profundizar en dicho texto, abordaré de manera general a la DGEI, pues constituye un actor medular, así como señalar que no toda la institución tiene como propósito emitir discursos normativos sobre la ALI.

En la última reforma del 2016 del Reglamento Interior de la SEP¹⁸ se estableció, entre otras tareas específicas para la DGEI, que ésta debe proponer y actualizar normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos para el subsistema. Esto incluye materiales para la enseñanza de la lengua escrita. Asimismo, verificar, con la participación de las autoridades educativas locales y con las “unidades administrativas competentes” (DOF, 2017, p. 35) de la SEP, el cumplimiento adecuado de los documentos antes mencionados; así como, de establecer mecanismos de coordinación con las direcciones generales de Desarrollo Curricular y

¹⁸ Expedido originalmente en el 2005.

Materiales Educativos (DOF, 2017, p. 35). Cabe decir que la Dirección General de Materiales Educativos tiene como deber la actualización de los libros de texto gratuitos y autorizar a la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos su publicación y distribución; es también la encargada de la entrega oportuna de los libros de texto gratuitos (DOF, 2017, p. 33). No obstante, su relevancia ha sido nula en cuanto a la modalidad indígena, pues no existe una coordinación con la DGEI, de modo que esta institución constituye un actor fundamental y casi único en el SEN para la educación indígena.

La DGEI cuenta, entre otros espacios, con cuatro subdirecciones, una de ellas especializada en la atención de la educación primaria. Asimismo, se ubica la DDFLI, ocupada los últimos años (hasta mediados del 2018) por Eleuterio Olarte Tiburcio, tutunakú que ha sido relevante en estrategias para la escritura, como uno de los principales autores de la estrategia del libro artesanal o cartonero. Además, el mismo Olarte fungió como Coordinador general en la elaboración de los Libros de Texto en lengua indígena de 33 lenguas y de 55 variantes, de Parámetros Curriculares, así como de proyectos relacionados a la normalización de la escritura. La DDFLI tiene como objetivo “programas de estudios, métodos y materiales auxiliares didácticos para impulsar el desarrollo del bilingüismo” (DGEI, 2017), igualmente está facultada para proponer políticas en cuanto a la comunicación escrita en contextos escolares comunitarios. Dentro de esta dirección se ubican dos subdirecciones: la de la Enseñanza Aprendizaje de Lenguas Indígenas y la que corresponde al Fomento de la Lectura y Escritura en Lenguas Indígenas. Ésta última edita desde 1999 una colección nombrada *Cuaderno de actividades para el fomento del uso de las lenguas indígenas y del español*, que, no obstante, no hallé en las primarias en las que trabajé. De la DDFLI emanan dos discursos centrales para comprender teóricamente al actor institucional: Parámetros Curriculares y el *Libro para el maestro Náhuatl*.

Parámetros Curriculares se publicó en 2008 y establece los lineamientos pedagógicos, lingüísticos y culturales para la elaboración de los programas de estudio por lengua y las orientaciones didácticas para su enseñanza en el aula. En 2011, mediante el *Acuerdo 592*, se incluye en el mapa curricular el Plan de Estudios de Educación Básica que oficializa la ALI para la educación primaria indígena, por lo que Parámetros Curriculares sirve de apoyo para la creación de programas de estudios.

En el 2012, la DGEI publicó el *Libro para el maestro Náhuatl. Primer Ciclo Educación primaria indígena y de la población migrante*, así como el de Segundo Ciclo. No existe aún un documento que aborde el tercer y último ciclo en el nivel de primaria. Este material constituye el programa de estudio para la ALI y se editó tanto para trabajar náhuatl como primera lengua, como para segunda lengua de los alumnos, ambos documentos comparten la didáctica de las *Actividades recurrentes*. Este texto y Parámetros Curriculares guardan cierta relación, pues uno se desprende del otro.

Por otra parte, además de la DDFLI, se encuentra la Dirección de Educación Básica, que desde el 2009 ha impulsado la “Nueva generación de materiales”. Alicia Xochitl Olvera Rosas, quien se ha desempeñado como Directora de la mencionada entidad, lidera este proyecto. De éste se destaca la propuesta de Marcos Curriculares de la educación indígena y población migrante. Los ejes de este documento son la contextualización y diversificación. Los Marcos Curriculares también están destinados para los docentes y su quehacer en el aula, con miras a que éste desarrolle un “currículo local” (DGEI, 2015, p. 34). Se integran también en el *Acuerdo 592*, por lo que su perspectiva está en concordancia con el enfoque de prácticas sociales del lenguaje de la RIEB. Agrego que la inserción de Marcos Curriculares y Parámetros Curriculares a dicho *Acuerdo* significa una de las contribuciones más notables de la DGEI a la formulación del plan y los programas del currículo en años recientes.

En la misma línea, otros documentos que se desprenden de Marcos Curriculares para el nivel de primaria y que hallé en las aulas, son el *Marco curricular de la educación primaria indígena y de la población migrante. Fundamentación normativa de la educación primaria migrante* (2012), la *Guía-cuaderno de exploración del medio natural y sociocultural. Material para alumnos de educación primaria de la población indígena y migrante* (2016) y la *Guía docente para la exploración del medio sociocultural, educación primaria indígena y contexto migrante* (2016). A diferencia de los programas de estudio arriba mencionados, estos materiales abarcan el tercer ciclo y ofrecen una orientación para que el docente trabaje desde lo multi y plurilingüe, es decir, no están especializados en una lengua indígena, sino que tratan de mostrar al alumno formas de expresión en otras lenguas, además del náhuatl. Enfatizan, también, la reflexión con respecto a las personas con discapacidad y su inclusión en los ámbitos de la vida social.

Estos documentos, como los discursos de los actores institucionales revelan, por su misma trayectoria, que al hacer mención de la DGEI como un ente genérico, no se trata de que en su interior esté coordinada pues Parámetros Curriculares y Marcos Curriculares no muestran, en su totalidad, puntos de encuentro. Asimismo, muestran que no toda la institución se involucra en la normatividad destinada a la ALI. Por el contrario, con mayor presencia se encuentran la DDFLI, que impulsa Parámetros Curriculares y los libros para el maestro por lengua; y la Dirección de Educación Básica, la cual promueve los Marcos Curriculares y las *Guías-cuadernos* que expresan diferentes lenguas del país.

3.2. Métodos y construcción de datos

La construcción de datos se nutrió de los métodos tradicionales de la etnografía, además de lo que Ruíz e Ispizua (1989) definen como “la lectura de textos”, que se refiere a “todos los documentos que contienen significado” y que me ayudan a responder mi pregunta de investigación. Éstos también se observan y se entrevistan como a los actores de carne y hueso:

A todos estos “textos”, en realidad, se les puede “entrevistar” mediante preguntas implícitas y se les puede “observar” con la misma intensidad y emoción con la que se observa un rito nupcial, una pelea callejera, una manifestación popular. En este caso la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas. (Ruíz e Ispizua, 1989, p. s/p)

Desde esta visión, los documentos oficiales, y en general, las políticas públicas, constituyen insumos notables para la construcción de datos y resultan también sujetos de análisis bajo las mismas categorías analíticas aplicadas para los demás métodos. En este sentido, agrego que el dibujo-entrevista resultó un método que añadí a partir de una decisión empírica, pero que de igual modo que los documentos oficiales, analizo el discurso que se detonó bajo la lupa de las categorías analíticas.

Ahora bien, Gunther Dietz (2016) toma como referencia a Kleining (1994) para hacer la distinción de los métodos por su grado de abstracción e implicación. El grado de abstracción de la realidad cotidiana va a depender de los datos que hemos buscado

construir: numéricos (enfoque cuantitativo), textuales (enfoque cualitativo) o vivenciales (etnografía), y están atravesados por el grado de implicación: una actitud receptiva “que no pretende desencadenar ni modificar aspectos de la realidad que estudia” (Dietz, 2016, p. 7) o pro-activa “que pretende desencadenar cambios en la realidad que estudia” (Dietz, 2016, p. 7). Optar por métodos con orientación etnográfica es construir datos desde la dimensión de las vivencias.

Desde el inicio me planteé una actitud más receptiva en la aplicación de los métodos, en tanto que no busqué modificar aspectos de la realidad estudiada, y sobre todo porque mi estrategia para construir datos radicó en el acompañamiento durante la aplicación de los métodos. No obstante, en el proceso me planteé un tipo de entrevista que de acuerdo con Dietz (2016), se usa en función del grado descriptivo o interpretativo de los datos que se busca construir:

según las preguntas que formule, mis interlocutores responderán describiendo determinados aspectos de su realidad (pasada, presente o futura) o interpretarán activamente dichos aspectos, opinando, valorando, juzgando lo que me van narrando. Aparte, las entrevistas etnográficas varían en su grado de emotividad vs. intelectualidad: hay entrevistas, temas y tipos de preguntas que invitan a expresar emociones frente a otras entrevistas en las que se opta por un estilo de respuestas más frío, abstracto e impersonal. (p. 14-15)

De esta manera, si bien por un lado me planteé tener una actitud receptiva también pretendí diseñar guías de entrevista en las que busqué obtener las interpretaciones de los actores, sus sentires, sus discursos más personales.

3.2.1. Entrevista

La entrevista que efectué corresponde a la entrevista en profundidad individual y no estructurada (Ruíz Olabuénaga, 2007, p. 73) en la que busqué formar un diálogo entrevistador-entrevistado, en una combinación entre preguntas abiertas y preguntas cerradas, y preguntas emergentes según el desarrollo de la entrevista. De esta manera, el principio de entrevista estuvo guiado por la conversación, y paulatinamente que se adentró

hacia el mundo del entrevistado, lo que Olabuénaga (2007) define como “lanzadera-embudo”: una pregunta de carácter abierta que se fue estrechando.

Cada guion de entrevista lo diseñé en función de cada actor, aun cuando pertenecieran a una misma esfera, pues parto del principio que defiende “la capacidad de iniciativa personal en cada individuo” (Ruíz Olabuénaga, 2007, p. 170), y de que cada uno posee una biografía distinta. Como menciona Ruíz Olabuénaga (2007), se hace entrevista, porque se concibe al actor social como un constructor de “sentidos y significados de la realidad ambiental” (p. 170), y para así llegar a la comprensión de su actuar en el sentido “único” que éstos dan a sus actos, así como el sentido compartido. Entonces, si bien no establecí un guion homogéneo a todas las esferas, tracé líneas temáticas para cada una, con preguntas reiterativas, a modo de iluminar un panorama general de los actores (ver Anexo 2), de las cuales se desprendieron preguntas heterogéneas, según el actor.

Para cada entrevista se acordó la hora y el sitio que el entrevistador disponía. Así, los funcionarios de Xalapa siempre me citaron en las oficinas de la DEI; los funcionarios de Tequila me concedieron la entrevista en la Supervisión escolar. Con los docentes siempre se llevaron a cabo en sus respectivos centros escolares; igualmente con los niños. En el caso de las madres, tres de cinco entrevistas formales, sucedieron en las primarias, una de éstas se efectuó en el hogar de ella, y la otra en la casa de la maestra del preescolar indígena en la cual viví.

Las condiciones en que se realizaron fueron similares por esfera, pues las instalaciones, como notará el lector, no variaron: ni los funcionarios, ni los docentes me permitieron entrevistarlos en otro espacio que no fuera el escolar. En el caso de los niños y las madres de familia sí pude acceder al ámbito de su hogar como invitada a eventos sociales, más que para realizar una entrevista formal, salvo en el caso de una de ellas. En cada una de las entrevistas formales hice uso de grabadora de audio, con previa autorización de los entrevistados, además de acordar el anonimato de su testimonio. Dos funcionarios de Tequila, así como dos madres, no aceptaron el uso de un dispositivo tecnológico para guardar la información.

De la esfera de los docentes resultaron siete entrevistas. Éstas se realizaron durante el receso o bien mientras los niños realizaban alguna actividad. Salvo en el caso de la D4, para la D1 y la D5, apliqué la entrevista al inicio y al final del trabajo de campo, pues las

primeras se hicieron en función de explorar el contexto, en cambio, las segundas estuvieron conformadas por cuestiones más específicas que observé durante el trabajo de campo, pues preguntaba por lo que observaba y observaba lo que preguntaba. En el caso de la D4, ella sólo me permitió una entrevista formal al inicio del trabajo de campo, aunque durante éste se produjeron conversaciones informales. Para el caso de la D2 y D3, se suscitaron, de igual modo, conversaciones informales, más que entrevistas, pues éstas nunca se concretaron en el periodo que estuve en la E2.

Para la esfera de los actores infantiles el método más usual fue la conversación informal. La entrevista se detonó en dos ocasiones previas a la aplicación del dibujo entrevista, con dos niñas durante el receso: Aura (4°) y Marcela (6°). Posteriormente, con la aplicación del método audiovisual que se llevó a cabo en la faceta de vuelta a Tequila, los meses de mayo y de junio del 2018, se detonaron 30 entrevistas, aunque no todas con la misma profundidad.

En la esfera de los padres apliqué cinco entrevistas. Dado que el aula fue el centro del trabajo de campo, no resultó posible sumergirme en el ámbito del hogar de los niños, no obstante, asumí que los padres constituyen un lugar esencial para su formación y como un actor clave en la educación escolarizada. Especialmente, los concebí como actores involucrados en las demandas hacia la escuela. Por ello, aplicar la entrevista me permitió conocer su percepción al respecto. Ésta se efectuó durante la fase intensa de trabajo de campo.

En el caso de la esfera de los funcionarios, se realizaron tres entrevistas a actores radicados en Xalapa, previo a comenzar el trabajo de campo, con el motivo de conocer qué estrategias o acciones se están llevando a cabo desde un espacio gubernamental en torno a los materiales educativos escritos en náhuatl; así como, desde su mirada explorar la idoneidad de la Sierra de Zongolica para llevar a cabo el trabajo de campo. Ya en la fase intensa de éste, se efectuaron otras tres, a los funcionarios de Tequila, cuya finalidad fue abundar desde su percepción como funcionarios del subsistema de educación indígena, pero también como habitantes de la sierra, la médula temática sobre las que gira esta investigación. En total, de esta esfera se desprendieron seis entrevistas.

3.2.2. Conversación informal

Este método se detonó en todas las fases del trabajo de campo, pues no implicó la formalidad de la entrevista, sino un diálogo producido por la situación. En ese sentido, durante la observación participante, se detonaron múltiples conversaciones, dado que la observación no ocurrió estrictamente externa al campo, por el contrario, mi presencia, del modo variado que se produjo, amplió la escena y los actores me involucraron. Éstas ocurrieron principalmente en el escenario escolar, con los niños y docentes, pero asimismo con las madres y los funcionarios en Tequila, pero no fue el caso de los funcionarios en Xalapa, a las cuáles sólo apliqué entrevista.

Los momentos en que se produjo con los niños y docentes fueron variados: durante el receso, durante las sesiones de la ALI y en los eventos como el canto a la rama, la celebración del día del niño y las clausuras escolares. Así mismo, debido a que en la E1 y la E2 la ALI era la última clase, en cuatro oportunidades pude acompañar a los niños a sus casas, como parte de mi propio recorrido para llegar a la casa donde viví.

La conversación informal con las madres se suscitó en la escuela, en el marco de los eventos antes mencionados y en la visita de éstas a casa de la maestra con la que viví o bien, de visitas más a sus hogares con motivo de dos bodas, una confirmación y una comida. Esto a lo largo de la fase intensa, como del regreso a campo.

Para el caso de los funcionarios ocurrió en la Supervisión escolar, durante mi acercamiento a Tequila y únicamente en la fase intensa de trabajo de campo. Los acompañé a salidas de trabajo como a la parte baja de Tequila, y a los cinco municipios que componen el sector, para poder conversar con los otros supervisores y ATPs del sector. Durante los trayectos, se desarrollaban en las conversaciones informales, generalmente con el ATP de sector.

3.2.3. Observación

La guía de campo se orientó hacia al aula, a las sesiones de la ALI. Por lo tanto, la observación participante que llevé a cabo se concentró principalmente en este espacio, e iniciaba desde el momento en que ingresaba a la escuela: cómo llegaban los niños, la

relación con sus madres en la entrada, su receso, cuáles eran sus juegos y sus vínculos de amistad; la relación de la docente con las madres y con los niños, etc. En general, busqué nutrir la observación no sólo de las prácticas letradas, sino también del contexto social y cultural que les rodeaba.

Dentro del aula, mi presencia se transformó de ser únicamente observadora en las primeras sesiones a intervenir con preguntas o a compartir mis impresiones a los niños, especialmente a aquellos próximos a donde estuviera mi silla. Nunca tuve un lugar fijo, siempre se me asignó una banca de un niño faltante, por ende, también mis observaciones rotaron en función de este criterio, aparentemente, azaroso. Asimismo, intercambiaba impresiones con los docentes, principalmente por motivación de ellos, en su búsqueda de aclararme posibles dudas.

Para este método, como para el de la conversación informal, hice uso del diario de campo como “instrumento de registro fundamental del proceso de investigación” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 96) dado que constituye “una expresión diacrónica del curso de la investigación y el núcleo del trabajo de mesa” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 96). Por tal razón, fue transversal en todas las fases del trabajo de campo, aunque acompañó con mayor énfasis las observaciones.

El diario de campo constituyó una fuente principal para reconstruir las prácticas letradas y se conformó como un punto central para la reflexión y análisis de los datos. Como menciona Díaz de Rada (2011), configuré a esta herramienta como una suerte de “columna vertebral” que sostuvo los datos empíricos y funge como un aporte de la mirada *etic* en el proceso de interpretación de los datos.

3.2.4. Dibujo-entrevista

Este método resulta relativamente novedoso, pues si bien el dibujo se ha utilizado en la psicología social y sociología, para la antropología y la investigación educativa es reciente, sobre todo para escenarios de socialización infantil como la familia y la escuela (Calderón, 2015). La decisión de utilizarlo surgió como una decisión empírica. Las entrevistas formales no se aplicaron a los niños, salvo a dos, y si bien a partir de las conversaciones construí datos que contribuyen a responder mi pregunta general, sopesé una cierta ausencia

sobre la percepción de los niños en cuanto a lo que consideran pertinente en su educación. Así, concluida la fase intensa de trabajo de campo, tomé la decisión de volver a las escuelas para aplicar un método distinto a la observación y la entrevista para la esfera infantil. Por tal motivo, en este apartado, me extenderé más líneas en comparación con los métodos arriba aludidos, pues me interesa profundizar en el diseño, aplicación y reflexión metodológica de su uso para la investigación educativa.

En campo encontré que el dibujo para los niños es una actividad recurrente, desligada con frecuencia de las diligencias escolares; incluso, representó un elemento esencial para ganarme su confianza. Los niños se acercaban a mí durante las clases para mostrarme (con entusiasmo) los dibujos que habían hecho en su casa o para dibujar sobre la libreta (o diario de campo) que siempre llevé conmigo. Destaco, además, que, en una de las sesiones de la ALI, uno de los niños a mi alrededor manifestó que yo sería una “buena maestra” (Ricardo, comunicación personal, 2017), debido a que apreciaba sus dibujos. De esta manera, hablar de sus ilustraciones fue un tema que siempre estuvo presente; por lo que interpreto al dibujo como un sistema de codificación trascendental entre los niños.

Aunado a mi percepción, se encuentran lo que teóricos ya han señalado sobre el uso del dibujo para la investigación. Weber y Mitchell (1995, p. 304) han destacado que los dibujos pueden expresar lo que no se enuncia fácilmente en palabras, “lo inefable, lo elusivo”. De tal manera, como lo dice Bland (2017, p. 2), se pueden, entonces, obtener ideas de los niños, apreciar sus percepciones y proporcionar un vehículo para comunicar sus voces, especialmente en el caso de niños que son renuentes a hablar o compartir sus ideas con adultos. Lo último puede suscitarse en contextos de diversidad lingüística, en el cual, algunos niños logran sentirse mejor expresándose en otros idiomas distintos al español, o bien, tienen dificultades para la comunicación oral (Young, 2007). Así, también existe la probabilidad que los dibujos constituyen una forma de construcción de datos más apropiada culturalmente que los métodos de investigación tradicionales (Bland, 2017). Además, en los grupos multigrado se encuentran niños de diversas edades, algunos más propensos a las entrevistas, que otros; sobre todo, con los niños menores puede ser complejo lograr acceder a través del habla a su subjetividad.

Ahora bien, en el uso del dibujo-entrevista no me interesó el dibujo en sí mismo sino la reflexión que detona hacerlo. Por ende, no realizo un análisis semiótico de la

imagen, por el contrario, para no errar en la interpretación me basé en un enfoque analítico que abarcó las intenciones del niño-creador desde sus propias perspectivas (Lomax, 2012). Como señala Horn (1998, p. 227): no todo el lenguaje visual es instantáneamente comprensible; el dibujo por sí solo es insuficiente y está abierto a múltiples interpretaciones. Para disminuir el riesgo de exegesis equívocas, el objetivo fue acompañar al dibujo con la interacción verbal, lo que, de acuerdo a Yuen (2004) ayuda a garantizar que los “hallazgos” sean representaciones correspondientes con las perspectivas de los niños. O en palabras de Prosser (2007, p. 22) la idea es “hablar y dibujar”, un enfoque con un cierto matiz de colaboración con la finalidad de dialogar con los niños mientras crean imágenes, o bien al instante de que finalizaron. Esto sugiere que la actividad de dibujar debe hacerse bajo la mirada del investigador y durante, o después de la creación del dibujo estimular la narración. Si el sujeto infantil “construye su representación (...) y además (...) habla sobre lo realizado, logramos reunir las interpretaciones del autor” (Podestá, 2007, p. 41) en un diálogo con el investigador, y de esta manera, evitar el mayor sesgo posible desde lo *etic*.

Añado una reflexión al respecto de la construcción de los datos visuales. Si bien tradicionalmente la observación puede ser *etic*, porque parte esencialmente del investigador, los elementos visuales también pueden disponerse desde lo *emic*, o bien generar un proceso de *etic – emic* simultáneo. Esto es, si se conversa en torno a una imagen construida por el actor infantil, aunque por instrucción del investigador, es el mismo actor el que construye los datos visuales. El niño puede observar momentos o ámbitos específicos y plasmarlos en el dibujo. Esto subvierte, asimismo, la situación en que la construcción de los datos desde lo *etic* sucede de manera distanciada de lo *emic*; y contribuye a una participación de los niños en el proceso de análisis al revelar la intención de sus imágenes desde sus propias perspectivas (Lomax, 2012).

Ahora bien, el objetivo de la creación del dibujo radicó en que me transmitieran su percepción o imaginario en cuanto a lo pertinente. Se aplicó dentro de las escuelas y la instrucción que di fue “cuál sería su clase ideal”, y agregué que podía ser de náhuatl o de cualquier otra y que podían añadir un pequeño escrito a su dibujo, como una especie de título o descripción. Mi propósito fue no reducir su imaginación o pensamiento a la clase de náhuatl, pues quizá sus demandas y expectativas, es decir, su imaginario de una escuela pertinente, no tenía como reflejo la ALI, ni los contenidos, sino que quizá radicaba en las

prácticas o en estrategias didácticas (que por supuesto, los niños no llamarían de ese modo). Por ello es que decide lanzar una instrucción que de algún modo no limitara su creatividad y originalidad.

La palabra “ideal” puede remitirse a acepciones diversas, la que retomé es la que indica que “es lo más adecuado o que es muy adecuado para un determinado fin” (DRAE, 2018). Entonces, la instrucción me permitió observar lo que sería adecuado para los estudiantes desde su propia voz según un determinado fin escolar. La pertinencia, desde la definición a la cual me apegué, proceso en el que se consideran las demandas y expectativas, lo adecuado serían las demandas que los niños poseen hacia la escuela y los fines enmarcan las expectativas que vierten sobre la escuela, o sobre lo que en ella aprenden, viven y sienten. De ahí que no pretendí ceñirme a la ALI o a los contenidos. Reconozco que la instrucción resultó abierta a interpretarse de diferente manera e incluso a no comprenderse. La solución que efectué para revertir las posibles ambigüedades fue acompañarla de un “ejemplo”: “es decir, si ustedes fueran docentes, qué enseñarían o cómo enseñarían”. Admito que este ejemplo, pudo haber sesgado los resultados, pues la mayoría de los niños dibujaron en su clase ideal la figura de un maestro que enseña. Es decir, manifestaron la necesidad de una figura que dispone del conocimiento, como podrá darse cuenta el lector en apartados más adelante.

La instrucción también explicita que no me interesó la calidad del dibujo o su representación realista, pues la indicación apuntó hacia algo imaginario, aunque anclado al contexto escolar, como el mismo espacio de la aplicación del método. De acuerdo a Bland (2017), autor base para el diseño y aplicación, el escenario en el que se aplica, conlleva un impacto sobre el pensamiento de los niños, pues la influencia de éste, puede enriquecer o limitar los dibujos. Por un parte, el ejercicio imaginario se encuentra físicamente definido en las fronteras escolares, y también dentro de éstas, se encuentra la figura del docente.

Para poder tener “control” de la situación, cada uno de los grupos tuvo 30 minutos para la realización de la imagen. Los materiales fueron hojas blancas y crayolas de colores que les proporcioné. La idea fue que todos los niños tuvieran los mismos recursos. Por otra parte, pedí que el ejercicio se realizará de manera individual, debido a que en la colectividad la proximidad de sus otros compañeros puede influir en su creación (Bland, 2017), sobre todo en los más pequeños. No es que conciba que el intercambio de ideas sea

negativo, pero en las actividades de equipo que pude estimar, no todos participaban, y la voz con más presencia siempre fue de los de mayor edad y grado. Mi intención, por el contrario, fue que todos contribuyeran. Entonces, desde un pupitre realizaron el dibujo, aunque tampoco se trató de que el ambiente fuese similar a la rigidez de una evaluación, y lo que pudo salvar esta seriedad fue la confianza que desarrollé durante la fase intensa del trabajo de campo con ellos. Otra cuestión fue desde un inicio les hice saber el propósito de la actividad para posibilitar un cierto sentido de propiedad sobre sus dibujos y los resultados (Lomax, 2007). La idea fue hacerles saber que su participación constituye una parte esencial en la tesis.

La aplicación del método se efectuó en los meses de mayo y junio. Aun cuando la instrucción y los materiales fueran idénticos, las condiciones en cada primaria resultaron diversas. En la E1, debido a que la D1 se encontraba en periodo de aplicación de exámenes y la sistematización de calificaciones a la red, la negociación que se llevó a cabo fue que mientras ella terminaba de aplicar cuestionarios a los niños que faltaban, yo trabajara con los que ya habían terminado. Esto, le facilitaría la actividad a ella, dado que yo ocupaba a quienes no tendrían esa mañana una diligencia concreta. Así, el método se aplicó en un salón arriba de la biblioteca, que no funge como su aula cotidiana. Sin embargo, una vez que estábamos en el salón, la docente les dijo a los niños antes de comenzar:

Ya conocen a la señorita, ella hace una investigación sobre el náhuatl, si les pregunta, ustedes contestan en náhuatl porque ya saben, por eso los mandé a ustedes, porque ustedes ya saben leer y escribir en náhuatl. Cualquier cosa, ustedes responden. (D1, diario de campo, 2018)

Los niños que participaron tenían entre 10 y 12 años. Considero que en la D1 pudo intervenir la creencia de que yo pensaba evaluar lo que han aprendido sus alumnos en la ALI, que ese era el objetivo del método. Quizá por ello los niños también tomaron una actitud distinta: cada uno tomó una silla y se dispersó en todo el salón, sin que yo hiciera alusión a su acomodo, como si de una prueba se tratara. Pero, también, por ejemplo, en el caso de Marcos (6°), cuando, durante mis observaciones en el aula, me mostraba sus dibujos siempre me comunicó que no le enseñara a los demás, por lo que intuyo, que su

decisión de alejarse podría también deberse a que no le gusta que los demás niños miren lo que hace.

La segunda aplicación del método ocurrió en los tres primeros grados de la E3, el 16 de mayo. En esta ocasión sí fue dentro del aula en el cual reciben clases. Las características propias del grupo hicieron que la actividad se llevara a cabo de manera muy alejada a cómo sucedió en la primera aplicación. Al ser niños más pequeños, entre 6 y 8 años, la instrucción, según lo comprobé conforme me compartían sus dibujos, no fue entendida con “claridad” (D4, comunicación personal, 2017). La D4 acompañó el proceso, pero fungió más como figura de autoridad al hacer que los niños se sentaran cuando se ponían de pie, les decía que guardaran silencio y repetía la instrucción que yo había dicho a los niños que tardaron en comenzar, de modo que ejerció un control involuntario o intencional (Bland, 2017, p. 7). Desde la interpretación de la D4 dibujan las cosas inmediatas que viven, sin importar tanto la instrucción que yo haya dado. El resultado distó de lo que esperaba, sin embargo, constituye un dato para reflexionar además del método, sobre el ejercicio de traducción que he realizado del concepto de pertinencia para la esfera de los niños.

Al aplicarse en el aula con 13 niños juntos unos de otros, en algunos no se produjo una originalidad. Una vez que terminé de comentar la instrucción al grupo, algunos niños comenzaron a decir en voz alta lo que querían “ser de grandes”, en referencia al trabajo profesional en el cual pensaban desarrollarse; de ahí que gran parte de ellos dibujara profesiones a las cuales se dedicarían; enfermería, corredor de autos y conductor de *trailers*, fueron las imágenes más repetitivas en sus dibujos. Esta idea se extendió en la mayoría de los niños. La D4 también intervino para preguntarle a los niños “bueno, y para ser esto de grande, la escuela ¿en qué te va a servir?”, con la finalidad de que los niños reflexionaran al respecto. Transcurridos los primeros cuatro minutos de la actividad, la docente me comunicó que los niños “ya saben leer y escribir en náhuatl”, hasta los de 1º, por si acaso les pedía yo un escrito que acompañara al dibujo (comunicación personal, 2018). Su comentario lo interpreto similar al de la D1, acerca de que yo evaluaría sus conocimientos en torno a la escritura del náhuatl.

Por su parte, en el último grupo que se aplicó fue el de la D5. Del mismo modo que en la E1, el proceso interpretativo se produjo después de que hubieran terminado su dibujo. Para este grupo, el último de los tres, tomé la decisión de dividirlo en dos para que pudiera

contar con el mismo tiempo de realización del dibujo e interacción verbal. Se aplicó en un salón contiguo al aula donde reciben clases.

El momento en que se llevó a cabo la entrevista en los niños fue distinta en cada grupo. En el caso de los grupos de la D1 y de la D5, por las condiciones propias en que se aplicó, me decidí por la entrevista individual, más que por la exposición grupal que sugieren algunos autores en el uso de este método: esto es que cada niño pase a exponer su dibujo a los demás compañeros y a mí. Asimismo, opté por dejar que realizaran su dibujo, y al término de éste, comenzar un diálogo sobre lo creado. Fueron diez minutos para cada niño.

Por el contrario, en el caso del grupo de la D4, ésta destinó media hora para el método. Este hecho no favoreció el proceso reflexivo. Si bien se concentraron en trazar líneas que reflejaran lo que ellos querían expresar, pues hubo intercambio de materiales como la goma o solicitaban nuevas hojas, con la finalidad de hacer un dibujo “bien”, una vez que se cumplió la media hora, los niños, la mayoría de los 19 cursan el 1° grado, salieron del aula. Esto implicó diálogos mínimos al término del dibujo, sin embargo, debido a que los niños durante la actividad se mantuvieron preguntando y llamándome a su silla, durante el proceso creativo se produjeron conversaciones reflexivas en torno a sus dibujos. Algunos niños se levantaron de su silla para solicitar goma pues desde su perspectiva su dibujo estaba “mal”, entonces yo aproveché esas interrupciones para ahondar el por qué creían eso del dibujo, qué habían querido expresar, qué partes querían “borrar”, modificar, etc. De la misma manera, cuando solicitaban otras hojas pues ya no quería trabajar sobre la misma que tenían, aproveché para hacerles preguntas sobre lo que querían expresar. Advertí también que los niños pensaban que su dibujo estaba “mal” debido a que creían que no habían dibujado algo relacionado a la escuela. Ocuparé un ejemplo con el siguiente dibujo (Imagen 1):



Imagen 1. Dibujo de Alonso (2°)

El autor (Alonso de 2°), en un primer momento, decidió dibujar un carro de policía pues de grande quiere ser policía, pero después, según sus propias palabras “es que vi que todos están dibujando la escuela y yo quiero dibujar mi escuela” (comunicación personal, 2018). El niño también reveló que su deseo de ser policía viene de que toda su familia lo ha sido. Al mencionarle que su dibujo no estaba “mal” y, por lo tanto, preferiría no darle otra hoja, el niño agregó una bandera y su asta junto al carro de policía, además de una pequeña bandera al transporte. El anclaje con el contexto escolar para el niño fue el símbolo patrio que se erige en el medio de la cancha escolar.

Aprovecho el ejemplo para destacar dos cuestiones: la diferencia sustancial entre la primera aplicación en los grupos de la D1 y la D5 con respecto al de la D4 lo constituyó el hecho de que con unos niños la entrevista se produjo al término del dibujo, mientras que con otros la narración ocurrió mientras se realizaba. Otra situación que destaco radica en

que cada entrevista fue a partir de lo que el dibujo mismo sugiriera, por lo que me resultó más atinado disponer de ejes temáticos que orientaran la entrevista, más que de preguntas fijas. En el caso del grupo de la D4 la mayor parte de las entrevistas fueron detonadas a partir de las preguntas que ellos me hacían sobre sus propias acciones, como pedir más hojas, o preguntarme “¿así está bien?” sobre sus dibujos; cuestionamientos que no se produjeron en la E1, en la cual los niños se dispusieron a dibujar en silencio y sólo hasta el final éste se rompió; advertí también que entre ellos no había una comunicación de la forma en la que sí se dio con los niños más pequeños, quienes se “inspiraban” en las ideas de los otros para sus dibujos. Reconozco, además, que la edad de los niños ayudó a que durante el proceso de la entrevista yo pudiera explorar cuestiones a las cuales no pude acceder con los niños de 1º, 2º y 3º de la E3, como, por ejemplo, su opinión sobre hablar náhuatl fuera de su ámbito comunitario, o fuera de Tequila.

En total fueron creados 30 dibujos, sin embargo, en el desarrollo de la tesis sólo incluí aquellos en los cuales el proceso reflexivo que se detonó me permitió construir datos sobre las nociones de pertinencia. En su descripción, algunos menores, sobre todo los más pequeños de la E3, no profundizaron en su dibujo, ni en los motivos para crearlo, de ahí mi decisión para no retomarlos en el análisis, pero pueden apreciarse al final del documento (ver Anexo 3).

No obstante, en general, el método constituyó una bisagra que me permitió explorar los imaginarios de los niños en torno a sus demandas escolares y conectarlas con la inquietud general de esta investigación, sin considerar como problema insalvable la edad de los niños. Es decir, tanto los niños pequeños, como los mayores, así como los nativos del náhuatl y del español, dibujaron; por lo cual, reitero la viabilidad de comunicarse con los infantes a través del método audiovisual en las investigaciones educativas.

Ahora bien, a modo de recapitular lo mencionado en cuanto a actores y métodos, presento la siguiente tabla (Tabla 1. Métodos). Como podrá notarse, el trabajo de campo giró en torno a dos esferas específicas: docentes y niños, pues son los actores en los que concentré el mayor número de métodos, con la finalidad de acercarme con mayor profundidad a su subjetividad.

Tabla 1. Métodos

Actor	Método que se aplicó
Niños	Entrevista, observación,

	conversación informal, dibujo-entrevista
Docentes	Entrevista, observación, conversación informal
Padres de familia	Entrevista, conversación informal
Supervisores / funcionarios	Entrevista, conversación informal

3.3. Sistema de categorización

Como lo señala Díaz de Rada (2011), el investigador, más que “recoger” los datos, los construye al fijar su atención sobre un hecho: “los datos se producen porque es el investigador con sus procedimientos de observación, entrevista, documentación y registro, orientados por una guía de campo de la que es autor, quién les confiere existencia” (p. 283). De este modo, la médula temática de esta investigación me situó en momentos específicos en mi estancia en Tequila, como parte de mi trabajo de campo, y también durante el trabajo documental, que se pueden apreciar en el Sistema de categorización (Tabla 2). Opté por dividirlo en tres ejes temáticos, que explico con detalle en la primera columna. De éstos desprendí cinco categorías analíticas centrales (segunda columna) y sus respectivas subcategorías que nutren el análisis de las primeras.

Tabla 2. Sistema de categorización

Eje temático	Categorías	Subcategorías
Literacidades La literacidad, entendida como práctica social, se trata de cómo determinados grupos o individuos significan y usan las prácticas de lectoescritura (Barton y Hamilton, 2004). Ésta resulta observable, de acuerdo a Barton y Hamilton (2004) a partir de tres elementos: eventos, prácticas y textos. Para nutrir el análisis de la investigación muestro al lector el escenario en el que se	Eventos letrados Los eventos constituyen sucesos observables que se derivan de las prácticas y están compuestas por éstas (Barton y Hamilton, 2004, p. 114) e involucran textos escritos (Gee, 2004, p. 43; Heath 1982). Según Barton y Hamilton (2004, p. 114), el término “evento” denota la existencia de un contexto social específico. Los eventos en el espacio escolar se	a) Organización del trabajo Para comprender la interacción de los actores en el evento letrado, es ineludible registrar cómo se organiza el trabajo, de forma individual o en equipo y la relación que establecen los actores involucrados en las prácticas.
		b) Planeación Dado que el escenario de la ALI está inmerso en un espacio escolar, me resultó

construyen literacidades a partir de las tres nociones.	organizan, con frecuencia, de acuerdo con expectativas o propósitos institucionales. La noción de evento hace que el investigador enfoque su mirada en la situación en torno a la escritura, que, en el texto en sí.	indispensable conocer a partir de qué documentos los docentes construyen su planeación didáctica, lo que se tradujo en observar el uso del programa, su adaptación, actualización, etc.
	<p>Textos Éstos constituyen los dispositivos en los cuales se concentra la escritura. Significan tanto material de apoyo al evento letrado (como recurso didáctico, por ejemplo, los libros de texto en náhuatl) o bien la finalidad del evento como las hojas de papel, los cuadernos y en general, los materiales sobre los cuales los niños escriben y leen. Éstos pueden clasificarse como textos mediadores o productos. Ambos términos tomados de Zavala (2002, p.32)</p>	<p>a) Texto mediadores Con esta noción me remití a observar aquellos que son diseñados, producidos o editados para uso de los alumnos como los enviados por la DGEI, pero también aquellos que los mismos alumnos o docentes construyen con la finalidad de que sirvan de apoyo a la construcción de las prácticas letradas.</p> <p>b) Textos productos Me refiero con “productos” a los documentos que constituyeron la finalidad de los eventos letrados, construidos en su totalidad, por los alumnos.</p>
	<p>Prácticas letradas Las prácticas letradas son “lo que la gente hace con la literacidad” (Barton y Hamilton, 2004, p. 112). Esencialmente constituyen “procesos internos en el individuo” pero a su vez “procesos sociales que conectan a las personas entre sí y que incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales” (Barton y Hamilton, 2004, p. 112).</p>	<p>a) Traducción La práctica traductora constituyó la más reiterativa en las tres primarias en las que se desarrolló el trabajo de campo como parte esencial para la construcción de prácticas letradas; de ahí su relevancia para profundizar en ella.</p>
<p>Pertinencia cultural Defino esta noción como un proceso en el que se</p>	<p>Demandas / expectativas Desde la definición que planteo, las demandas resultan</p>	<p>a) Lengua Con este término me refiero tanto al náhuatl, como a las</p>

<p>consideran las demandas o expectativas de los actores educativos, en torno a aspectos que atañen lo cultural, que he reducido a lengua y contexto. Esto último debido a la reiteración de los actores por relacionar pertinencia con contexto y con lengua.</p>	<p>a las exigencias, explícitas o no, que los actores hacen en función de sus expectativas. Por su parte, las expectativas se instituyen a partir de las ideas que los actores poseen o han construido acerca de la institución escolar y lo que ésta puede proporcionarles. Por ende, las demandas están vinculadas a expectativas, y en función de su interrelación, la educación formal o parte de ella, puede ser o no pertinente. Sin embargo, esto no significa que ambas sean explícitas o comunicadas entre los diversos actores, o que lleguen a ser concretas en su realidad.</p>	<p>demás lenguas que para los actores son relevantes, en función de las expectativas que guardan hacia la escuela. De esta manera profundicé en nociones como lengua materna y la relación del náhuatl con otras lenguas, como el español y el inglés.</p>
<p>Enfoque de polisistemas La voluntad de hacer uso de la mirada polisistémica que propone Even-Zohar responde al deseo de mostrar, a la vez que interpretar y asumir, “una concepción del sistema como algo dinámico y heterogéneo” (1990, p. 3). Para esta investigación el centro del sistema ALI, y sobre ésta se interceptan y “giran” las demás esferas actorales, quienes se transfieren elementos entre sí.</p>	<p>Transferencias Even-Zohar define la transferencia como el “estado de importación incorporado al repertorio propio” (2008, p. 222) de la escuela, es pues, el “proceso de integración de los bienes importados (materiales o simbólicos) al repertorio y las consecuencias derivadas de esta integración.” La cuestión radica en registrar qué tan relevante son dichas transferencias en la construcción de la literacidad y la pertinencia cultural en la ALI. Las transferencias devienen de las esferas actorales y los bienes transferidos pueden conformar nuevos elementos de aprendizaje (Even-Zohar, 2008, p. 225), pero esto dependerá en gran medida de</p>	<p>b) Contexto Con contexto aludo a un elemento reiterativo que los actores señalaron durante el trabajo de campo. Ligada a un territorio específico, en esta noción encontré una discusión de los elementos culturales “ajenos” y “propios”, que retomo de Bonfil Batalla (1998, p. 7).</p>
		<p>a) Agentes De acuerdo con Even-Zohar (2008), el valor de las esferas del sistema se encuentra determinado por la relación que establecen entre sí. Los agentes serían quienes posee una interrelación con la escuela lo que provoca que sean agentes de transferencia y construyen un repertorio específico, como el repertorio de la escuela. Observar a los agentes obliga a mirar las intersecciones o puntos de encuentros de éstos, aunque pertenezcan a diversas esferas y la influencia que ejercen será, con frecuencia, determinante para definir expectativas y demandas.</p> <p>a) Tensiones Los bienes que se transfieren de acuerdo con Even-Zohar producen transformaciones en</p>

	lo que hagan con ellos los agentes.	los repertorios, de modo que generan tensiones entre las esferas. Esto produce un proceso, que he denominado mediación, el cual me responde a la cuestión de qué hacen los docentes una vez generada una tensión debido a las trasferencias de las demandas y expectativas.
--	-------------------------------------	---

Por último, agregó que la triangulación en la investigación se efectuó a partir de los datos y métodos. Esto es, la observación y la entrevista crearon una multiplicidad de voces que contribuyeron a distintos puntos de vista de las acciones de los actores en el mismo suceso, y de los datos que se construyeron a partir de los documentos textuales que se emiten de las políticas públicas. Así, la aplicación de los métodos mencionados a lo largo del capítulo me ha permitido construir los datos empíricos que presento en los siguientes tres capítulos.

Capítulo IV. Elementos para disertar sobre pertinencia cultural

El tema de la tesis no radica en repasar el desarrollo histórico del concepto de cultura, por lo que me he limitado a mencionar que asumo cultura como “*the production and exchange of meanings between the members of society or group*” (Hall, 1997, p. 2). Desde esta definición, considero a la cultura como un ente dinámico que abarca los significados y las prácticas que tienen sentido para las personas. Esta caracterización de cultura, de vertiente antropológica, me permite recuperar la premisa de que ésta es dinámica.

Bonfil Batalla (2004) menciona que la dinámica cultural es el resultado de diversas causas, que pueden ser “internas o externas” (p. 118), pero tanto unas como otras se entretajan en una “una compleja dialéctica” (p. 118). Si bien las causas internas se definen a partir de la “creatividad” y “el juego de circunstancias propias” (Bonfil, 2004, p. 118) del grupo en cuestión, también parecen activarse por motivaciones externas. En este proceso resulta necesario no ignorar estructuras de poder que atraviesan a las culturas. Como señala Krotz (2004), desde una definición amplia de cultura, pareciera que la población vive conforme “ve la vida y quiere vivirla” (p. 19). Sin embargo, esto no es así del todo, pues existen también culturas hegemónicas o signos culturales que se han convertido en dominantes y en más visibles que otros, lo que ha traído como consecuencia la marginación o bien, la desaparición de prácticas culturales. En este sentido, las culturas indígenas constituyen un ejemplo de la relación asimétrica de poder que se mantiene, pues éstas han sido desplazadas a una posición periférica con respecto a la cultura occidental.

La denominada cultura occidental, como señala el mismo Bonfil Batalla (2004) “ha pretendido instaurarse como cultura universal” (p. 119). Esto ha traído múltiples consecuencias documentadas ya en otros trabajos. Una vez ocurrido el encuentro cultural e instaurada una estructura colonial, el occidentalismo, de marcado carácter eurocentrista, se instituyó como el componente central de las ideas de progreso y desarrollo de la modernidad. En la actualidad, gran parte de las culturas indígenas se ven abatidas por la misma estructura ideológica de la Colonia, pues si bien en el marco legal ha sido eliminada, como lo menciona el mismo Bonfil Batalla (2004) “no ha sido abolida en la práctica social ni en la ideología dominante” (p. 133). La escuela como una de las instituciones más representativas del Estado nación occidental, aún conserva visibles signos de la estructura

colonial y además los promueve, como la creencia en una escritura científica universal. Por ende, ciertos elementos culturales de los nahuas serranos de Tequila han sido mermados o modificados, del mismo modo que se han transformado las relaciones sociales que anteriormente se sostenían. Esto, posiblemente, ha aumentado en la reciente denominada era de la globalización.

Planteo lo anterior no para conducirme a disertar sobre la “cultura propia y la cultura impuesta” (Krotz, 2004, p. 18), pues la mirada crítica, según este autor, no debe caer sobre las “influencias” (Krotz, 2004, p. 18) de unas sobre otras, sino en qué tanto las personas pueden decidir sobre éstas. En este proceso, la apropiación o la creación de objetos culturales que se mantienen vigentes pueden tener un “sentido y significado originales, o bien como parte de su memoria histórica” (Bonfil, 2004, p.119). De este modo, mi intención no es ignorar que, en Tequila, como en la mayoría de los contextos habitados por poblaciones indígenas se “reproducen estructuras de dominación” (Krotz, 2004, p. 19). Sin embargo, inspirada en Krotz (2004) considero que una perspectiva para contrarrestarlas radica en pensar a la cultura no desde una mirada esencializadora; sino por el contrario, ser consciente del repertorio cambiante, tanto local o global, que se tiene en un solo territorio, como es Tequila.

Para fines de esta investigación me resulta pertinente pensar en glocalidades; término que retomo de Escobar (2005) para reflexionar en posiciones no únicamente locales ni globales, sino que se nutren de ambas localizaciones y conforman una definición dinámica de cultura. Un vocablo conveniente en la época de la globalización, en la cual algunos autores consideran que se borran las identidades locales o aquellas culturas periféricas, dado que la globalización genera la expansión de una sola cultura, la occidental. Por otra parte, Escobar (2002) menciona que la globalización también da cabida a la multiplicidad, pues se conocen otras formas culturales en la interconexión y en las redes transnacionales. Pensar en glocalidades me permitió visualizar una compleja red de demandas y expectativas hacia y de la educación, que emanan de diversos posicionamientos.

No obstante, me resultó también adecuado trazar un abordaje a partir de ciertos elementos de la propuesta de Bonfil Batalla, acerca del control cultural. Esto se debe que los actores insituacionales, como los intermediarios y los docentes, tendieron a hacer énfasis

en prácticas culturales que funcionan como distintivas de lo que Bonfil Batalla denomina “elementos propios”. Es decir, de prácticas que han sido heredadas de hace siglos a los nahuas contemporáneos, y que a través de propuestas como la de Parámetros Curriculares y Marcos Curriculares, se busca su exploración como si éstas fuesen las únicas que componen la cultura indígena actual. Esto genera la idea de que sólo ciertas prácticas son propias de los grupos indígenas y otras no; cuestión que se compara a una especie de dicotomía local-global. Por ejemplo, concebir a las prácticas de cultivo como locales y como si éstas fueran ajenas a un contexto de globalización tendiente a la producción de un tipo de grano transgénico, o como si las prácticas de Tequila no estuvieran sujetas a cuestiones de oferta y demanda en una escala global. Es decir, se pretende mostrar sólo ciertas perspectivas de ciertas prácticas culturales, pues de fondo a los planteamientos de los actores advierto una discusión muy cercana a cuestiones como “lo ajeno” y “lo propio” (Bonfil, 2004) de la cultura nahua. Esta reflexión es una de las más reiterativas en el presente capítulo, sobre todo en el apartado último.

Ahora bien, al indagar con los actores educativos contemplados para esta investigación sobre los elementos pertinentes para la ALI, surgieron dos fundamentales anclados en su discurso: lengua y contexto. Ambos términos fueron reiterativos y, no obstante, cada uno, significado de distinta manera. A partir de dichos elementos tracé dos apartados, que son los que componen el presente capítulo.

4.1. Lengua

Los actores consideraron al náhuatl como la base de la ALI. Por ello durante el trabajo de campo exploré las consideraciones que guardan hacia éste. En la primera parte muestro la diversidad lingüística sobre la que se asientan nociones que parecieran no tan complejas, como la de lengua materna, pues al explorar sobre la lengua materna de los niños se visibilizó una variedad de respuestas, que dan cuenta del todavía presente estigma de hablar náhuatl, pero también de la hibridación lingüística propia de Tequila. Mientras que los padres mencionaron que su lengua materna es el náhuatl, los niños mencionaron que no lo hablaban y los docentes cambiaron de versión a lo largo del trabajo de campo. Esta situación llamó mi atención debido a que desde la esfera de los actores institucionales se

recomienda impartir la ALI de acuerdo a la lengua materna de los alumnos, un concepto, que incluso pareció confuso para los docentes y los niños.

4.1.1. Contradicción: lengua materna o segunda lengua

De acuerdo con las docentes y los actores intermediarios radicados en Tequila como el ATP de sector y el supervisor, para las escuelas del subsistema de educación indígena la DGEI sugiere un diagnóstico diseñado y aplicado por cada docente para precisar cuál es la lengua materna de los alumnos. Su importancia radica en que determinará cuántos niños son nahuahablantes, cuántos hispanohablantes y a partir de ello, el docente debe ofrecer una educación según su primera lengua (ATP de sector, comunicación personal, 2017). En los documentos como el *Libro para el maestro, Marcos Curriculares*, o PC no se hace mención de un diagnóstico como el que sugieren los actores radicados en Tequila. Medianamente se aproxima la propuesta de una “evaluación diagnóstica” que se menciona en el documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria indígena* (2017) (el cual contiene la designación para el nuevo Plan y Programas de Estudio para la educación básica), con el diagnóstico que los actores refieren. La “evaluación diagnóstica” se propone en cada ámbito y actividad; y de acuerdo con los aprendizajes esperados, se insta a los docentes a que observen a sus estudiantes, por ejemplo, para determinar si “logran expresar de manera oral y escrita sus ideas y cómo lo hacen (en lengua indígena), así como si apoyan y colaboran con sus compañeros” (SEP, 2017, p. 51); o bien para que identifiquen “la amplitud de vocabulario al expresarse en su lengua indígena y los rasgos de la cultura que aporta en la planeación colectiva” (SEP, 2017, p. 51). La “evaluación” tiene como finalidad que el docente explore los diversos dominios del alumnado de la lengua indígena y de sus prácticas culturales, por lo que debe ser efectuada exclusivamente por los docentes, es decir, no intervienen ni actores intermediarios ni padres de familia. Sin embargo, este documento se publicó en 2017, y los docentes y actores intermediarios de Tequila refirieron que el diagnóstico se ha sugerido desde hace años (D1, comunicación personal, 2017). Además, la “evaluación diagnóstica” tiene el objetivo de fungir como herramienta para orientar al docente al momento de asignar una calificación a sus estudiantes, mientras que el diagnóstico al que los actores en Tequila se refieren tiene el

propósito de determinar la lengua materna de los alumnos y con ello, decidir si el náhuatl será enseñado como primera o segunda lengua.

No encontré de manera escrita tal cual el diagnóstico, pero tanto los docentes, como los actores intermediarios me comunicaron que es una responsabilidad de los docentes del subsistema (ATP de sector, comunicación personal, 2017). No obstante, no existen lineamientos sobre cómo efectuar el diagnóstico, por lo que cada maestro instrumenta sus propios métodos para conocer la situación lingüística de sus alumnos, que pueden ir desde la observación en el aula o durante los recesos (supervisor, comunicación personal, 2017), hasta pruebas escritas, en las cuales les piden a los niños que escriban “pequeñas frases, las más comunes, como es gato, perro, cochino, gallina, maestro, mamá” (D5, comunicación personal, 2018). Y de acuerdo con la D5, “ahí nos damos cuenta quiénes sí saben el náhuatl porque van escribiendo todas las palabras, y los que no saben, pues obviamente no van a poder escribir ni una” (D5, comunicación personal, 2018). Por una parte, pareciera que la D5 iguala saber escribir náhuatl con el hecho de que sea su lengua materna, y por otro, su mención acerca de que los niños pueden escribir pequeñas palabras al ingresar a la primaria, se sostiene de la creencia de que en el preescolar los acercan a la cultura escrita a partir del náhuatl, en caso de que sea su primera lengua. No obstante, en las conversaciones con la docente del preescolar indígena del mismo barrio en el que se ubica la E3, reconoció que no les enseña a escribir en náhuatl, sino en español (comunicación personal, 2017) y el mismo ATP de ese nivel, consideró que son pocos los docentes de preescolar que acercan la cultura escrita a los niños a partir del náhuatl (comunicación personal, 2017). Por ende, el criterio de la escritura para determinar su lengua materna resulta no sólo arbitrario, sino ineficiente en términos de lo que en realidad ocurre en el nivel de preescolar.

De acuerdo con los docentes, en los contextos como el de Tequila el diagnóstico es ineludible pues en palabras de la D5 “hay niños que, aunque viven en este medio, desde chiquitos sus papás ya no les hablan en náhuatl o no platican con ellos en náhuatl” (D5, comunicación personal, 2018). Por ende, no resulta adecuado dar por hecho que todos los niños que ingresan al subsistema tienen como lengua materna una lengua indígena.

Al inicio de la investigación presupuse que habría grupos de niños nahuahablantes e hispanohablantes claramente definidos; sin embargo, al comenzar a indagar sobre la lengua materna se generaron discursos contrarios sobre este hecho. La contradicción no se produjo

únicamente en el cambio de discurso que se hizo, sino entre los “decires” y “haceres” de los actores. Cuando llegué a las tres escuelas, los docentes manifestaron que en Tequila son muy pocos los niños que hablan náhuatl, y en todo caso, son hablantes de ambas lenguas, pues no tienen el dato de niños monolingües en náhuatl (D3, comunicación personal, 2017). Esta versión fue también compartida por los padres de los niños, quienes siempre mencionaron que en los municipios de “más arriba” como en Tehuipango, había niños cuya lengua materna era el náhuatl y que pocos sabían el español, pero que en Tequila todos manejaban ambas lenguas o algunos sólo el español (mamá de Adán, comunicación personal, 2018). Incluso la D1 mencionó que desde su ingreso como docente ha enseñado náhuatl, pero:

Aquí (en Tequila) se les enseña el náhuatl como una segunda lengua, pero yo estuve en una escuela donde trabajé (náhuatl) como la primera lengua, porque los niños no hablaban español, hablaban puro náhuatl. Entonces ahí los niños todo lo hablaban en náhuatl. Entonces ahí sí se prestó para enseñarles el náhuatl desde el principio. Y aquí no porque los niños hablan español entonces, tiene como segunda lengua el náhuatl. (D1, comunicación personal, 2017)

En una primera conversación, al preguntarle por la lengua materna de los niños mencionó que únicamente tres niños tenían como lengua materna el náhuatl. Sin embargo, esta versión no fue siempre la misma. En una segunda entrevista comentó que en su grupo “son 25 niños, ocho niños su lengua materna es el español y ya de los demás es náhuatl” (comunicación personal, 2017). Esto implicaría que algunos aprendan náhuatl como segunda lengua y otros el español, no obstante, más que alfabetizar en una u otra lengua, me parece que la cuestión, según la perspectiva de la D1, radica en cuál de éstas fungirá como vehicular en la enseñanza:

Nosotros aquí dentro del salón de clase pues hablamos de lo que es su lengua materna del niño y hablamos el español, ya que los libros gratuitos vienen todo en lengua española, entonces, por lo tanto, los niños forzosamente deben aprender español para que comprendan las indicaciones o las instrucciones del libro. Aquellos niños que su lengua materna es el náhuatl, entonces se les tiene que explicar en náhuatl, se les explica en náhuatl para que ellos puedan resolver sus problemas o contestar sus libros de texto gratuito, se les explica en náhuatl. (D1, comunicación personal, 2017)

Es decir, pareciera que la diferencia entre nahuahablantes e hispanohablantes no se puntualiza en el aula por el idioma en el cual se alfabetizan, sino a partir del cual la docente les explica los contenidos. Es decir, con el uso del vocablo “alfabetizar” me remito a la primera enseñanza y aprendizaje de la escritura y lectura que una persona experimenta como escalón inicial para la cultura escrita (Hodges, 1999). Así, la D1 no se refiere a enseñar la escritura y lectura del náhuatl, sino la del español, y delimita al náhuatl como la lengua a través de la cual les “explicará” los contenidos a los nahuahablantes. Esta decisión parece motivada por el hecho de que los *Libros de Texto Gratuito*, que son los portadores genéricos que publica la SEP cada año y cuyo contenido muestra los conocimientos y las asignaturas que a nivel nacional habrán de aprender los alumnos de primaria, se editan únicamente en español. Sin embargo, encuentro en la misma cita atisbos de una definición de EB. Pareciera que el significado que la D1 le otorga a la EB en las primarias indígenas es que ésta se concreta cuando el docente tiene las herramientas lingüísticas para explicarles a los nahuahablantes los contenidos en castellano, y no tanto en alfabetizarlos a través del náhuatl. Esto lo advierto también en otro fragmento de entrevista:

Antes que nada, ahora sí que el membrete que nosotros llevamos es educación indígena. Entonces, eso lleva a que nosotros como docentes tenemos que hablar, leer y escribir en la lengua materna ¿para qué? Para poder trabajar con los niños. Si, por ejemplo, en los libros se les explica de forma bilingüe, en español y náhuatl, porque aún no entienden las indicaciones que les da el libro, entonces ¿qué hago yo? Yo les explico en náhuatl y así solamente entienden. (Comunicación personal, 2018)

La planteado por la D1 me remite a la reflexión sobre la noción de EB que poseen los docentes. Es decir, si para la D1 el uso del náhuatl radica exclusivamente en enseñar los contenidos del libro genérico en español a los nahuahablantes, la función del náhuatl se apegaría más al modelo bilingüe del enfoque asimilacionista, en el cual la lengua indígena constituye una herramienta para la castellanización y la aculturación (Zolla y Zolla, 2004). Aunque no afirmo esto último, dado que mis exploraciones no tuvieron como finalidad que los docentes bilingües me compartieran lo que entienden por una EB, las aseveraciones de la D1 me detonaron, precisamente, preguntarme sobre qué tipo de EB se concibe en la

esfera docente, como en la de los actores intermediarios, e incluso, me llevaron a cuestionarme si los padres de familia comprenden la dimensión de una EB desde la perspectiva que se plantea en la EIB. No obstante, no cuento con las herramientas teóricas y empíricas para disertar sobre esto.

Aunque se realice un diagnóstico como el mencionado y, en algunos casos, se efectúen entrevistas a los padres (D1, comunicación personal, 2017) para saber la situación lingüística de los niños, en las tres primarias en las que trabajé los niños de primer grado no cursan la ALI, salvo en la E3, pero a partir del tercer bimestre, una vez que los niños ya aprendieron el alfabeto hispano. La premisa que los cinco docentes me comunicaron radicó en que se alfabeticen en español, esto es, que aprendan a leer y escribir inicialmente en español y una vez que este idioma se afianzó, comenzar a conocer la escritura del náhuatl. De esta manera, interpreto que la educación que reciben (por lo menos en su primer año de estudio) tiene como finalidad castellanizar.

Los cinco docentes con los que trabajé me comunicaron que deciden trabajar una aproximación al náhuatl como si fuera el segundo idioma, aun cuando el diagnóstico arroje que los niños tienen lenguas maternas distintas. De acuerdo al ATP de sector, pero también al discurso de la DGEI a través de Parámetros Curriculares, esto significaría que unos deben alfabetizarse en español y otros en náhuatl. Ante la diversidad lingüística, la D1 respondió: “es que no puedo trabajar con uno y con otro, en primera porque es multigrado, que se divide en seis grados, y luego las edades, no tiene la misma capacidad cada niño” (D1, comunicación personal, 2017). Esta idea es compartida en mayor o menor grado por sus colegas, pues trabajar de forma diferenciada la aproximación de ambas lenguas en un grupo multigrado, según la condición lingüística de los niños supone una tarea que consideran muy compleja para llevar a cabo. Sin embargo, también los docentes destacan otro hecho para no enseñar el náhuatl en el primer año, el cual radica en que la primera lengua de los niños es el español (D3, comunicación personal, 2017). No obstante, a partir de mi observación pude constatar que el diálogo que los mismos docentes sostienen con los alumnos que no cursan la ALI, se produjo con frecuencia en náhuatl, es decir, emplearon el náhuatl como lengua de instrucción para los de primer grado. Cito un extracto del diario de campo, a modo de ejemplo:

La D1 les pide a los de 1° que saquen las taparrosas de la cubeta porque con ellas van a contar, los niños la miran. Vuelve a decir la instrucción en náhuatl y entonces los pequeños van a hacia la esquina del salón por el material. Se acomodan todos alrededor de una banca. La D1 dice un número y los niños deben de tener esa cantidad de taparrosas. La D1 lleva toda la actividad en náhuatl, salvo por la pronunciación de los números que se mencionan en español. (Diario de campo, E1, 2017)

Esta actividad podría contradecir la versión inicial de la D1 de que todos los niños no hablan náhuatl, pues entonces, no habría necesidad de transmitir la instrucción y la explicación en náhuatl, idioma en el cual los niños logran comprender. Sin embargo, los niños, durante la misma actividad, respondieron y cuestionaron en español:

La D1 les pregunta “¿cuántas taparrosas hay aquí?” en náhuatl, señalando un conjunto de tres. Los niños responden “tres” en español. La D1 da otra instrucción en náhuatl. Los niños se miran unos a otros y Arturo (1°) le pregunta en español “¿otras cuatro tapas?” Ella dice “Sí, otras cuatro” y termina la explicación en náhuatl. (Diario de campo, E1, 2017)

El hecho de que Arturo (1°) preguntase en español se pudo deber a que, o bien rectificaba que había entendido la pregunta que la docente formuló en náhuatl, aun cuando toda la actividad se había llevado a cabo en dicho idioma, o que, por el contrario, lo entiende oralmente, pero no lo sabe pronunciar. En ese sentido, puede apreciarse una diversidad de capacidades lingüísticas que poseen los niños con respecto a ambos idiomas. La D1 hizo uso del náhuatl únicamente para comunicarse con ellos y no sólo para las instrucciones, sino también para la explicación de los contenidos; sin embargo, una vez que se alejó para atender a los demás grados, los pequeños continuaron contando tapas pero lo hicieron en español con frases como “no, ahí no son tres, son dos”; “¿y aquí sí son dos?”. Para los demás grados la presencia del español fue siempre mayor, al preguntar por el motivo, la D1 respondió que no podía hablarles en náhuatl, dado que su lengua materna era el español (D1, comunicación personal, 2017).

Considero que el hecho de que los de 1° no cursen la ALI radica en que de fondo existe la idea de que la alfabetización en español es necesaria, aun cuando “los niños tienen como lengua materna el náhuatl” (D1, comunicación personal, 2018). La D1 comentó al respecto que “ya nada más hasta que empiezan a leer y escribir bien (en español), entonces

ya les meto el náhuatl, porque si no los voy a confundir más” (D1, comunicación personal, 2017). Entonces, pareciera que la idea subyacente es que los niños no pueden alfabetizarse en la escritura y lectura de dos idiomas, por lo que se prefiere que aprendan primero español, y una vez que éste se ha consolidado a través del aprendizaje del abecedario, la formación de palabras breves y su “correcta” pronunciación (D1, comunicación personal, 2017), los niños pueden comenzar a cursar la ALI.

Ahora bien, el concepto mismo de lengua materna se presentó en los docentes como una noción vaga en ciertos momentos. Se le equiparó en ciertas frases al náhuatl, como si *de facto*, este idioma fuera la lengua materna de todos, aun cuando reiteraban que la lengua que hablaban desde pequeños era el español. Cuando la D1 expresó “hablamos de lo que es su lengua materna del niño y hablamos el español” (comunicación personal, 2017) o bien cuando mencionó “las señoras, las mamás, cuando tenemos reunión pues les hablo en dos formas, en lo que es en su lengua materna y lo que es en español para que ellas reciban bien la información” (D1, comunicación personal, 2017) da por hecho que el náhuatl es la lengua materna de las personas en cuestión, como si el término “materna” tuviera un referente particular anclado al náhuatl. Al preguntarle directamente por este concepto, ella respondió:

Mire, anteriormente, la lengua materna se le denominaba, por ejemplo, a sus primeras palabras del niño. En cuanto aquí en la comunidad, su lengua materna es el náhuatl, pero a través del tiempo ellos adquieren una segunda lengua que es el español. Entonces el español es su segunda lengua y su lengua materna es el náhuatl. Aunque claro, no lo quieren hablar, pero de que sí lo saben, lo saben. (D1, comunicación personal, 2017).

Es decir, que a pesar de que en su diagnóstico registró que unos niños tienen como lengua materna el náhuatl y otros el español, ella afirmó que la comunidad tiene como primera lengua el náhuatl; esta percepción anula la posibilidad de que la lengua materna de algunos niños sea el español.

La D5 mencionó también que como docentes les resulta ambiguo conocer la lengua materna de los alumnos, pues desde su perspectiva ésta debería expresarse (desde una percepción un tanto purista de la lengua) sin marcas de otros idiomas:

Yo luego me pongo a platicar con la maestra (con la D4) que ya en esta época, ya no sabemos realmente cuál es su lengua materna ¿por qué? Porque hay papás que les hablan en español y luego les hablan en náhuatl o les empiezan hablando en náhuatl y meten el español o combinan el español con el náhuatl. Entonces ahí ya no se puede decir que la lengua materna es el náhuatl, porque al hablar de lengua materna en náhuatl quiere decir 100% náhuatl y aquí yo noto que no es así, que tienen ya una combinación. Por ejemplo, que te digan “vamos al centro” y dicen “*tiawe* centro”. Están combinando en náhuatl y español y si a un niño de preescolar le dicen “*tiawe* centro” él va a crecer con ese “*tiawe* centro” entonces ¿su lengua materna cuál es? ¿o es el náhuatl o es el español? Aquí es esa combinación. Yo siento que ya no hay una distinción de cuál es el verdadero náhuatl cien por ciento y español y eso es lo que pasa aquí. (D5, comunicación personal, 2018)

En su discurso parece visibilizarse una perspectiva que no reconoce el hibridismo propio del contexto y las formas dinámicas de usar ambas lenguas. Desde esta postura, pocas serían las personas que tendrían como lengua materna el náhuatl, pues en Tequila resulta reiterativa la filtración de palabras en español cuando se emplea el náhuatl; esto puede apreciarse, por ejemplo, cuando la D1 explica a los niños la suma de taparroschas y pronuncia los números en español. Es decir, por múltiples razones, determinadas palabras en español son empleadas casi de forma automática por los mismo nahuahablantes.

Ahora bien, el día que realicé la aplicación del dibujo-entrevista al grupo la D5, ella afirmó que todos los niños tienen como lengua materna el náhuatl (D5, comunicación personal, 2018). Al preguntarle por esta aparente contradicción comentó que la cuestión no radicaba si era su lengua materna o no, sino qué tanto la usaban en la cotidianidad y de la forma en que la usaban; esto es, si además de hablarla con frecuencia, utilizaban las palabras “correspondientes” del náhuatl (nuevamente, desde una concepción purista). Así, la lengua materna de los niños era el náhuatl debido a que ella tenía conocimiento de que la usaban en el ámbito familiar y enfatizó “aquí todos te hablan náhuatl, tal vez no lo escriban, pero sí lo hablan” (D5, comunicación personal, 2018). Es decir, que la versión inicial de que los alumnos eran casi en su totalidad hispanohablantes se modificó hacia el final del trabajo de campo, por la versión de que “todos” tenía como lengua materna el náhuatl por el uso de ésta fuera de la escuela. Cabe reiterar, que, durante mis observaciones, no pude advertir el uso del náhuatl por parte de los niños en sus respectivos centros escolares. El español fue el idioma que emplearon para comunicarse entre sí.

Al indagar con los niños sobre su lengua materna las respuestas fueron diversas. Por un lado, algunos aseguraron que el náhuatl constituye la primera lengua que aprendieron a hablar, pero otros aseguraron que es el español y otros tantos, consideraron, en un ejercicio nemotécnico, que no estaban “seguros” (Alfonso 4º, comunicación personal, 2018). La D4 piensa que los niños tienen como lengua materna el náhuatl, pero lo “reniegan”, por lo que, desde su punto de vista, no son honestos en sus versiones (D4, comunicación personal, 2018).

Como he mostrado al lector, a la pregunta ¿cuál es la lengua materna de los niños? no hay una sola respuesta y esto también se debe, considero, a la misma dinámica cultural que mencioné al inicio del presente capítulo. En Tequila, el español y el náhuatl coexisten en la cotidianidad de las personas, y de fondo pareciera existir un “bilingüismo rutinario”, como lo denomina Zavala (2004), cuando se produce en contextos indígenas o fronterizos, pues los hablantes intercalan dos idiomas en su cotidianidad. Sin embargo, considero que la combinación de idiomas no se produce de forma nítida. Es decir, más que un cambio de código, el uso de ambos idiomas por parte de los serranos construye un escenario lingüístico complejo, sobre el cual las nociones tradicionales de bilingüismo pueden llegar a desdibujarse o a no corresponderse con la situación lingüística que viven los niños en Tequila, especialmente los nahuahablantes, si se parte de ciertas caracterizaciones que los principales enfoques sobre bilingüismo proponen.

Bermúdez y Fandiño (2012) mencionan que cuando se aborda el bilingüismo principalmente se deben tener en cuenta dos perspectivas: la psicolingüística y la sociocultural. Desde la psicolingüística se puede caracterizar al bilingüismo de los niños, por ejemplo, a partir de la edad en que lo desarrollan. Los niños nahuahablantes en Tequila, con frecuencia, adquieren oralmente a una edad temprana su segunda lengua, el español. Desde dicha perspectiva no se cuestiona, con estudios sólidos al respecto, los beneficios cognitivos y lingüísticos en el desarrollo de los infantes (Bermúdez y Fandiño, 2012, p. 106), pues se valora la relación entre pensamiento y lenguaje.

En este sentido, se pueden describir dos tipos de bilingüismo según autores como Crystal (1987) y Hamers y Blanc (1989), bilingüismo balanceado o dominante. Sin profundizar en ambos, menciono que el primero se refiere a la competencia equilibrada y, por lo tanto, similar en ambas lenguas en una persona; por su parte, el segundo implica que

la persona bilingüe, posee mayor competencia en una lengua (generalmente en su lengua materna) que en otra (Bermúdez y Fandiño, 2012, p. 108). O también está el bilingüismo simultáneo y sucesivo, que alude al tiempo de aprendizaje de las dos lenguas. El primero alude a un aprendizaje paralelo de ambas lenguas, mientras que el bilingüismo sucesivo comienza una vez que la lengua materna ha sido instalada en la persona (Bermúdez y Fandiño, 2012, p. 108). A partir de estos apuntes breves interpreto que, en el caso de los niños de Tequila, resulta más probable que quienes sean nahuahablantes desarrollen un bilingüismo simultáneo, pues hablar español se impone como una necesidad desde la escuela y el exterior de Tequila. Mientras que, para los hispanohablantes, el mismo contexto pareciera que les ofrece la posibilidad de no aprender náhuatl, por lo que, en caso de que lo adquieran como segunda lengua, lo harían una vez que afianzaron el español.

Por su parte, desde el enfoque sociolingüístico se proponen asuntos y problemáticas más allá de lo cognitivo, que aportan a la reflexión sobre las dimensiones sociales del bilingüismo, como la discriminación y el estatus. Los teóricos incluidos en esta perspectiva destacan cómo es que el contexto social moldea la manera en que percibimos el bilingüismo. Bermúdez y Fandiño (2012) mencionan que las personas que dominan inglés y español son consideradas bilingües, sin embargo, quienes hablan inglés y lengua de señas no son percibidas como tal (p. 110). Con esto, dichos teóricos (2012) buscan visibilizar que el bilingüismo no es únicamente un asunto cognitivo, que se vive de manera individual o aislada, por el contrario, la propia experiencia bilingüe da cuenta de procesos sociales trascendentes para las personas. Por ejemplo, aunque podría parecer evidente, me resulta significativo destacar que, si bien no se niega que el bilingüismo produce beneficios cognitivos en los niños, la población indígena (bilingüe en su mayoría) “apenas logra concluir la educación primaria y la hablante de lengua indígena llega a quinto grado de primaria” (INEE, 2018). Es decir, que el “rezago educativo” que se les atribuye a las primarias indígenas no está en correspondencia con los beneficios del bilingüismo (los cuales parecieran intrínsecos), que poseen gran parte de sus alumnos, al menos los hablantes nativos de lenguas indígenas. Por el contrario, el bilingüismo que poseen los niños serranos no parece ser valorado social y educativamente. Por ejemplo, uno de los propósitos de la ALI expresado en Parámetros Curriculares radica en

entender el bilingüismo como un enriquecimiento cultural de las comunidades y como un enriquecimiento intelectual o cognitivo de las personas y no como un obstáculo para el desempeño escolar y la movilidad social de las personas ni como un estigma de las comunidades. (DGEI, 2008, p. 13)

Existe el reconocimiento por parte de la política pública en México de que el bilingüismo de los hablantes de lenguas indígenas no es comparable en términos de prestigio y estatus con el de los hablantes hispanos, cuya segunda lengua se pretende que sea el inglés ¿Esto significa entonces que el bilingüismo de los niños serranos no resulta valorado como un elemento cognitivo que les ayude en sus deberes escolares?

Agrego en este punto una última reflexión con respecto al bilingüismo y su relación con la política pública. En los *Fines de la educación* (SEP) se menciona que al término de la educación primaria la población infantil indígena “Comunica sentimientos, sucesos e ideas en su lengua materna y en español, tanto de forma oral como escrita” (SEP, 2017, p. 48). Esto es, que se contempla que los alumnos desarrollen un bilingüismo no sólo oral, sino escriturario; sin embargo, no se vislumbran estrategias y acciones significativas “desde arriba” para que en la práctica se concrete. No existe tampoco una reflexión sobre el mismo bilingüismo y los procesos en medio de éste como la traducción; ni en la política pública, pero tampoco en un nivel micro observé reflexiones al respecto.

El abordaje del bilingüismo que he pretendido hacer radicó en mostrar que, por una parte, si se esboza una caracterización a partir de los enfoques que he mostrado brevemente, el bilingüismo de los niños nahuahablantes resulta “simultáneo” (desde una perspectiva psicolingüística), pero no por razones intrínsecas a ellos, sino por criterios jerárquicos y hegemónicos que hacen que el español sea necesario fuera de su ámbito familiar, y que deban aprenderlo desde una edad temprana. Por ello, podría decirse que su bilingüismo resulta consecuencia de una situación de diglosia, en tanto que de las dos lenguas que poseen, una es valorada por el sistema educativo y social y la otra no, una conserva una tradición escrituraria, mientras que la otra no; esto último provoca lo que menciona Figueroa (2018) con mayor precisión: una “diglosia escrituraria”, debido a que en la oralidad utiliza ambas lenguas, pero no sucede lo mismo en la escritura de éstas. Sin embargo, aun cuando el náhuatl no es el idioma que utilizan principalmente para la escritura, es la que mayor emplean para la cotidianidad que viven afuera de los centros

escolares. Por ende, los alumnos pueden llegar a construir conocimientos o apropiarse de la información que se les brinda en el aula (aunque no es exclusiva de este espacio), a través de este idioma, aunque no lo escriban ni se alfabeticen en él. Esto genera una especie de vaivén de una lengua a otra, pero más que ser un “cambio de código”, que se refiere al uso simultáneo de dos idiomas, o un bilingüismo marcado por la diglosia, considero que se asemeja al *translenguaje*.

El *translenguaje*, como lo he mencionado, constituye un término que recientemente se ha afianzado en las investigaciones lingüísticas y educativas anglosajonas (García y Homonoff, 2015), para dar cuenta de que las lenguas que sabe una persona no se encuentran fraccionadas en su mente, y no se activan a partir de un “cambio de código, sino que intervienen de manera compleja en el proceso de aprendizaje educativo. Es decir, el *translenguaje* no se refiere al uso de dos idiomas, pues no se conciben que éstos coexisten en la mente de sus hablantes de maneras aisladas. Por el contrario, el vocablo tiene su raíz en la creencia de que los hablantes bilingües seleccionan las características del lenguaje de un sistema integrado y “ensamblan suavemente” (García y Homonoff, 2015) sus prácticas lingüísticas de forma que se adapten a sus situaciones comunicativas. Esto significa que la construcción del conocimiento en una persona bilingüe no parte de una sola lengua, sino de todas, en diferentes grados.

Así, cuando en el aula se advierte una heterogeneidad lingüística, una lección puede ser oficialmente dada en un idioma, pero los estudiantes pueden discutir, investigar y producir trabajos usando todas sus prácticas de lenguaje, es decir, haciendo uso de los idiomas que han aprendido. En ese sentido, García y Homonoff (2015) mencionan que dicha conceptualización también plantea reflexiones en torno a lo que significa lengua materna, pues en contextos de diversidad, las personas aprenden simultáneamente más de un idioma; por lo que, para una persona bilingüe, según estas autoras, no existe propiamente una LI, un L2, excepto, tal vez, por el orden cronológico de adquisición.

Para las mismas García y Homonoff (2015) las prácticas multilingües que ahora se reflejan en la conceptualización del *translenguaje* y que en países europeos son vistas como novedosas, han existido siempre en el repertorio lingüístico dinámico de quienes habitan contextos de pasado colonial. Precisamente, las personas que han crecido en contacto con varias lenguas, son para quienes las nociones de lengua materna no resultan

distinguibles por la diversidad de sus contextos, aunque éstos se enmarquen en procesos de diglosia, donde una lengua tiene mayor legitimidad que otra. Cabe decir que en la literatura hispana al respecto no se ha formulado el concepto de translenguaje como tal, aunque investigadores como Walter Mignolo hacen uso de éste, así como lingüistas que trabajan con grupos migrantes (Seminario Educación Intercultural III, periodo febrero-julio 2018. MIE-III, UV)

Si bien la finalidad del trabajo no radica en explorar de manera profunda el bilingüismo de los alumnos, me resulta ineludible no hacer alusión de éste y del complejo escenario lingüístico, pues forma parte de su cotidianidad. Los docentes con los que trabajé, no obstante, no parecen advertir ni situaciones como el *translenguaje*, ni tampoco los distintos tipos de bilingüismo que existen en el aula, y, por ende, como sucede con otros grupos indígenas, el bilingüismo resulta poco aprovechado en el aula como herramienta cognitiva en los procesos de aprendizaje (Muñoz, 2004). Aunque la D5 expresó que en la “actualidad” ya no les es posible a los docentes determinar la lengua materna de los alumnos debido a las combinaciones entre el español y el náhuatl, no valora esta situación como herramienta de aprendizaje. Tampoco parecen advertir que la misma situación lingüística compleja, y las relaciones de poder entre los hablantes, no les permiten determinar la lengua materna de los menores. Pero no sólo la esfera de los docentes parece no tener atisbos de la dinámica cultural en lo que respecta a la diversidad lingüística, sino que todas las esferas que en la presente investigación abordo, manifestaron nociones sumamente cercanas a perspectivas clásicas de bilingüismo y a una educación bilingüe también tradicional, como mostraré al lector más adelante. No obstante, el problema de la percepción de la diversidad es sistémico, en tanto que desde la política pública se contempla un paradigma de bilingüismo estancado en nociones puristas de la lengua. Mientras, que, por otra parte, la formación y actualización de los docentes no les ofrece elementos para comprender y abordar las condiciones lingüísticas de sus estudiantes, sobre lo cual también profundizaré más adelante.

Ahora bien, considero que aún en la dinámica cultural resulta ineludible también disertar sobre el derecho de los niños de recibir una educación en su lengua materna, derecho que no se cumple en la escritura (pues no existe un proyecto editorial amplio por parte de la SEP que contemple materiales escriturarios en náhuatl), y que, desde la

perspectiva del ATP de zona, no se efectúa en la práctica debido a que los docentes manifiestan que los niños tienen como lengua materna el español (comunicación personal, 2017). Para el ATP la versión que los docentes manifiestan sobre la lengua materna de los niños, constituye una forma “políticamente correcta” de “lavarse las manos y no enseñar la lengua náhuatl” (ATP, comunicación personal, 2017). Cabe decir que, según el ATP de sector, el diagnóstico que los docentes deben efectuar para conocer la lengua materna de los niños no trasciende del aula; es decir, ni los supervisores ni los ATPs conocen los resultados, salvo cuando el mismo ATP de sector indaga sobre la enseñanza del náhuatl en el aula. Es este momento, que los docentes manifiestan que la primera lengua de los niños es el español (ATP de sector, comunicación personal, 2017). Así, para los actores intermediarios, que no se efectúe el derecho de una educación para los nahuahablantes en su lengua materna responde a un incumplimiento, principalmente, de los docentes.

No obstante, la contradicción de la lengua materna de los alumnos no se formuló exclusivamente en la esfera de los docentes. Los niños contribuyeron en tanto que manifestaban no saber hablar náhuatl, pero fuera de la escuela era la principal lengua de la comunicación oral. Esta posición ante el náhuatl tiene que ver, asimismo, con procesos de profunda marginación en los contextos en los que se habla, pues la lengua no es asunto neutral en los grupos humanos. Como lo menciona Moreno (2016) “las lenguas no son entidades concretas, sino abstractas que, desde luego, pueden describirse, reglamentarse e incluso imponerse” (p. 73), y muchas de las decisiones que se toman sobre ellas, conciernen más a cuestiones políticas o socioculturales, que meramente lingüísticas. De fondo subyace asimismo el tema de la autoadscripción.

De acuerdo con el documento *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*, la autoadscripción es un concepto jurídico que ha sido un criterio “distintivo” para determinar desde la esfera política a las poblaciones indígenas y concebirlas como sujetos de derecho.¹⁹ Ésta se define como “la voluntad de las personas de identificarse como indígenas al formar parte de una comunidad con la que comparten vínculos históricos, sociales y culturales” (INEE-UNICEF, 2018, p. 44). Si bien este criterio desde la perspectiva de los actores institucionales se encuentra ligado más a una

¹⁹ Además de la autoadscripción, para el criterio lingüístico se toma en cuenta que el jefe o jefa de familia sea indígena y hable, por consiguiente, una lengua indígena.

identificación cultural, que, a los elementos lingüísticos, me resulta trascendente reflexionar que el reconocimiento de hablar o no náhuatl, tiene que ver también con procesos de pertenencia e identitarios.

El concepto no es menos que complejo, pues, nuevamente desde la esfera política se considera que la EIB debe priorizarse hacia “aquellas zonas con mayor población consciente de sus orígenes indígenas” (INEE- UNICEF, 2018, p. 44). La autoadscripción constituye un derecho que otorga la CPEUM para diferenciar a los indígenas y otorgarles ciertas garantías, pero como menciona Nieto (2016) en la praxis “no existen los escenarios apropiados para que ese derecho sea ejercido plenamente” (p. 61). Por el contrario, la misma autora menciona que la negación de ser hablante de una lengua indígena, y, por ende, de la identidad y la pertenencia a un grupo indígena, tiene que ver con cuestiones de discriminación, pues

La auto identificación al pueblo originario no se percibe por parte de los propios miembros como algo positivo, porque en los espacios públicos y en el contacto con el resto de la población mexicana su identidad indígena los coloca en una posición de inferioridad y vulnerabilidad. (Nieto, 2016, p. 61)

En este sentido, la negación que los menores participantes de esta investigación hacen del náhuatl, tiene que ver con profundos procesos de marginación, y con la negación misma de pertenecer a grupos indígenas.

4.1.2. Relación del náhuatl con otras lenguas

La lengua constituye un elemento esencial para la cultura, y en el caso de los pueblos indígenas se ha conformado como un emblema de la diferencia cultural y funciona en ciertos grupos para su “cohesión y preservación” (Hamel, 1995, p. 80). El náhuatl, como otras lenguas indígenas en México, constituye un singular elemento que ha trascendido pese a los esfuerzos de castellanización y subordinación; sin embargo, su relación con el español ha sido tenida como conflictiva, pues se encuentran en una relación asimétrica de una lengua dominante y otra dominada (Hamel, 1995, p. 80). Esto configura en las personas representaciones del náhuatl conectadas a cuestiones como el prestigio y estatus, que probablemente son la raíz de que los niños “reniegan” (D4, comunicación personal, 2018)

de hablarlo. Así, al náhuatl se le atribuye un valor, que poco tiene que ver con sus posibilidades de expresión, sino más bien que se le otorga en función de su relación con otras lenguas, como lo muestro en el presente apartado.

Para los docentes, las actitudes de los niños con respecto al náhuatl, se deben al proceso histórico de marginación que han vivido sus hablantes y, por ende, su negación es “natural por tanto opresión que ha existido” (D1, comunicación personal, 2017). En este sentido, los actores toman ciertas decisiones en pos de conseguir una posición distinta a la periférica. Por ejemplo, la D5, la única de los docentes que no saben hablar náhuatl, me compartió una situación similar a la que han vivido los niños:

Mis papás hablan náhuatl, pero a nosotros ya no nos enseñaron. No sé si en algún momento sufrieron discriminación, para que ya no nos enseñaran, nunca nos hablaron en náhuatl, siempre fue en español, por eso mi lengua materna es el español, aunque mis papás lo hablan perfectamente. (D5, comunicación personal, 2018)

Su situación más allá de ser aislada, resulta reiterativa en las biografías de los docentes del subsistema, de acuerdo a otras investigaciones: jóvenes que heredaron la plaza de sus padres, pero que no saben la lengua indígena. Como me comunicó otro docente de Tequila: “yo a mis padres no les debo ni una sola palabra en náhuatl” (comunicación personal, 2018), pues a diferencia de la D5 él ya lo habla, pero lo aprendió en el magisterio.

Los motivos para que los padres no enseñen a sus hijos náhuatl son variados, pero posiblemente tienen una misma raíz: la discriminación, el racismo y la exclusión. En este sentido, estos tres elementos han impactado en todas sus esferas sociales, y por ello la D1 mencionó que la propia comunidad ya no quiere hablar náhuatl: “luego es la misma comunidad que ya no quiere que uno les hable en náhuatl, o sea que se niegan y luego éstos (los niños) ya tampoco lo quieren hablar, les hablo en náhuatl y me responden en español” (comunicación personal, 2018). En esta cita, la D1 se refería a los niños de los cuales tiene conocimiento que saben náhuatl, entonces, el hecho de que responda en español, ella lo traduce a que toman la decisión de no hablarlo.

La D5 consideró también que una de las cuestiones por las que tampoco ha aprendido náhuatl radica en la actitud de las personas hacia éste. Ella comenzó su servicio

en Mixtla, uno de los municipios con mayor número de hablantes de náhuatl en la Sierra de Zongolica, a principios de siglo. En ese entonces, ella recordó, que

ahí sí era 100% (nahuahablantes), pero fíjate los papás ahí no querían que les hablara en náhuatl a los niños. Cuando yo llegué y me presenté en español, los papás me aplaudieron y todo y me dijeron qué bueno que llegó una maestra que hable español ¡en una comunidad 100% nahuahablante! En ese tiempo, todavía no me caía el veinte de lo que estaba yo por empezar. Era mi primera escuela, los papás me decían “no maestra, háblales en español, enséñeles español, no le enseñe el náhuatl, porque estamos en la escuela”. Poco a poco con el paso del tiempo me di cuenta que sufren mucha discriminación, porque también las oportunidades de trabajo están más en español. (D5, comunicación personal, 2018)

La D5 consideró que esa etapa “marcó” su carrera, pues se enfocó con mayor interés a enseñar español. Ahora, tres alumnos de esa primera generación ya son universitarios, y le “agradecen” por enseñarles español, pues cuando ingresaron a la primaria tenían muy poco conocimiento de este idioma. Así, para esta docente existe una configuración del náhuatl con respecto al español que los padres de familia transfieren a la educación formal al demandar la enseñanza del español como prioritaria, antes que la del náhuatl. Es decir, de acuerdo con su relato, comenzó a comprender la discriminación de la que son objeto los nahuahablantes a partir de la demanda explícita de una castellanización por parte de los padres. Quizá por ello, advertí un discurso reiterativo en la misma D5 acerca de que es la esfera de los padres de familia la que, principalmente, se opone a que en la escuela se enseñe a escribir y leer en náhuatl, como mostraré más adelante.

Por otra parte, al dialogar con la esfera de las madres, la mamá de Yamileth (6°) mencionó sobre su vínculo con el náhuatl, que sí le gustaba hablarlo pues es su lengua materna, además de que le gustaría “hablarlo bien”: “ora sí que hay palabras que ya no sé cómo se dicen, a veces ya así hablamos todo revuelto náhuatl y español” (mamá de Yamileth, comunicación personal, 2017). Nuevamente advierto una percepción purista de los idiomas. Para algunos actores, como la D5 y la mamá de Yamileth, la combinación de ambas lenguas provoca que se considere que no se habla propiamente náhuatl.

La mamá de Yamileth (6°) expresó también que para sus hijos prefirió que hablasen español antes que náhuatl, así en el hogar ella ha procurado, del mismo modo que su esposo, enseñar lo “poquito” que sabe de español a sus hijos. Las razones para esta decisión

se deben a que “es bien feo no saber español bien” (mamá de Yamileth, comunicación personal, 2017). Su frase resume, de algún modo, la situación lingüística del náhuatl con respecto al español, y la situación social de sus hablantes, pues no saber hablar “bien náhuatl” no constituye una situación perjudicial de la misma magnitud como lo sería no hablar “bien español”.

Aún persiste el estigma de hablar náhuatl y éste ha sido transferido a los niños, a quiénes les da “vergüenza” hablarlo. En la escuela no resultó común que yo percibiera alguna interacción en náhuatl entre ellos, sin embargo, fuera de ésta lo usan. En alguna ocasión durante el trabajo de campo, acompañé a algunos niños de la E1, quienes manifestaron durante la ALI que no saber hablar náhuatl, a comprar dulces fuera de la escuela. Una vez en la tienda, Adriana (3°) y Octavio (5°) pidieron sus dulces en náhuatl, así como Victoria (2°) y Ana (5°) después que ellos. Su hablar fue fluido, e incluso Ana (5°) le preguntó a la señora que atendía, quien en ese momento supe era su abuela, cómo estaba ella y otros familiares. Cuando salimos les comenté: “me dijeron que no sabían hablar náhuatl”. Adriana (3°) respondió “no, no sabemos... es que ella es nuestra abuelita”. Yo insistí: “pero entonces si no saben porque pudieron hablar con ella en náhuatl”. Ana (5°), la hermana de Adriana (3°) intervino para decir que sí sabían: “en la casa lo hablamos todo el tiempo con ella (su abuela)”. Al cuestionar el por qué en la escuela no, ellas se rieron y comentaron: “porque es la escuela”. Eliza (6°) cuando escuchó mi conversación con las otras niñas, mencionó “por vergüenza”. Las demás niñas sólo rieron y se terminó la conversación al respecto.

Esto podría corresponderse, en cierta medida, con lo que Muñoz y Hamel (1986) denominan como la “conciencia lingüística” de los hablantes, la cual de manera inherente refleja el conflicto lingüístico del español y del náhuatl a través de actitudes asimétricas hacia cada lengua (p. 103). En este sentido, los grupos nahuas de la sierra comparten con otros grupos indígenas del país situaciones similares con respecto al “desplazamiento” de la lengua indígena y la distribución lingüística en su contexto: mientras en la escuela se usa el español como la principal vía para interactuar, fuera de esta institución es el náhuatl el que cobra vitalidad, y desde cierta perspectiva, también vigencia. Como menciona la mamá de Yamileth, “hay cosas que no se pueden decir ya en náhuatl” (comunicación personal, 2018), por ejemplo, cuando se explora la dimensión tecnológica, pero también coexisten

con situaciones definidas en el hogar, como las conversaciones con los abuelos, y en estos momentos no se puede negar la vigencia del náhuatl. No obstante, estas conciencias prefiguran concepciones sobre sus hablantes, que se transfieren a los niños, incluso desde muy pequeños.

En las tres escuelas algunos niños manifestaron explícitamente no hablar náhuatl, así como desinterés por aprender su escritura, pero más que ignorar el náhuatl, parecía haber tomado una decisión de no aprenderlo. Por ejemplo, Paloma (3°) es una de las niñas que en todas las sesiones de la ALI que observé en la E1 expresó no saber hablarlo, sin embargo, algunos de sus compañeros que son sus primos, como David (3°) sí lo hablan. De igual modo, Alfonso (4°), durante las sesiones de la ALI que presencié en la E3, manifestó desinterés de aprender náhuatl. Con frecuencia realizaba los mismos ejercicios que sus compañeros, pero en español, como lo hizo en el evento letrado “conjugación de verbos”, pues manifestó “lo hice en español, porque en náhuatl no puedo”. En dicho evento, como los demás, la D5 lo reprendió, pero no generaba ningún cambio en la actitud del niño. En alguna conversación que sostuvimos, le pregunté si le gustaba el náhuatl, Alfonso (4°) respondió que no, ni tampoco el inglés, porque ambas son lenguas y se aprenden de la misma manera: repetición y repetición. Me sorprendió que, pese a que yo no le preguntara por el idioma anglosajón, él manifestara su rechazo. Me compartió que, en cambio, le “gusta mucho” (comunicación personal, 2018) el español, su lengua materna, pues no tiene que “reparar y reparar” (Alfonso, comunicación personal, 2018). Incluso, en su “escuela ideal” no llevaría náhuatl. Al despedirnos de esa conversación me dijo: “goodbye mostla” (Alfonso, comunicación personal, 2018). Advertí la combinación y le dije: “sí hablas los dos idiomas”. Él respondió: “es que eso es ya español”. Si bien, del mismo modo que Paloma (3°) no busca hablar náhuatl, ni aprender a escribirlo, su caso se diferencia del de ella, debido a que pareciera que en su discurso de fondo hay una crítica al método de enseñanza de los idiomas.

No obstante, que a Alfonso (5°) no le guste el inglés resulta un caso particular, pues la opinión generalizada recae en lo contrario. En una sesión de la ALI, la D1 le prestó a Marcos (6°) un cuaderno pequeño de fotocopias para aprender inglés, que el mismo niño le solicitó días antes, según lo que me compartió. El motivo por el cual busca aprenderlo es que es el idioma que “aparece en las películas” (Marcos 6°, comunicación personal, 2017)

y a que, en algún momento de su carrera escolar, se lo preguntarán. Esto último lo infiere a partir de su imaginario de la educación escolarizada. Marcos mencionó que le dedica una hora todas las tardes después de hacer la tarea, o los fines de semana después de trabajar. Su hermana, Leticia (5°), también lo estudia con él. Yo les compartí mi impresión de que “pronto serán trilingües”, dado que hablarán náhuatl, español e inglés. Leticia (5°) expresó con un gesto de sorpresa: “ah, sí es cierto” y los demás niños que nos escuchaban se rieron, también sorprendidos de la noción de “trilingüe”. Incluso Vicente (5°) mencionó: “no había pensado que si aprendo inglés ya sabré tres cosas”. Los demás niños se integraron a la conversación. David (3°) mencionó que su papá le compró discos para aprender inglés y los escucha de vez en cuando, Paloma (3°), quien ha expresado explícitamente un rechazo al náhuatl, dijo que sabía contar hasta el 20, Ana (5°) que entiende saludos. Así, varios niños expresaron su conocimiento del inglés.

La D5 me compartió que, en la E3, en algún momento del ciclo anterior pasado se dio un curso breve de inglés en los últimos grados, y desencadenó que a los niños les pareciera trascendente su aprendizaje:

A ellos (niños) les empezó a llamar más la atención obviamente porque aparte ellos ya se dan cuenta, como aquí están más cerca de la tecnología, se dan cuenta que el inglés domina más y si sabes inglés tienes un poquito más de oportunidad de trabajo. (D5, comunicación personal, 2018)

El interés de los niños por el inglés refleja parte del también interés de los padres de familia, quienes han expresado: “mejor enséñeles inglés” (D5, comunicación personal, 2018) a la docente. Esta demanda impacta directamente en el desarrollo de los niños en la ALI:

Hay un niño que no termina la actividad y nada más está esperando que termine la clase (ALI), pero no le está tomando el interés como los de otros grados. Nada más espera que se termine y ya. ¿Por qué? Porque su mentalidad es la del inglés, tiene familia que está en el norte, en Baja California, y tiene como que otra visión. Además, este niño Adán (6°) también ya estuvo en Baja California ¿y qué pasa? Pues llega acá y me contagia como a dos o tres y entonces es así como una lucha. (D5, comunicación personal, 2018)

La “lucha” a la que la D5 se refiere puede dimensionarse a dos esferas: la de los niños, que se muestra en su actitud en clase, y la de los padres, que demandan inglés como lengua adicional para enseñar en la escuela.

Ahora bien, la experiencia personal de los niños, sobre todo en el caso de los dos que mencionó la D5 en la cita anterior, los predispone o los inclina hacia el aprendizaje del inglés. El haber nacido en un estado fronterizo con Estados Unidos, como es el caso de Adán (6°), así como el hecho de tener familia que vive ahí, lo hace parte de una experiencia colectiva y de un contexto de migración más amplio. Los serranos se desplazan a la parte norte del país, en su mayoría, por motivos de empleo, como el corte de fruta; de manera que los niños, o bien se trasladan con ellos o se quedan, pero van nutriendo su imaginario de la vida fuera de Tequila. A partir de este proceso, resulta comprensible que Adán (6°) “contagie” a sus compañeros. Sin embargo, en una conversación con su madre sobre la enseñanza del inglés, ella mencionó: “pues podría ser, pero aquí no se ocupa esa lengua, solamente que se vaya a otro país, pero a veces no tenemos esa oportunidad de salir, por eso creo que no es tan básico” (mamá de Adán, comunicación personal, 2018). Entonces lo “básico” en la escuela radica en la enseñanza del español y de matemáticas, desde su punto de vista. No obstante, esta versión resulta un tanto contradictoria pues tampoco considera relevante la enseñanza del náhuatl siendo vital en la Sierra, además de que constituye su lengua materna (mamá de Adán, comunicación personal, 2018).

Cabe decir que la madre ha trabajado en el corte de fruta y verdura, y Adán (6°) cursó sus primeros años de preescolar y primaria en una escuela para migrantes en Baja California. Esta experiencia marcó a ambos de diferentes formas: para ella el inglés no ha resultado sustancial, y por ello no considera relevante su enseñanza en la escuela. Pero para Adán (6°) el inglés ha adquirido cierta notabilidad en su biografía pues durante las observaciones aprecié la mención de pequeñas frases en inglés por parte de él, desde saludos hasta pequeñas oraciones del tipo: “I can go to the bathroom”, recurrentes en los manuales para aprender un idioma; así como de una ocasión en la que conversé con él me compartió su interés por aprender más vocabulario de dicho idioma.

Por otra parte, más que añadir una tercera lengua al contexto, es decir la enseñanza del inglés en las escuelas, lo que los padres buscan con esta demanda, según la D5, es la exclusión del náhuatl (D5, comunicación personal, 2018). Entonces, su relación con esta

lengua, se puede explicar en términos de vigencia, o de una posible desaparición. Esto resultó más palpable cuando preguntaba a los padres de familia por la vitalidad del náhuatl y éstas establecían, sin que yo lo sugiriera, analogías de la lengua con la vestimenta tradicional o formar alimenticias “de antes”. Es decir, cuando les pregunté (de manera individual) su opinión con respecto a la situación social del náhuatl, ellas trazaron una relación entre éste y la vestimenta y la comida tradicional; y los significaron como elementos de un “pasado” nahua de la Sierra con una gran posibilidad de desaparecer en un futuro (mamá de Gerardo, comunicación personal, 2018). Dicha percepción constituye un imaginario compartido por los nahuahablantes de Tequila.²⁰

En la entrevista con la mamá de Marcela (6^o), ella comentó que el náhuatl forma parte de su tradición y “no se debe de perder” (comunicación personal, 2018) y agregó: “Ahorita ya las niñas de plano, ya no lo quieren hablar porque les da vergüenza, hasta vestirse, vestirse de la forma regional les da mucha vergüenza. Salir con esa ropa se mueren de vergüenza” (comunicación personal, 2018). La “vergüenza” se hace presente no únicamente para hablar náhuatl, sino para hacer uso de otro elemento también representativo culturalmente de la región, que, asimismo, se visibiliza como una representación asociada a “un grupo social subalterno” (Hamel y Muñoz, 1986, p. 227). A esta configuración se le añaden múltiples signos, como mencionar que el traje no se utiliza porque no resulta accesible económicamente para la mayoría de las personas, como se advierte en el siguiente diálogo que se desarrolló en la misma entrevista con la mamá de Marcela:

-Itzel: ¿ustedes porque ya no usan el traje regional?

-Mamá de Marcela: yo porque tengo frío (risas). Sinceramente, está muy caro. Ya para vestirnos de eso, pues ¿cuánto cuesta ahorita el metro de esa bayeta que le dicen? Está en \$100 pesos, \$120, o si es de la buena te sale más caro. Ahora, para una camisa de esa te sale en \$250. La faja está en \$500, pero que me vista yo toda ¿en cuánto sale? Si haces la cuenta, te sale para vestirte como \$1,500. Pues más que queramos utilizarlo, no nos da (hace señal de dinero). Imagínese tengo que tener

²⁰ En el *IV Encuentro de Nahuahablantes. Revitalización, actualización y normalización de la lengua nahua*, llevado a cabo los días 27 y 28 de septiembre de 2018 en la UVI Sede Regional Grandes Montañas, ubicada en Tequila, se detonaron reflexiones al respecto entre los asistentes. El eje radicó en plantear que los elementos aludidos formaban parte del ser nahua, pero que se diluían conforme se negaba la identidad y lengua nahua.

como cinco mudas para vestirme diario. Ahora, más las blusas. Con estos mallones (señala el que trae puesto) que están en \$120 por tres, me alcanza para más ropa.

-Itzel: ¿Pero antes sí se vestía así?

-Mamá de Marcela: De niña sí me vistieron así. No había mucha ropa, entonces sí me ponían a mí. Y nosotros íbamos también a eventos y no nos daba vergüenza ir a participar con esa ropa y ahorita los niños, pues algunos sí les da.

-Itzel: Y ¿cómo fue que dejó de usar la ropa tradicional?

-Mamá de Marcela: En la secundaria. Ya saliendo de acá hay que ir disfrazándonos, ¿no?

-Itzel: ¿En los jóvenes ya no era común ver el traje tradicional?

-Mamá de Marcela: No, ya no. Ahí ya es puro pantalón.

-Itzel: Y ¿no le costó dejarlo?

-Mamá de Marcela: Sí, se te queda viendo la gente: “¿qué le pasó, que ahora trae pantalones? ¿y su bayeta? ¿qué la tiró? ya no le alcanzó”. La gente es así. Se siente feo.

En Tequila sólo hay dos lugares donde se manufacturan los trajes denominados tradicionales, tanto para mujer como para hombre. Los habitantes con los que interactué consideran que cada vez es menor el número de personas que los portan. Las generaciones nuevas, como la de los niños que actualmente cursan primaria, ya no los utilizan. Cuando las madres se refieran a la situación del náhuatl la conciben con el destino del traje tradicional: elementos que representan esencialmente un pasado que “los niños ya no quieren” (mamá de Adán, comunicación personal, 2018); y que, si bien hay un tono de lamento al prefigurar su desaparición, tampoco me hablaron de acciones para evitarlo. Del mismo modo, advertí que la alimentación, con sus respectivos matices, comparte significados con la vestimenta tradicional y el náhuatl, en el sentido de que habrán de “perdersé” ciertas formas alimenticias propias de un “pasado”.

Para la mamá de Gerardo (1°), de manera simultánea los niños ya no quieren hablar náhuatl, y tampoco quieren comer quelites. Ella me compartió que los abuelos solían comer quelites, frijoles, “verdurita”, incluso, a ella aún le tocó esa dieta, y un poco a sus hijos

mayores. Por el contrario, en la actualidad, los niños piden comer sólo jamón y salchicha, debido a que constituyen los alimentos que más se venden, sin embargo, ese tipo de alimentación provoca que los menores se enfermen más seguido (comunicación personal, 2018). Cabe decir que los quelites, cuya raíz es náhuatl, *quilitl*, constituyen verduras o plantas tiernas comestibles²¹ que pueden ser “flores, hojas, bulbos y brotes de árboles tiernos” (Linares y Aguirre, 1992). Su uso, de acuerdo a Petrini (2012), resulta más visible en tradiciones culinarias de contextos rurales, en los cuales existe una significación trascendente de las prácticas de cultivo. Sin embargo, los quelites son poco estimados fuera de dichos entornos (Petrini, 2012).

La mamá de Gerardo (1°) consideró que, así como los quelites han desaparecido de la mayoría de los hogares, el náhuatl, que es su lengua materna, también dejará de hablarse, pues las nuevas generaciones buscan “hacer todo diferente” (comunicación personal, 2018), entonces, hay situaciones que van más allá de la educación en el ámbito familiar. Esta última reflexión podría insertarse en procesos más amplios como la globalización, en la cual, en las últimas décadas, el desarrollo tecnológico, como la interconexión de grupos sociales desde diferentes niveles (García Canclini, 2012), se ha incrementado, y produce el surgimiento de nuevos estilos de vida. Desde esta perspectiva, resulta entendible que para la mamá de Gerardo (1°) sus hijos ya no quieran vivir del mismo modo que su generación.

La madre de Gerardo (1°) se dedica principalmente al tejido, y su esposo a la albañilería. Una de sus preocupaciones radica en que precisamente, las familias de Tequila prefieren telas más sencillas para vestir. Por ende, elaborar trajes tradicionales ya no resulta un negocio local, por el contrario, únicamente fuera de la Sierra es que sus productos se venden. Sin embargo, no le gusta dejar su hogar y a sus hijos, y prefiere ir a lugares más cercanos como Orizaba o Zongolica para vender. La misma transformación a la que alude en su reflexión anterior la obliga a buscar nuevos mercados.

Gerardo (1°) y sus hermanos no visten el traje tradicional y su conocimiento del náhuatl es poco. Si bien su madre se comunica con su esposo en náhuatl, fue una decisión tácita entre ambos enseñarles como primera lengua el español. La mamá de Gerardo me compartió sobre este aspecto que no se trata de “obligar” a los hijos a las “cosas de antes”,

²¹ Consultado en: <https://www.biodiversidad.gob.mx/usos/alimentacion/quelites.html>. Fecha de consulta: 29/10/2018.

pues de ser así, no compartirían los gustos con las personas de su propia generación. Entonces, por un lado, resulta notable una especie de añoranza por la comida y el traje tradicional, pues me explicó cómo se preparan las comidas que antes se servían para las fiestas, principalmente a base de frijol; así como la ropa que elabora a base de tejido, cuyos diseños van desde fajillas tradicionales hasta blusas con cortes “occidentales” que ella copia de los catálogos de Avon. Pero, por otro lado, también considera que sus hijos han crecido rodeados de otros elementos culturales, de los cuales no pueden aislarse ni ignorarlos, y en ese sentido, no puede hacer que sus hijos coman quelites, por ejemplo. Inmersos en esta misma lógica es que ella y su esposo no enseñaron a Gerardo (1º) náhuatl como primera lengua, quien, cabe decir, es uno de los niños más “avanzados” (D1, comunicación personal, 2018) de su grado, y debido a que ya sabe leer y escribir en español, fue el único niño de primer grado de la E1 que ya se integraba a la ALI con sus demás compañeros.

Para las docentes no pasa desapercibida la marginación del náhuatl y resultó frecuente que hicieran alusión a fomentar desde la escuela un valor positivo para esta lengua, como lo menciona la D1: “más que nada darle un valor a la lengua materna, o sea hay que valorarlo porque como nosotros somos el pueblo indígena tenemos que seguir conservando nuestras culturas” (comunicación personal, 2017). Además de que pareciera utilizar el término “lengua materna” como sinónimo de náhuatl, el discurso oral es que se debe asumir una revitalización de ésta:

Lo que pasa es que en sus casas han perdido ese valor y acá en la escuela se les vuelve a propiciar, más que nada, ahora sí pues invitando que sigan conservando esa lengua porque ellos no pierden nada si hablan dos o tres idiomas, para ellos (los niños) es mejor y por otro lado se les dice que le den valor porque en realidad ahorita ya le están dando valor a la lengua, porque hay personas que tienen preparación y les están dando un empleo como traductoras o traductores. (D1, comunicación personal, 2017)

La perspectiva de la D1 es similar a la de otros docentes, con respecto a que el hogar resulta el espacio en el cual se está excluyendo el náhuatl y entonces, es el escenario principal que promueve su extinción. En dicho contexto la escuela confronta una “lucha” (D5, comunicación personal, 2018) con los líderes del hogar que no “valoran” el náhuatl. Esto constituye una idea contraria que señala a la escuela como la principal responsable del

desplazamiento del náhuatl, y en general de las lenguas indígenas, en detrimento del español (Schmelkes: 2008, p. 9).

No se puede negar que el estigma de hablar una lengua indígena se encuentra arraigado en la mayoría de los actores con los que conversé en Tequila. Sin embargo, también estos mismos actores reconocen que ha habido un cierto cambio en cómo desde “arriba” o desde afuera de la sierra se percibe el náhuatl y ha impactado en su apreciación. Por ejemplo, la funcionaria de la DEI que es nahua de la Huasteca radicada en Xalapa mencionó:

Antes pues te prohibían que hablaras la lengua indígena y ahora, te dicen, al niño tienes que hablarle en su lengua, para que te entienda, entonces te pones a reflexionar por qué tantas cosas que no debiste haber hecho, pero nunca es tarde para iniciar y qué bueno pues se puede apoyar. (Funcionaria DEI, comunicación personal, 2017)

La funcionaria se refiere a que el discurso de los actores institucionales, especialmente el de la DGEI, legitima y, al menos teóricamente, estimula la preservación y revitalización de las lenguas indígenas. Del mismo modo, me resultó frecuente escuchar frases parecidas a la de la funcionaria en la esfera de las madres con respecto a que, si antes no les era permitido hablar náhuatl en la escuela, pero el hecho de que en la actualidad no haya represión por hablarlo en el aula, y que incluso, se enseñe náhuatl, ha tocado su imaginario con respecto al estigma (mamá de Yamileth, comunicación personal, 2017), pues ahora opinan que “está bien” (mamá de Adán, comunicación personal, 2018), y que es “importante para que no se pierda” (mamá de Gerardo, comunicación personal, 2018) o que por lo menos, reparan sobre el motivo de la atención que recibe el náhuatl. En este proceso, me compartieron que reflexionan al respecto, como el papá de Gerardo (1°): “pues ahora dicen que si los niños hablan náhuatl está bien, y yo me pregunto ¿por qué será?”. La mamá de Adán también me comentó algo similar: “a veces dice uno que ¿para qué (les enseñan náhuatl)? pero pues sí, uno dice, es bueno que ellos también aprendan a escribir” porque cualquier cosa que aprendan les puede servir” (comunicación personal, 2018). Su comentario lo apuntaló la madre más hacia las oportunidades de trabajo que pueden encontrar sus hijos en la región.

Es decir, la historia de marginación persiste, y los niños son conscientes de ésta. Abi (4°), por ejemplo, me compartió que habla náhuatl y español desde pequeña, pero a sus

padres, aun cuando lo saben, les da “pena” (comunicación personal, 2018) hablarlo y ella no sabe con certeza el por qué. Sin embargo, manifestó no compartir esa “pena” y puede hablarlo fluidamente, aunque cree que no es el correcto, pues entre todas las variantes considera al de Atlahuilco el “verdadero” náhuatl (comunicación personal, 2018). Más allá de su punto de vista acerca de las variantes, destaco que quizá comienza a modificarse la percepción discriminatoria que los serranos poseen del náhuatl; y en este sentido ha contribuido la también asociación que los docentes hacen del náhuatl con el trabajo o un mejor empleo. Esto abre una veta para pensar cuál es la dirección o el punto de partida para revitalizar el náhuatl, a lo que me referiré en el siguiente apartado.

4.1.3. Revitalización lingüística

Los docentes abordan al náhuatl desde una forma particular en la escuela con la finalidad de abolir el discurso de marginación sobre el que se asienta, y revertir que las generaciones jóvenes dejen de hablarlo (aun cuando éstas no lo empleen con frecuencia en el aula). Algunos teóricos señalan que “el primer paso a tomar en cualquier proceso de revitalización lingüística es reconocer la lengua como símbolo de la identidad del pueblo” (Lemus, 2008, p. 8). Para generar procesos indentitarios en los que se afiance el náhuatl como un signo positivo se debe incentivar “el deseo de hablarlo” (Lemus, 2008, p. 89). Los actores emiten ciertos discursos, sobre todo los docentes, para hablar sobre la “importancia” de la lengua y con ello, hacer que no “se pierda” (mamá de Gerardo, comunicación personal, 2018). Para coadyuvar a esto, los docentes comunican tanto a los niños como a los padres, que el hecho de saber náhuatl puede hacer que los pequeños consigan trabajo. Para referirme a estos discursos me remito al término “revitalización”, pues de acuerdo a estos actores, lo que ellos pretenden radica en incentivar la valoración del náhuatl.

Desde la perspectiva sociolingüística del bilingüismo se ha puesto de manifiesto que en la actualidad el bilingüismo se ha consolidado “por fuerzas económicas, sociales, políticas y culturales” (Bermúdez y Fandiño, 2012, p. 110) como una necesidad para quienes aspiran movilidad social o a mantenerse en un determinado estatus. Desde la escuela (aunque éste no sea su origen) se ha emitido un discurso en el cual el náhuatl funge como elemento para obtener un mejor empleo y así lo perciben algunas madres: el náhuatl

como bisagra para adquirir beneficios económicos. Cito un extracto de entrevista que mantuve con la mamá de Yamileth (6°) que da muestra de ello:

-Itzel: ¿usted cree que está bien que les enseñen náhuatl?

-Mamá de Yamileth: yo veo que sí porque ahorita entra mucho náhuatl, porque nos ha platicado la maestra que necesitan gente que hablen náhuatl y se van a trabajar a oficina y como hay gente que de plano no habla el español, ahí a fuerzas necesitan uno que sepa hablar el náhuatl, sino ¿cómo le hacen?

-Itzel: como de traductor ¿verdad? Y ¿de ahí ya consiguen trabajo?

-Mamá de Yamileth: ajá, sí, tengo un sobrino que le pusieron un examen para dar clases y ya pasó el examen... porque sabe hablar la lengua y donde estaba estudiando pues le deban beca.

-Itzel: ¿por su lengua?

-Mamá de Yamileth: sí, sí, y por eso pues sí hace falta que la aprendan.

En su discurso percibí que la D1 les ha planteado un panorama en el cual los hablantes de náhuatl logran mayor ventaja que los hispanohablantes que desconocen la lengua indígena. Del mismo modo, la mamá de Gerardo (1°) opinó que la escuela debe enseñarlo para que más adelante los niños encuentren un trabajo en donde éste les sirva; y en efecto, la D1 ha explicado que

Ahorita ya hay artículos a donde le dan prioridad a la lengua materna en esta región de la Altas Montañas, pero también, poco a poco van implementando empleos como traductores, sí como escritores en la lengua, como investigadores en la lengua. (comunicación personal, 2018)

La Sierra ha sido objeto de diversos estudios de corte etnográfico, especialmente de investigadores de las áreas lingüísticas, como el mismo Andrés Hasler, o antropológicas. Es posible que esto haya contribuido a una valoración del náhuatl desde ofertas de trabajo distintas, pues como bien menciona el ATP de sector, uno de los motivos para no querer hablarlo radica en que para conseguir un empleo se necesita el español:

El hecho de la discriminación, el hecho de no encontrar oportunidades de crecimiento, de no darle valor al estudio que se realiza, al no encontrar fuentes de trabajo, pues nos lleva a minimizar el estudio de la lengua dado que hay pocas fuentes de trabajo, eso es lo que se ve, se palpa en la sociedad, y aunque muchos le dan valor a esto del estudio de la lengua náhuatl yo me preguntaba con varios estudios “bueno, ¿cuál es tu idea o ideología, o estudiar, o enseñar la lengua náhuatl? Finalmente es ¿para tener un ingreso económico o finalmente qué es lo que buscas?” Sé de otros lugares en donde dar una la clase de lengua náhuatl es retribuida, pero por acá creo que no es así. Y bueno, esto nos lleva a pensar en algún momento, bueno ¿para qué enseñar la lengua náhuatl? y es lo que sucede con muchos padres de familia y dicen “¿para qué quieres que aprenda náhuatl mi hijo si ya lo sabe y lo habla? Lo que yo quiero es que aprenda español porque pues allá afuera todos los trabajos, toda la gente habla español, no habla náhuatl”. Estamos es una lucha, ¿no? Son muchas situaciones que a veces se tienen que explicar. (ATP de sector, comunicación personal, 2018)

Nuevamente se puede observar en el discurso de este actor intermediario la percepción de que existe una “lucha” con la esfera de los padres de familia. Por otra parte, advierto que la valoración del náhuatl se encuentra ligada a las condiciones socioeconómicas; si es renumerada o no, si desde afuera se le reconoce o no, si funciona o no como trampolín para un ascenso social. El mismo ATP de sector reconoció que las personas “estudiosas” del náhuatl en otros lugares reciben dinero, entonces se perfilan oportunidades de trabajo en ámbitos académicos o escolares, al convertirse en docentes, por ejemplo; aunque las personas serranas que llegan a estudiarlo no reciben una retribución por ello. Esta vinculación con el empleo es también una razón para que los padres ya no lo enseñen a sus hijos, de acuerdo a la D5:

Pueden ser muchas situaciones, la que más nosotros creemos es que es porque tal vez en algún momento sufrieron alguna discriminación por hablarlo, porque la mayoría de los papás de aquí salen a trabajar a la ciudad, entonces, pues en la ciudad te discriminan si tú empiezas a hablar náhuatl, ¿no? Hay personas que son así. Aparte yo también siento que ellos (los papás) lo ven, no como un obstáculo, pero tampoco lo ven como algo así que ‘me va a servir para conseguir trabajo’. (Comunicación personal, 2018)

Entonces, a partir de la tensión entre encontrar un trabajo y hablar español, las docentes construyen un discurso de revitalización en el espacio escolar en el cual coexiste una

“lucha” contra la estructura ideológica que imprime el estigma de la marginación y exclusión:

Entonces nosotras (la D4 y la D5) empezamos a decirles (a los niños) que tanto el inglés como el náhuatl son importantes y ya hace un año les empecé a traer videos de personas, de compañeros míos que hablan náhuatl, que hablan inglés, que hablan francés y que tienen buenos trabajos, aparte de que les empezamos a meter la idea de que ahorita el náhuatl está otra vez resurgiendo porque escuché yo que solicitan personal en México que hablen náhuatl para operadores de teléfono, como para los del 911. Entonces les estamos metiendo esas ideas otra vez de que el náhuatl también es importante para que ellos no vayan a pensar como sus papás ¿no? Pero pues si te das cuenta, somos nosotras contra los papás, casi. Hay papás que definitivamente quieren inglés, inglés e inglés. (D5, comunicación personal, 2018)

Desde el discurso de la D5, llevan a cabo su “lucha” contra los padres, quienes representan para las docentes la punta más visible de la estructura ideológica discriminatoria. Sin embargo, pareciera que las docentes no reconocen que la esfera de los padres ha sido objeto de discriminación por el hecho de hablar náhuatl y que, en gran medida, la misma institución escolar es responsable; de ahí su decisión de solicitar la enseñanza de otras lenguas con mayor prestigio socialmente. Por ejemplo, la mamá de Adán (6°) me compartió que sus hijos van a aprender español “bien” a la escuela porque algunas docentes le han dicho que sus hijos no aprenden “bien” porque “no saben español” (comunicación personal, 2018). Entonces ellos, como padres, contribuyen con la educación de sus hijos al enseñarles español desde el hogar, pues esta creencia emana también de la escuela, de acuerdo a la mamá de Adán. De esta manera, resulta contradictoria la “lucha” que las docentes señalan que llevan a cabo contra los actores del hogar, pues el posible rechazo del náhuatl por parte de la esfera de los padres, es la consecuencia del discurso homogenizador que acompañó (y acompaña) el enfoque asimilacionista de la escuela.

Actualmente, con las acciones como la oficialización de ALI, para los docentes resulta factible, promocionar la idea de un “resurgir” de la lengua indígena que se empalma, o bien deriva, del cambio en las políticas públicas; en ese sentido ningún actor señaló abiertamente que el discurso homogenizador y castellanizante aún se encuentra en el enfoque actual que se efectúa en la dimensión pragmática. Por el contrario, las docentes enfatizaban el apoyo teórico que aparentemente recibe el náhuatl. La D1 mencionaba

cuando hablaba con sus alumnos sobre el náhuatl que existe una ley que dicta que éste “ya es oficial”, y hay actualmente un marco legal que respalda su legitimidad. Así, a partir del panorama político que a nivel teórico reconoce al náhuatl, las docentes promueven este discurso en sus alumnos, y consideran que desde esta veta podrían generarse cambios:

Estaría bien que ahora el gobierno implemente otra ley, en donde les dé empleo a los nahuahablantes ¿por qué? Porque en realidad hay comunidades donde no hablan español y, por ejemplo, un doctor o una enfermera, sí requieren de su lengua, para que se pueda comunicar. (D1, comunicación personal, 2018)

El hecho de que ya esté reconocido se puede traducir en oportunidades de trabajo como lo menciona la D4: “yo les dije a ellos (a los niños), si llegan a estudiar (...) a donde vayan se pueden resolver con la gente que vayan a trabajar, pueden comunicarse, pueden ser traductores” (comunicación personal, 2018). Ella explicaba como ejemplo el caso de su sobrina que es enfermera en Tlaquilpa²² y los lugareños la prefieren porque sabe hablar náhuatl, a diferencia de los médicos de Orizaba. También la D1 rememoró que tiene un sobrino que es doctor y que la gran mayoría de personas de la parte de arriba de Tequila lo buscan porque es el único que domina su lengua. Los testimonios de los docentes dan cuenta de que la asociación del náhuatl con ofertas de trabajo constituye una experiencia vivida por ellos mismos. Del mismo modo también resulta una experiencia de otros actores, como las madres de familia.

La mamá de Marcela (6°) trabaja para la Secretaría de Desarrollo Social en el programa de apoyo a los adultos mayores. Cuando ella ingresó tenía conocimientos mínimos del náhuatl, que fue nutriendo cuando ahí mismo le enseñaron nociones básicas de su escritura. Conocer la región y hablar náhuatl le ha significado conseguir un trabajo como intérprete y, por ende, quiere que sus hijos lo aprendan:

Ellos (sus hijos) que sigan hablando náhuatl, que aprendan, todavía no saben mucho, pero pues que lo intenten, para algún trabajo lo van a necesitar. Hay gente que llega a una oficina y no sabe español y le digo si tú sabes náhuatl pues tú le contestas. Luego ven gente de fuera y si no saben náhuatl, pues le dicen de groserías (...) Ahorita más que nada, lo primero es el náhuatl, hasta para ser

²² Municipio de la parte alta de la Sierra de Zongolica

maestro. Te hacen primero tu examen de náhuatl y si lo pasaste te quedas y sino... ésa es la lucha. (Comunicación personal, 2018)

El discurso de su madre fue también el discurso de Marcela (6°), en cuanto a que el náhuatl le puede ayudar para conseguir empleo cuando sea mayor. Esta niña ganó hace dos años un concurso del náhuatl. Si bien ni ella, ni su madre, ni la docente, pudieron explicarme en qué consistía y desde qué entidad se efectuó la convocatoria, supe que fue estatal y ella fue premiada en Veracruz, Veracruz. Esta experiencia la ha estimulado a escribir en náhuatl. Del mismo modo, Aura (4°) comentó cuando hablamos sobre la importancia de enseñar náhuatl, que la D5 les expresaba que éste, junto con otros idiomas como el español e inglés, dan “trabajo” a las personas pues según se “necesitan recursos de otros idiomas” (Aura, comunicación personal, 2018). Entonces, ella asoció que, si quiere “estudiar algo importante”, será “importante” hablar náhuatl (Aura, comunicación personal, 2018). Ambas niñas son consideradas por la D5 como “aplicadas” (D5, comunicación personal, 2018) en la ALI.

En otro orden de ideas, una cuestión que llamó mi atención sobre el discurso que busca promover al náhuatl como relevante para las ofertas de trabajo, y que sobre este hecho se afiance una percepción que deje del lado el estigma, es que también contribuye a una cuestión un tanto purista de éste. Es decir, dado que se asocia a un tipo de trabajo vinculado a lo letrado (como traductor en oficinas o investigador de la lengua), percibí que la concepción de los docentes, como de las madres, recae en que su aprendizaje va ligado a un tipo de náhuatl sin contaminaciones y sin combinaciones con el español, como le muestro al lector en las siguientes líneas.

Entre la madres fue común escuchar la frase “no se escribe como se habla” (mamá de Adán, comunicación personal, 2018). En este sentido, hacen referencia a que existe una distancia, y por ende, una diferenciación entre la oralidad y la escritura como lo señaló la mamá de Adán: “a veces uno dice una palabra bien, pero así no se escribe, se utilizan otras letras que no sabe uno cómo escribir” (mamá de Adán, comunicación personal, 2018). Las madres entrevistadas no saben escribir ni leer en náhuatl o tienen conocimientos mínimos de la gramática. Entonces, cuando sus hijos les plantean interrogantes relacionados con la escritura del náhuatl, ellas no pueden ayudarles. Para subsanar el desconocimiento, algunas

de las madres, como la mamá de Yamileth (6°), les “guardan” a sus hijos el *Nauatlajtoli* de años anteriores para que allí encuentren las respuestas a sus dudas:

Porque a veces me dice (su hija) no pues esto no le entiendo y luego a veces nosotros (los papás) tampoco lo entendemos y pues ahí está el libro en náhuatl, y es que también como se habla o se escribe, pues no es igual, o sea, se pronuncia de una manera, pero se escribe de otra. (Mamá de Yamileth, comunicación personal, 2017)

Cuando los niños no tienen el *Nauatlajtoli*, recurren al “ciber” (Marcela, comunicación personal, 2017) o bien, no cumplen con esa tarea (Adán, comunicación personal, 2018). Esto resulta significativo dado que Parámetros Curriculares plantea a la ALI como una asignatura que retome actores y elementos comunitarios, al momento de escribir náhuatl, y sin embargo, la imposición de un tipo específico de escritura limita a sus hablantes en la participación.

En este sentido, destaco lo que menciona Zavala (2013) sobre los procesos que se detonan en los hablantes al respecto de la escritura de lenguas indígenas en los contextos en los que éstas se hablan. Esta teórica encontró en los hablantes de lengua indígena de la sociedad quechua, que a partir de la escritura se crearon relaciones de subalternidad en el mismo grupo. Por un lado, se congregaban quienes sabían escribir quechua (que se define como el dominio del saber gramatical, la escritura apegada a sus reglas y el hecho de no mezclar las lenguas) y, por otra parte, quienes no. Esto deriva, de acuerdo con la misma Zavala (2013) en concebir a hablantes “legítimos y no legítimos”, pues hablar una lengua implicaba no sólo dominarla en la oralidad, sino en conocer su estructura gramatical y poseer la capacidad para escribirla.

Mi intención no radica en mostrar escenarios compatibles en su totalidad con los que encontró Zavala, porque además son contextos y procesos diferentes de los grupos en cuestión, pero considero que pueden tenderse puentes en aspectos similares, como el hecho de que los hablantes nativos de náhuatl consideren que no lo hablen “bien” (mamá de Yamileth, comunicación personal, 2017) por hacer uso de palabras en español. Estas concepciones resultan complejas y se necesitaría un estudio más puntual en este aspecto, pero pienso, que, más que tener su raíz en la escuela, podrían obedecer a la misma narrativa

pública de la literacidad, desde la cual se conciben a los idiomas sin contaminaciones, pues está estrechamente ligada a ideas nacionalistas.

Por otra parte, también hay actores que no considera la combinación entre español y náhuatl como algo negativo. Por ejemplo, la mamá de Marcela (6°), quien reconoció que el español constituye su lengua materna, al hablar sobre el proceso de escritura de su hija (la ganadora de cuento en náhuatl a nivel estatal) me comentó “a veces hay que meterle lo que es el español porque no hay traducción para todas las palabras”. De acuerdo a su versión, el cuento de su hija incluye palabras en español, y “así lo premiaron” (mamá de Marcela, comunicación personal, 2018). Sin embargo, el discurso imperante radica en lo contrario: en hacer uso del español lo menos posible cuando se escribe en náhuatl.

En general, la asociación del náhuatl con un mejor trabajo, así como el hecho de poder hablar la lengua indígena en el aula sin que exista un regaño por parte de los docentes, como cuentan las madres de los niños, pretende generar una relación con el náhuatl no ya desde una posición subalterna. Dado el limitado trabajo de campo, así como la misma interrogante general de la investigación, no pude profundizar en el impacto de este discurso en el imaginario de Tequila; sin embargo, lo destaco como reiterativo en la voz de los docentes. Considero que dicho discurso puede impregnar un valor positivo a la percepción que se tiene del náhuatl, en tanto que desdibuja la idea de que las lenguas indígenas no pueden utilizarse en áreas de conocimiento y trabajos diferentes a los propios de los serranos, como la agricultura.

No obstante, cabe enfatizar también otra cuestión que emana de la representación que las docentes hacen de la escritura del náhuatl al vincularla precisamente a trabajos letrados específicos, como propios de la academia: pareciera que hablan de la escritura del náhuatl como un elemento lejano y sólo funcional para quien lo convierte en objeto de estudio, como los “investigadores de la lengua” (D1, comunicación personal, 2018). Es decir, por el tipo de trabajo que ellas plantean pareciera que no conciben el uso de la escritura del náhuatl por parte de quien se dedica (o de los niños que se dedicarán) al campo, al comercio, o a trabajos y estilos de vida que no tengan que ver con la academia. Esto podría generar una distancia entre los hablantes y su lengua y contribuir a lo que Street y Street (2004) denominan como “objetivación del lenguaje” en la escuela, un rasgo característico de la literacidad escolar: “el lenguaje es tratado como un objeto distanciado

tanto del profesor como del alumno, a quienes se impone una serie de reglas y requerimientos externos como si ellos fuesen solo recipientes pasivos” (p. 189). Es decir, al atribuirle al náhuatl una representación asociada a trabajos letrados específicos puede convertirse su escritura (como ya se muestran atisbos al imponerle una noción purista) en una serie de elementos que los niños deben adquirir en el aula, pero “cuyos significados no son negociables” (p. 191-192). Esto es, que al no concebir las docentes un uso de la escritura por parte de los hablantes que no ejercen un trabajo estrictamente letrado, pareciera que la escritura sólo pertenece a ciertos grupos de nahuahablantes, vinculados con la academia, y no a toda la población.

Así, del mismo modo en que desde la concepción de una literacidad escolar se pretende enseñar español, también se le atribuye al náhuatl una forma específica de escritura. Esto puede provocar múltiples situaciones; la que yo advertí radica en la distancia que toman las madres con respecto al náhuatl y en la cual se funda otro tipo de relación en donde éstas no pueden contribuir con ciertas diligencias escolares, pues no saben escribirlo.

4.2. Contexto

Zavala (2004), una de las teóricas de literacidades en contextos indígenas latinoamericanos arriba mencionada, ha expresado que uno de los elementos sustanciales para lograr una literacidad que contemple las subjetividades de las personas tiene que construirse sobre el contexto. Una literacidad descontextualizada dentro de la escuela, desde su perspectiva, no tomaría en cuenta elementos locales o el mundo de los lectores para contribuir al fomento de las prácticas de escritura y lectura. En ese sentido, la pertinencia que atraviesa los textos escritos debe verse reflejada en sus contenidos, pero, asimismo, en la capacidad del profesor para incluir los aspectos culturales del niño cuando se explora la cultura escrita y a través de éstos, darle sentido a la lectura y escritura de textos homogéneos como *el Libro de Texto Gratuito*, por ejemplo. La premisa para Zavala (2004) radica en que, para acercar la cultura escrita al niño, los textos como las prácticas, deben ser cercanas a sus contextos, por lo que interpreto que, en la medida en que la literacidad escolar retome las propias demandas y expectativas de los niños, ésta les resultará significativa, en términos de adquirir y desarrollar aprendizajes.

Los actores a los que entrevisté también aludieron en reiteradas ocasiones al contexto cuando conversaban sobre la ALI y los materiales didácticos. Por ejemplo, para los docentes el *Nauatlajtoli* constituye un “muy buen libro” (D5, comunicación personal, 2018) porque habla del medio de los niños, de la siembra, del cultivo, etc. Es decir, desde su perspectiva, se retoman prácticas culturales que reflejan la cotidianidad de los alumnos. No obstante, la noción de contexto puede abordarse desde distintas áreas y comprenderse en distintas magnitudes. Los actores radicados en Tequila y los funcionarios de la DEI aludieron que el contexto se compone de elementos que, en términos Bonfil Batalla son “propios” (1998, p. 7) de la cultura nahua. Una noción de contexto, que, sin embargo, como muestro a lo largo del apartado, tiende a esencializar las prácticas culturales de los alumnos y, por consiguiente, lo que es significativo para una educación pertinente en la ALI.

Cuando los actores educativos hacían referencia al contexto, advertí que lo concibieron con un vínculo estrecho a elementos propios de su determinada región, con un carácter local definido a partir de las vivencias “cara a cara” entre las personas (Hannerz, 1998, p. 49). Por ejemplo, la funcionaria nahua de la Huasteca de la DEI, cuando hablamos sobre la estrategia del libro artesanal, me compartió que este elemento resulta un material con pertinencia cultural porque ahonda sobre el contexto y la importancia de éste se debe a que:

los niños no van a escribir algo que no sea de su contexto, tiene que ser todo de su contexto, por ejemplo, las prácticas culturales, hay muchas prácticas culturales que hay en las comunidades y esas prácticas no están escritas, todas las prácticas son cómo vive la gente, desde lo organizativo, lo económico, lo religioso, todo. (Funcionaria DEI, comunicación personal, 2017)

Incluso aseveró: “si le enseñas a un niño algo que no es parte de él, no le interesa” (funcionaria, comunicación personal, 2017). Ahora bien, la cuestión radica en reflexionar qué es parte o no del niño o bien, qué detona su “interés”. Por ejemplo, para Marcos (6°), nahuahablante su clase ideal sería computación e inglés. Él consideró que si todos los niños tuvieran acceso a una computadora se facilitaría hacer las tareas y aprender. A través de éstas se pueden enseñar todas las materias, incluso la ALI, la cual también se le dificulta al no conocer muchas palabras y con la computadora “quizá” (Marcos, comunicación personal, 2018) podría conocerlas. Entonces, su interés radica en las computadoras. Sin

embargo, no se trata de que él en su vida diaria haga uso de este artefacto, por el contrario, sólo lo maneja cuando está en la escuela (Marcos, comunicación personal, 2018). En términos de Bonfil Batalla (1998) la computadora se puede definir como un elemento ajeno, que, no obstante, cobra cada vez más vigencia para la cotidianidad de los alumnos serranos.

La expectativa de la computación fue concreta durante la aplicación del método dibujo-entrevista, que abordaré más adelante, pero con ello no considero que Marcos (6°) no tenga interés en prácticas culturales específicas como las que conforman el aspecto religioso. Seguramente el menor participa de bautizos, bodas, etc., es decir, de rituales litúrgicos que le dan sentido a su ritmo de vida en Tequila. Sin embargo, su demanda del aprendizaje del inglés fue reiterativa durante mi interacción con él; lo que me sugiere que los elementos ajenos a su contexto local le son tan o más significativos cuando se trata de pensar en lo que la escuela le puede ofrecer y las expectativas que de ésta tiene.

También está el caso de Jaime (2°) que aspira a que en la escuela le enseñen sobre autos de carrera, pues es lo que le interesa aprender. En su contexto local no hay pilotos de carreras, sin embargo, él cree que en su clase ideal debería tocarse este tema. El tópico de los autos fue recurrente en la E3, y esto se deba a que los padres de los niños tienen trabajos relacionados a éstos, aunque no de carrera de autos, sino específicamente dedicados al mantenimiento automotriz. Pero, desde las fuentes de empleo de sus padres se configuran estilos de vida en los cuales los elementos ajenos, ya apropiados, dan sentido a sus prácticas y aspiraciones; y, por consiguiente, a sus expectativas y demandas escolares.

Hannerz (1998) apunta que en la actual globalización lo local es más un “escenario donde confluyen una diversidad de influencias, que tal vez tengan una combinación bastante singular” (p. 49). En este sentido, las glocalidades (cfr. apartado “Capítulo IV. Elementos para disertar sobre pertinencia cultural”) se nutren de signos globales que han encontrado un anclaje en ciertos espacios, como las computadoras en el imaginario de algunos actores educativos; y esta definición me parece sumamente adecuada, porque además se refleja en las expectativas de los menores. Sin embargo, advertí que ciertos actores señalaron que lo local se cierna sobre ciertas prácticas que parecen autónomas a contextos globales, como serían las prácticas de cultivo propias de la serranía. Entonces,

pareciera que han construido un imaginario de lo local ligado a la “territorialidad” (Hannerz, 1998, p. 49), o asocian lo local a prácticas ligados a un territorio específico.

Un ejemplo de dicha perspectiva de lo local, lo advierto cuando los actores intermediarios ubicados en Xalapa se refirieron a la construcción temática del Libro cartonero o artesanal. Al dialogar con la funcionaria nahua de la Huasteca sobre las dificultades para su diseño, ella señaló:

No conocer tu cultura, porque tendrías que ir a investigar, bueno para mí sería no conocer ninguna practica cultural, porque bueno ¿qué voy a escribir si no conozco? Entonces yo creo que en las comunidades hay muchas cosas que escribir. (Funcionaria DEI, comunicación personal, 2017)

Esto es, que el libro cartonero o artesanal, al ser un material “local” (funcionaria DEI, comunicación personal, 2017) se contempla desde la política pública y desde la esfera de los funcionarios en Xalapa, que debe contener ideas sobre las hierbas medicinales, los recetas de comida tradicional, animales que auguran, leyendas de su contexto (funcionaria DEI, comunicación personal, 2017). De esta manera, el niño “encuentra su identidad” (funcionario de la DEI, comunicación personal, 2017). Por tal motivo, es que con la estrategia del libro cartonero o artesanal se busca que éstos “reúnan los elementos culturales como parte de la vida de la comunidad” (funcionario de la DEI, comunicación personal, 2017). En la definición de contexto local que los funcionarios de la DEI plantean pareciera que no hay cabida para otros elementos culturales que podrían resultar también significativos para la esfera de los alumnos, como los ejemplos que arriba mencioné.

De acuerdo con los funcionarios de la DEI, la pertinencia del libro artesanal o cartonero radica en que, con apoyo de éste, se inicia y se fomenta la lectura en los niños “pero en la cultura y lengua local” (funcionario de la DEI, comunicación personal, 2017). Así, dicha estrategia se celebra desde la esfera de las políticas públicas y de los funcionarios de Xalapa porque se concibe como un elemento “local”, “centrado culturalmente” en los saberes de la comunidad y en el “entorno social cultural y lingüístico del niño” (funcionaria de la DEI, comunicación personal, 2017). Estas nociones parecen relacionarse con una perspectiva de lo local como la cotidianidad “cara a cara” (Hannerz, 1998, p. 49) entre las personas, es decir, desde una circulación de prácticas y saberes que

los actores tendrían que reconocer como propios, pues funcionan “al interior de una comunidad” y su validez es de “índole intersubjetiva” (Cox, 1996, p. 7). Así, ciertos actores asumen que la vigencia de los elementos culturales que tienen que ver la tradición oral, por ejemplo, es compartida por todos los nahuas serranos.

Para la funcionaria nahua de la Huasteca de la DEI, dicho contexto local debería funcionar como el punto de partida para que los alumnos se acerquen a la cultura escrita: “es importante que los niños pues se formen, ¿no? como que les interese leer y todo eso, pero esto es a partir de prácticas culturales” (funcionaria DEI, comunicación personal, 2017). En este sentido, se refirió a promocionar la lectura a partir de contenidos en los que se aborden las prácticas culturales arriba mencionadas, como también lo señalaron los otros dos funcionarios de Xalapa, y no tanto de integrar formas diversas de leer y de escribir, pues en su discurso reiteraron que, por ejemplo, lo fundamental del libro cartonero o artesanal radica en fungir como receptáculo para saberes locales, pero no advertí una reflexión en torno a los usos heterogéneos de dicho objeto.

Por otra parte, pero en la misma línea de los contenidos con apego a lo local, en una de las sesiones de la ALI, mientras la D5 escribía en el pizarrón un verbo en náhuatl para conjugarlo, preguntó a los niños si habían buscado un dibujo para la portada de su libro artesanal. Alfonso (4°) gritó que dibujaría un “pokémon”.²³ La docente le respondió que eso no porque “tiene que ser algo de la cultura”. Nancy (4°) entonces, preguntó si podía ser “algo del catecismo”. La D5 le cuestionó porque quería dibujar algo relacionado a la iglesia. Alfonso (4°) intervino para decir que el viernes de esa semana tendrían un examen de catecismo, pues acuden a éste para realizar su confirmación. En este ejemplo, observo, por una parte, que el discurso de los funcionarios de la DEI, como el de la política pública acerca del libro artesanal es apropiada por la docente cuando ella les expresa a sus alumnos que el hilo temático del libro será “algo de la cultura”, en la cual, al parecer, no hay cabida para prácticas religiosas ni lúdicas (en el sentido, de que Alfonso como otros tantos niños, cuando no trabajan o hacen tareas escolares, miran dicho contenido televisivo). Por otra parte, Alfonso (4°) y Nancy (4°) dan muestra de que pensar en lo local y el “entorno” sociocultural de los alumnos resulta complejo, y precisamente en la esfera de los

²³ Se refiere a los personajes de la franquicia de anime “Pokémon”, un contenido diseñado para niños y adolescentes.

estudiantes las demandas y expectativas resultaron sumamente variadas y provenientes de distintos ámbitos (como el religioso). Lo que Alfonso (4°) mostró como su punto de interés se tradujo por la docente como elemento ajeno a su cultura, en tanto que lo que Nancy expresó podría tener asidero en lo local, pues las prácticas religiosas han fungido como un elemento sociocultural relevante en la población serrana, según han documentado diversos trabajos (Rodríguez, 1995; Rodríguez, 2013). Sin embargo, lo expresado por Nancy (4°) tampoco sería válido para la docente en cuanto a contenido de un documento “local”, como se pretende que será el libro cartonero o artesanal.

Aun cuando no advertí una definición concreta por parte de los actores sobre lo local, ni siquiera en Parámetros Curriculares o Marcos Curriculares, puede mencionarse que apuntan no hacía un espacio “donde confluyen una diversidad de influencias” (Hannerz, 1998, p. 49). Por el contrario, los actores parecieron dimensionar lo local hacia las experiencias y las prácticas que se desarrollan “cara a cara” entre las personas (Hannerz, 1998, p. 49). Esta definición deviene de la intención de enfatizar los elementos culturales propios. Por ejemplo, en Parámetros Curriculares se le propone al docente estimular a sus alumnos a que escriban sobre “objetos de uso cotidiano en la comunidad” (DGEI, 2008, p. 59), pero, principalmente, aquellos que emanen de “producciones culturales locales” (DGEI, 2008, p. 59), en donde pueda identificarse el creador de dichos objetos. La finalidad radica en que, al ser productos considerados locales, los niños pueden hablar directamente con los hacedores y sabedores de prácticas culturales como la creación de comales, de petates, bordados, tejidos, etc. Entonces, pareciera que han construido un imaginario de lo local ligado a la “territorialidad” (Hannerz, 1998, p. 49), es decir, con prácticas sujetas a un territorio específico, en este caso a Tequila.

Desde dicha conceptualización de lo local, las prácticas culturales se conciben autónomas a contextos globales o a procesos más amplios, porque lo que se quiere mostrar no recae en una versión holística de los productos culturales en interrelación con otros. Por ejemplo, Parámetros Curriculares recomienda ahondar sobre las prácticas de cultivo, como el consumo de los quelites: su cultivo y su consumo a través de diferentes formas de prepararlos. Hace énfasis en “lo sagrado, ceremonial y medicinal” (DGEI, 2008, p. 206) y con ello se presenta como elemento “importante” en la “filosofía nahua” (DGEI, 2008, p. 206) y parte del contexto significativo de los alumnos. Sin embargo, no se menciona la

posición de estas prácticas agrícolas en relación a las recomendaciones que por ejemplo emite la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), cuya finalidad radica en normalizar a nivel internacional lo que se entiende por “seguridad alimentaria”, “niveles de nutrición”, “productividad agrícola” en pos de “la expansión de la economía mundial” (FAO, 2018)²⁴ a través de “la agricultura y el desarrollo rural sostenible” (ONU, 2002). Este tipo de acciones están destinadas a los grupos campesinos y es probable que ha impactado en las prácticas y formas de cultivar y concebir sus propios productos en dichos grupos. Pero, los actores institucionales no muestran la intención de visibilizar los procesos más amplios de los que forman parte las prácticas agrícolas, sino más bien de presentarlas como elementos representativos de la cultura de los grupos indígenas, desligados de los otros procesos.

El discurso de lo local descrito antes también lo advertí en los actores intermediarios radicados en Xalapa, y en los docentes. En ese sentido, resultó una base para valorar los documentos como el *Libro para el maestro* o Parámetros Curriculares. Ambos textos fueron evaluados desde distintas perspectivas por los actores radicados en Tequila, pero ahora destaco la valoración positiva que efectuaron debido a su “proximidad” al contexto local. De acuerdo a los docentes y supervisores de Tequila, ambos documentos reflejan contextualmente las prácticas culturales de los niños y, por ende, son materiales pertinentes, como se aprecia en el siguiente diálogo que mantuve con el ATP de sector:

-Itzel: o sea, que ese material ¿es un buen material? (Parámetros Curriculares)

-ATP: claro, un buen material es construido por maestros de la región, quienes se han dedicado a estudiar esta situación del náhuatl y han dado diferentes cursos, se han apoyado de diferentes estudiosos como podemos nombrar a Andrés Hasler, a Sullivan, entre otros que podamos encontrar.

-Itzel: y ¿eso es a lo que se le conoce como pertinencia cultural y lingüística?

-ATP: podríamos decir que sí dado que está extraído de manera contextual.

-Itzel: o sea que ¿la pertinencia cultural es lo que se extrae del contexto?

ATP: desde mi punto de vista podría ser, o yo lo entiendo de esta manera.

²⁴ Tomado de <http://www.fao.org/unfao/procurement/general-information/es/>.

-Itzel: y ¿la pertinencia lingüística?

ATP: podríamos decir que está unida a esta situación cultural y bueno se habla de prácticas sociales, prácticas lingüísticas, culturales y es una situación que... a veces no logro entender todas esas definiciones que utilizan los estudiosos en la materia, pero quiero entender que todo esto está ligado a lo que es la cultura del contexto donde se realiza finalmente el estudio para crear esos proyectos que vienen en el *Libro del maestro* para el estudio de la lengua náhuatl.

En el momento citado de la entrevista el ATP de sector y yo hablábamos de Parámetros Curriculares, pero por la descripción que él ofrece del documento, hizo más referencia al *Libro para el maestro*, que al final de la cita menciona. Cabe recordar que Parámetros Curriculares es el documento general para la ALI, y a partir de éste se elaboran los programas de estudio especializados por lengua, es decir, el *Libro para el maestro*. Este último fue diseñado por comisiones de maestro bilingües de diferentes estados del país. A partir de las investigaciones que efectuaron acerca de las prácticas culturales de sus respectivas comunidades, conformaron los proyectos didácticos que integran el documento. Así, el programa de estudio o *Libro para el maestro* no se encuentra especializado por región, sino por lengua. La anterior cita también me sugiere que el actor tiene una comprensión particular y un tanto diferida del verdadero origen de ambos documentos, pues cabe decir que no participaron figuras como la de Andrés Hasler y, por consiguiente, su comprensión de éstos, como él mismo señaló, es todavía confusa. Sin embargo, lo que me interesa ahora destacar radica en que el ATP consideró pertinente a los materiales por su elaboración a cargo de estudiosos que, en teoría, conocen la región.

El mismo criterio de contextualización a partir de un conocimiento de la región, hace que, por ejemplo, los docentes no utilicen los *Guía-cuaderno de exploración del medio natural y sociocultural. Material para alumnos de educación primaria de la población indígena y migrante* (2016), que como mencioné apartados atrás, emanan de la propuesta de Marcos Curriculares, y de otra dirección distinta a la que creó Parámetros Curriculares.

En el ciclo escolar (2017-2018) se han entregado los libros *Guía-cuaderno* (2016) diseñados para cada grado de primaria. Se supone que el documento debe contribuir a la valoración de la diversidad y la interculturalidad en términos de conocer

otras tradiciones de los pueblos originarios de México, sus costumbres, formas y lengua por medio de lecturas, ejemplos y, ¿por qué no?, de contactarse con otros niños de su edad a través de los medios electrónicos para compartir lo que tienen en común y lo que los diferencia. (p. 7)

En el documento se muestran diversas actividades a través de diferentes lenguas indígenas del país, sin embargo, los docentes con los que trabajé que cuentan con él, consideraron que no se puede trabajar en el aula: “según el supervisor es para que los niños conozcan otras lenguas, pero no los pueden leer, entonces de ¿qué sirve?” (D1, comunicación personal, 2018). El ATP nivel sector reparó que este libro no tiene “sustento pedagógico ni cultural” (comunicación personal, 2017), pues consideró que se “contradice” con el enfoque de Parámetros Curriculares al no “contextualizar” las actividades que se proponen y no ahondar en los ámbitos regionales, “tan importantes” cuando se trabaja en la ALI. Los niños deben “conocer su propia cultura, quererla otra vez” (ATP de sector, comunicación personal, 2017); y la *Guía* no estimula ese acercamiento. Desde su perspectiva, su diseño y elaboración obedece a la necesidad de “justificar recursos” desde los niveles institucionales “más altos” (ATP, comunicación personal, noviembre, 2017). Él se encarga de supervisar su distribución en las primarias, pero no los considera “adecuados”. Incluso desde la misma DEI, una de las funcionarias comentó al respecto de los materiales: “de la DGEI llega cantidad de materiales impresos, pero en diferentes lenguas, entonces el maestro tiene ahí de todas las lenguas del país, casi, pero no se usan” (comunicación personal, 2017), lo cual constaté al conversar con las mismas docentes. La D5 mencionó: “vienen aquí otro tipo de lenguas, que, por ejemplo, nosotros no las hablamos, ni siquiera sabemos pronunciar. Yo no puedo trabajar las actividades porque ésta no es mi lengua, ni la de ellos mucho menos” (D5, comunicación personal, 2018) y para poder trabajarlo tendría que “tomarse el tiempo” de otras asignaturas para investigar sobre las otras lenguas, a lo que ella opina “siento que por eso hay personas dedicadas a la lengua indígena, pero que no están haciendo su trabajo” (D5, comunicación personal, 2018). En ninguna de las escuelas fue utilizado como parte sustancial, y su papel se transfirió a “entretenimiento” (D5, comunicación personal, 2018). Así, la *Guía-cuaderno*, no sólo constituye un material que no es pertinente para las

actividades de la ALI, sino que además refleja la incomprensión de los actores institucionales hacia los grupos indígenas y su nula importancia hacia éstos.

El vínculo de contexto con lo local se encuentra sumamente arraigado y como señala una de las funcionarias de la DEI: “ahorita se están buscando que se produzcan materiales que sean locales” (comunicación personal, 2017). Esto implicaría que los niños estuvieran motivados para escribir sobre su entorno inmediato. En ese sentido, reflexionar la conceptualización de lo local adquiere trascendencia, pues de acuerdo a Hannerz (1998) existe un discurso en el cual lo global se presenta como “superficial”, mientras que lo local como “profundo” (p. 51), pues lo global parece no tener un anclaje visible, en tanto que lo local parte del significado de las personas en un determinado espacio. Es posible que, en esta brecha, pueden llegar a ignorarse por parte de los actores institucionales, intermediarios, y los docentes, elementos que también poseen una significación trascendente en los alumnos, pero que se alejan de lo que ellos consideran local, pues en efecto, son productos culturales ajenos, pero que tienen sentido para los alumnos como se muestra en el siguiente capítulo.

En general, el entorno lingüístico y social de los actores en Tequila es complejo. Por una parte, de acuerdo con Rodríguez (2003, p. 41) después del movimiento revolucionario un número considerable de grupos mestizos migró a los municipios de la Sierra, principalmente a Zongolica y a Tequila. Esto significó para Tequila una composición sociodemográfica heterogénea. Su cercanía con Orizaba, así como fungir como una de las puertas de entrada a la serranía durante varias décadas, le hizo concentrar, asimismo, un porcentaje amplio de hispanohablantes. Pero esto no se traduce únicamente a que en Tequila existe una diversidad lingüística, sino que a ésta le subyace una estructura social que ha determinado que el español sea un idioma con mayor estatus y prestigio que el náhuatl. Por consiguiente, sus habitantes asumen una relación con el náhuatl determinada, en gran medida, por dicha estructura social, pues la negación, la “vergüenza”, y la decisión de no hablarla por parte de los alumnos, y de algunos padres de no enseñarla a sus hijos, para que éstos sean hispanohablantes, tienen como motivos principales la discriminación y la exclusión. Así, no se trata sólo de la diversidad lingüística producida por movimientos migratorios, sino por la misma decisión de los hablantes de náhuatl.

Una de las cuestiones derivadas de la complejidad lingüística y social radicó en las contradicciones sobre la lengua materna de los menores, concepto, que por lo general se piensa desde una perspectiva monolingüe. Esta contradicción me reveló no sólo la diversidad lingüística, sino también las nociones que los docentes poseen sobre los idiomas. Sobre todo, destaco la concepción un tanto purista del náhuatl al considerar la D5 que el náhuatl debe hablarse y escribirse sin contaminaciones. Dicha concepción puede llegar a producir que los nahuahablantes que no saben escribir asuman que tampoco puedan participar en las dinámicas de la ALI. Se proyectó, entonces, una representación de la escritura del náhuatl como si ésta estuviera distanciada de sus propios hablantes, pues pareciera que pertenece a ciertos grupos vinculados con empleos de carácter letrado, y no a toda la población; esto dimensiona también lo que los hablantes entienden por contexto local.

La relación que han establecido los actores radicados en Tequila con respecto al náhuatl tiene peso considerable en las demandas y expectativas que han construido para y del espacio escolar, el cual está determinado de manera considerable por el actor institucional, sea éste la DGEI o la SEP. Resulta esencial tener presente que los actores institucionales también han establecido una relación particular con las lenguas indígenas: las han considerado un problema desde una política integracionista, y aunque actualmente, desde un nivel teórico emiten lineamientos para su preservación y desarrollo, la institución escolar, concebida por estos actores, ha sido una de las responsables de la creación y el mantenimiento de la estructura social que posiciona al náhuatl como inferior al español. Como muestro al lector en el siguiente capítulo las expectativas y las demandas de las cinco esferas se concatenan con la relación que he mostrado que poseen hacia el náhuatl, y las nociones de contexto, por un lado, ligado a un territorio, pero, por otro lado, con una composición de elementos culturales propios y ajenos, resultado de una dinámica cultural presente en Tequila.

Capítulo V. Demandas / expectativas

La definición de pertinencia en educación la encuentro estrechamente ligada a las demandas y expectativas de los actores educativos. Desde la definición que planteo, las primeras obedecen a las exigencias, explícitas o no, que los actores hacen en función de sus expectativas. Por su parte, las expectativas constituyen la idea que los actores poseen o han construido acerca de la institución escolar y lo que ésta puede proporcionarles. Por consiguiente, las demandas están vinculadas a expectativas, y en función de su interrelación, la educación formal o parte de ella, puede ser o no pertinente. Sin embargo, esto no significa que ambas sean explícitas o comunicadas entre los diversos actores, o que lleguen a ser concretas en su realidad. Por ejemplo, una expectativa de los docentes radica en que los niños se apropien del sistema escritura náhuatl que se ha abrazado en los últimos en la región de Grandes Montañas, como recordará el lector a éste se le denomina “alfabeto moderno”. Entonces, los docentes construyen la demanda de contar con material escrito, el cual debe proporcionar los actores institucionales, como la DGEI y los intermediarios, como el ATP de sector. Esta demanda sólo la comunican directamente al funcionario, mas no a la DGEI, pues de acuerdo con la estructura administrativa, en caso de que la esfera docente desee solicitar algo a los actores institucionales debe hacerlo mediante los actores intermediarios. Lo que pretendo ilustrar con este breve ejemplo radica en que las esferas emiten demandas a otras esferas pero que no siempre son comunicadas, sino que se construyen a partir de expectativas o de ideales de lo que “debería ser”, como el caso de la apropiación del sistema de escritura. Aunque algunas expectativas se comparten, otras parecen contrarias y generan tensión entre las mismas esferas una vez que se transfieren.

En el presente capítulo presento las expectativas y las demandas que advertí en las cinco esferas de actores con los que trabajé, para posteriormente mostrar las tensiones que se producen en su transferencia.

5.1. Esfera de los docentes

En la ALI, los docentes priorizan la escritura de la lengua, por encima de otras actividades como la lectura, o el canto, a partir, principalmente, de textos traducidos. Su expectativa

radica en que los alumnos aprendan a escribir el náhuatl con la propuesta alfabética que en años recientes ha sido abrazada para la región del centro de Veracruz, fundamentalmente desde la jefatura de sector. Cabe recordar que dicho sector se integra por supervisiones escolares de cinco municipios de la región, por lo que constaté que una parte considerable de la región hace uso del alfabeto moderno.

Para que el lector tenga noción de las expectativas hacia la ALI y las demandas de los docentes para lograr su cometido, cabe señalar que Parámetros Curriculares no es propiamente un programa de estudio, sino que dicta los objetivos que la asignatura en general debe cumplir y que radican en transformar el papel de la lengua indígena de ser meramente el vehículo para castellanizar, a ser objeto de estudio. De este modo, desde el enfoque de prácticas sociales de lenguaje resulta esencial propiciar la reflexión de los niños como hablantes de lenguas indígenas, de su identidad y de la diversidad cultural existente en el país. Al no hacer énfasis en el conocimiento de la gramática, esta parte debe ser atendida por cada grupo indígena (funcionaria DEI, comunicación personal, 2017).

De este modo, la ALI es un espacio cuyos propósitos no están encaminados únicamente a la enseñanza de la escritura de la lengua, sino también a que el alumno conozca las prácticas culturales de su contexto “local”. Esto, por una parte, debido al enfoque de prácticas sociales del lenguaje, pero también a que constituye el espacio en el cual teóricamente se concreta la particularidad entre el sistema educativo general y el indígena, de acuerdo a los docentes (D5, comunicación personal, 2018). Entonces, no solamente considera la enseñanza-aprendizaje de la lengua, sino de las prácticas culturales que no son visibilizadas en el currículo nacional. Su importancia sería sustancial como respuesta a las demandas histórica de grupos indígenas²⁵ con respecto a una educación pertinente en lengua indígena.

Se desprende, entonces, que las expectativas sobre la ALI son múltiples. La funcionaria de Xalapa me compartió que “en sí parámetros curriculares es el estudio de la lengua como objeto de estudio, no es lectoescritura” (comunicación personal, 2017). De ahí que estrategias como el libro artesanal resultan un apoyo a “este fin” de acuerdo a su perspectiva (comunicación personal, 2017). Sin embargo, su propósito no es la lectura y

²⁵ Tales como la OPINAC surgida en la década de 1970, por ejemplo, o la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües (ANPIBAC), quien convocó al Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural; o el Consejo de Pueblos Indígenas del Valle Matlatzinca del Estado de México.

escritura, pues “lo elemental es que el niño reflexione sobre su cultura y su lengua” (comunicación personal, 2017) y durante ese proceso puede favorecerse la lectura y escritura, pero no es propiamente el objetivo de la ALI. Para esta misma funcionaria la presencia de elementos culturales es fundamental en las clases, pues la ALI y los pocos portadores existentes deberían subsanar la carencia de textos en lengua indígena y de canales para la expresión de su contexto comunitario, de lo contrario no sería culturalmente pertinente los textos, ni la misma ALI.

En el discurso de los docentes advertí que el propósito básico de la ALI radicaba en la escritura, más que en la lectura, en la declamación o la oralidad (menciono estas prácticas como ejemplo de lo que podría existir en la ALI), o en la reflexión de la lengua e identidad indígena. De ahí que su expectativa se asienta también en el hecho de que los niños aprendan a escribir náhuatl. Ahora bien, el propósito que las docentes encuentran en la ALI lo matizan de acuerdo a las características lingüísticas de los niños. Es decir, los docentes definen dos grupos de niños: los que, de acuerdo a su diagnóstico, hablan náhuatl y los que no, como lo menciona la D5: “los que sí lo hablan, el objetivo es que ahora lo aprendan a escribir correctamente utilizando el alfabeto que nos dieron. Los que no lo hablan, pues lograr, que por lo menos, lo que escuchen, lo sepan escribir” (D5, comunicación personal, 2018). Los docentes construyeron dos expectativas en la ALI: enseñarlo a quien no lo habla para que pueda desenvolverse en su comunidad, y hacer que quienes lo tienen como lengua materna lo escriban, como lo reafirmó la D1:

Con unos niños sí se les enseña ¿por qué? Porque hablan la lengua española, pero hay con otros niños que su lengua materna es el náhuatl y con ellos ya no se les enseña porque ya saben hablarlo. Lo que aquí se les enseña es que lean y escriban. Esa es nuestra función como maestros del subsistema de educación indígena. (D1, comunicación personal, 2017)

Como ya he mostrado, las docentes en general no tienen claro cuál es la lengua materna de los niños, pero la asumen a partir de la que utilizan en el ámbito del hogar, o simplemente fuera de la escuela, en la cotidianidad. Aunque los docentes distinguen que tienen dos grupos de niños en la escuela, no diseñan propiamente actividades diferenciadas a partir del criterio lingüístico; sin embargo, durante el desarrollo de algunos eventos letrados, advertí que expresaron pautas para unos y para otros. Por ejemplo, en el evento “conjugación de

verbos”, una vez que la D5 terminó de entregar las hojas en las cuales habrían de conjugar cuatro verbos en náhuatl allí escritos, indicó: “los que ya saben (náhuatl) avancen; los que no, vayan copiando lo que pongo en el pizarrón” (D5, comunicación personal, 2018). Incluso se acentuó en la oralidad: para la conjugación del verbo *tlakuika* la D5 agregó: “los que no tenemos el dominio del náhuatl decimos *tlakuika* y los que ya saben lo pronuncian *tlakuiga* con *g*, pero deben de saber que se escribe con *k*. En náhuatl no hay *g*”. Esto revela que la docente sabe que los nativos del náhuatl tienen su forma de pronunciarlo; no piensa modificarlo, pero sí busca que los niños que apenas lo aprenden, se apropien de la fonética que más se refleja en la propuesta alfabética (D5, comunicación personal, 2018). No obstante, esta distinción no fue reiterativa en todas las sesiones que observé, pues en otras clases los docentes no dieron indicaciones para quienes dominan menos el náhuatl que otros.

No obstante, la expectativa para los niños que no saben náhuatl no me pareció del todo clara, pues las docentes de la E3 consideraron que, si desde su casa no lo saben, no lo aprenderán en el aula: “sinceramente aquí en la escuela no lo van a aprender hablar porque lo tienen que practicar en su casa y en su casa, los papás casi no les hablan” (D5, comunicación personal, 2018). Como ya he referido en líneas atrás, desde la percepción de las docentes, éstas se enfrentan a los padres, a quienes no les interesa el náhuatl y es por ello que sus hijos “no lo hablan”; sin embargo, la D5 asume que esta “lucha”, y, por ende, la negación de hablar náhuatl, de alguna manera no puede contrarrestarse en el aula. Como ejemplo de esto, la misma D5 me comentó su experiencia en la primaria: “yo no aprendí nada en la primaria indígena a la que fui” (D5, comunicación personal, 2018). Esta percepción se reflejó en la relación con sus alumnos, como lo ilustra el siguiente episodio que registré durante las observaciones:

La docente dice: “vamos a terminar la conjugación del verbo que nos falta”. Alonso (4°) alza la voz y pregunta: “¿para qué? ¿A poco sí vamos aprender?” La docente le responde: “obviamente no vas a aprender a hablarlo, pero que por lo menos, tengas la noción”. (Diario de campo, E3, 2018)

De acuerdo con la D5, los factores que inciden en el hecho de que los menores no aprendan náhuatl en la escuela son múltiples. Uno de los más visibles radicó en que la D5 no

dominaba dicho idioma, y ella lo reiteraba constantemente: “yo no les voy a enseñar a hablar náhuatl” (D5, comunicación personal, 2018). Sin embargo, coexiste con otros elementos como la misma estructura de prioridades que compone al SEN, de la cual hablaré más adelante. No obstante, la expectativa de la D5 sobre la escritura del náhuatl no la comunica a la esfera de los padres, quienes sí le comunican su expectativa sobre la enseñanza del inglés, como he mostrado en el capítulo anterior.

Me interesa subrayar el hecho de que los niños que no lo hablan se encuentran en desventaja con respecto a quienes sí lo hablan, pues éstos pueden llegar a tener más nociones de la diversidad lingüística (un propósito sustancial de la ALI según Parámetros Curriculares). Los niños que sí hablan saben que no es el mismo náhuatl el que se habla en Tequila que en Tehuipango, o, al ser ellos quienes deben aprender a escribir “correctamente” se les recalca el hecho de la variedad de alfabetos:

Los que ya lo hablan (tienen que) escribirlo correctamente, a como a nosotros, a nuestro sistema, nos dieron el abecedario, porque pues, les digo a ellos (a los niños) que si llegan a irse a otro lugar se va a escribir de diferente forma y se tiene que respetar. (D5, comunicación personal, 2018)

Para la D5, como para los demás docentes con los que trabajé, el propósito de la ALI es enseñar “exactamente cómo debe de escribirse, cómo debe de hacerse un texto con los verbos, con los nexos y todo eso” (D5, comunicación personal, 2018), pues lo asocia con las posibilidades de trabajo letrado:

Les digo a ellos, si ustedes ya lo hablan y les piden un oficio, hay algún concurso de cuento o de algo, ustedes pueden entrar, como ya tienen el dominio del alfabeto, ya no van a tener faltas de ortografía, que es como en el español. Para los que no lo hablan como yo, pues por lo menos, tener una noción más amplia, aprenderse un poquito de vocabulario, algunas expresiones, por ejemplo, de saludo, la despedida que como que puedan decir las cosas, más o menos entender ciertas palabras y tratar de entrar a la conversación que ellos van a tener en su medio. (Comunicación personal, 2018)

Así, pareciera que la expectativa escrituraria se conecta con la expectativa de obtener un empleo, cuyo discurso he presentado en el capítulo anterior (Crf. apartado “4.1.3.

Revitalización lingüística”). Entonces, los docentes no interpretan los propósitos de la ALI en relación con los aprendizajes de las prácticas culturales, sino con un desarrollo letrado:

En primero ven el alfabeto, tienen que ir escribiendo palabras, ya en segundo grado son frases por medio de un dibujo, ellos tienen que hacer una frase. Ya en tercer grado tiene que escribir un poquito más, por ejemplo, en una imagen la descripción, ahí ya vemos los adjetivos y todo y lo tienen que hacer. (D4, comunicación personal, 2018)

Esto responde al paradigma comunicacional, en el cual se priorizan dos de las cuatro habilidades lingüísticas: lectura y escritura, y se excluyen la escucha y producción oral. Entonces las docentes demandan elementos puntuales que, de acuerdo a su perspectiva, les sirven en la enseñanza de la escritura: “lista de nexos, eso está perfecto en náhuatl, porque ellos ya, a la hora de escribir un texto pues ya saben qué nexo pueden usar en náhuatl” (D5, comunicación personal, 2018). En ese sentido, las docentes evalúan a *Parámetros Curriculares* y *al Libro para el maestro*: por un lado, lo valoran por su cercanía al contexto, pero, por otro, señalan que no contempla las reglas gramaticales, pues no se manejan los “tiempos verbales”, sino “sólo frases” (D1, comunicación personal, 2018) y demandan que deberían incluir esta parte de la lingüística. La D1 demandó materiales equiparables al libro de Español, en el que se incluyen definiciones y aclaraciones gramaticales. Así, pese a concebir a *Parámetros Curriculares* como un material idóneo por la propuesta de aproximación al contexto local que propone, no resulta suficiente:

Yo necesito libros en los que se vean las reglas gramaticales, por ejemplo, los tiempos verbales, y los que tenemos nada más vienen frases. No es como la lengua española, que en sus libros se manejan las reglas gramaticales. Tampoco se puede ver eso en *Parámetros*. Eso, nosotros lo tenemos que buscar. Por ejemplo, dice en *Parámetros* que un propósito es el diálogo y una de las actividades es “producir diálogos a modo de historietas”. Entonces, tenemos que hacer una historieta en náhuatl. Aquí lo que hago es que yo busco el tiempo verbal, los adjetivos... y este libro (*Parámetros Curriculares*) no explica qué es una historieta, lo que hago es ir al libro de español, a ver qué dice que es una historieta, y hacemos una parecida, pero en náhuatl. (D1, comunicación personal, 2018)

Desde la perspectiva de la D1, el libro no propone definiciones de los géneros discursivos, entonces, para llegar a conocerlos parte de lo que se explica en el *Libro de Español* o de la

Guía Santillana. Dicha crítica es compartida por la D5, quien considera que el trabajo a través de ciertas temáticas (como sería la siembra, cosecha del maíz, que propone Parámetros Curriculares) no es “suficiente”, “falta saber cómo van a conjugar un verbo para saber tiempo pasado, presente y futuro” (D5, comunicación personal, 2018). Incluso esta misma docente mencionó que ha recibido cursos para trabajar el náhuatl, pero en éstos le proponen temáticas para abordar en el aula, que denominó “temas comunes”, más que material gramatical y secuencias de aprendizaje concretas, por lo que aseveró que no han sido funcionales:

A mí en lo personal no me han sido de mucha utilidad porque en los cursos que nos han dado pues nos enseñan a trabajar el náhuatl sobre un tema común y como que siento que no hay, así como una secuencia, no sé, si mis compañeros difieren mucho de mi forma de pensar porque pues yo no lo hablo, pero ellos que lo hablan tampoco he visto que lleven así como una secuencia y eso es lo que hace falta. (D5, comunicación personal, 2018)

Esta demanda la apuntó directamente hacia la esfera de los actores institucionales, aunque no la ha comunicado propiamente.

No obstante, Parámetros Curriculares por sí mismo no está diseñado para proporcionar a las docentes ni contenido gramatical ni explicaciones de los géneros discursivos, pues como he expuesto, no constituye un programa de estudio, sino un documento general a partir del cual se harán los programas de estudio o el *Libro para el maestro*. Este último, por su parte, no contiene tampoco aspectos gramaticales, salvo por la sugerencia que hace para que los nahuas utilicen un sistema de escritura similar a la propuesta que la DGEI emplea desde 1993, la cual difiere de la propuesta moderna que se ha adoptado en la región de Grandes Montañas. Sin embargo, sólo una docente de los cinco con los que trabajé, posee el *Libro para el maestro. Náhuatl como segunda lengua. Primaria Indígena* (2015), el cual sólo abarca dos ciclos de la educación, es decir el programa de estudio para los grados 5° y 4° aún no se publica. De ahí que el principal material referente de la ALI para los docentes, lo constituye Parámetros Curriculares.

Ahora bien, la funcionaria de la DEI reconoce que la DGEI únicamente está encargada de la parte pedagógica, mientras que en cada región se deben conformar comisiones de maestros que determinen precisamente los aspectos gramaticales de cada

lengua (comunicación personal, 2017). Así, desde la perspectiva de dicha funcionaria, los reclamos no estarían del todo contextualizados. Tanto en Parámetros Curriculares como en el *Libro para el maestro*, se menciona que “no es suficiente el conocimiento explícito de los componentes de su lengua materna (gramática, morfología, fonología, léxico, sistema de escritura)” (2015, p. 12), por lo que no se hace énfasis en estos aspectos, pero precisamente las docentes consideran que eso es lo que necesitan para poder enseñar adecuadamente la ALI. Cabe decir que el programa indica que se necesita más allá de la gramática para la enseñanza del idioma, pero para los docentes, eso ni siquiera está resuelto. Pero, pese a las desventajas que los docentes encuentran, mencionan “con qué otro material me voy a ubicar si tengo que respetar, pues... tenemos que cumplir con nuestro sistema” (D1, comunicación personal, 2017) y Parámetros Curriculares es el principal documento destinado a la ALI, y en el caso de la D1, el único documento que conoce para orientarse (D1, comunicación personal, 2017).

Debido a que uno de los principales propósitos de la ALI radica en la lectura y escritura, la presencia de textos resulta ineludible. Además de que “desde arriba” se provea de materiales gramaticales, otra demanda radica en la necesidad de una normalización dada la variedad de alfabetos y que debería venir, asimismo, de los actores institucionales. En las tres primarias, durante la ALI, la fuente principal para resolver dudas y conseguir información nueva por parte de los alumnos son los docentes, y en menor medida, los escasos materiales como el libro *Nauatlajtoli. Lengua náhuatl centro de Veracruz* de 1°, 2° y 3°. Cabe recordar que este título se imprimió en 1993 para los grados 1°, 2°, 3° y 4°; y fue elaborado a partir del enfoque comunicativo propuesto en el *Plan y Programas de Estudio para la Educación Primaria de 1993*, por lo que no tiene ningún vínculo con la propuesta de Parámetros Curriculares, ni de Marcos Curriculares. Desde su primera versión *Nauatlajtoli* no se ha actualizado, por lo que aún contempla el enfoque antes mencionado y el alfabeto de la DGEI. Constituye para la DGEI una obligación proporcionarlo cada ciclo escolar, pues debería acompañar al resto de libros de texto gratuito de las demás asignaturas que se entregan al inicio de año. Sin embargo, de acuerdo a la D1 desde hace tres años no se ha entregado (comunicación personal, 2017) y según el ATP de sector únicamente faltó este ciclo escolar 2017-2018 (comunicación personal, 2017).

Nauatlajtoli, a diferencia del *Libro para el maestro* es un material diseñado para el uso de los alumnos y especializado en la región de Grandes Montañas. Es considerado por los docentes y los funcionarios radicados en Tequila, como un material funcional desde la perspectiva de que retrata el contexto local. Sin embargo, los docentes mencionaron en diversas ocasiones que no lo utilizan y la razón principal radica en que el alfabeto que se emplea en éste corresponde al de la DGEI²⁶ y no al de la propuesta moderna.²⁷ Esto provoca que el libro sea considerado un elemento poco valorado en el discurso de los docentes:

...para los niños ya no les sirve porque a nosotros ya nos dieron otro alfabeto, el de Hasler y dicen que no, que ahora nos vamos a ubicar sobre ese alfabeto, pero entonces nosotros al ubicarnos en ese alfabeto, ya no coincide lo que es el libro y el alfabeto. (D1, comunicación personal, 2017)

El cambio de alfabeto no es un asunto menor, pues no sólo consideraron a este hecho trascendente para el uso de *Nauatlajtoli*, sino que también podría provocar confusión en el proceso de enseñar la escritura del náhuatl:

Yo los voy a confundir si utilizo el libro de la DGEI y utilizo el alfabeto de Hasler, porque ya no coinciden, a los niños los confunde uno. Entonces utilizo el alfabeto y ya con los pocos materiales que vayamos realizando, con lo que ustedes vayan investigando, con lo que ustedes vayan escribiendo, con lo que yo les traiga, con eso vamos a trabajar porque de hecho hasta ahorita no hay nada. (D1, comunicación personal, 2017)

Para la D1 la decisión de los funcionarios radicados en Tequila de hacer uso de la propuesta alfabética moderna que ella resumió como la “de Hasler” significó una imposición. Ella destacó que prefiere el anterior sistema de escritura (el de la DGEI), pues desde su perspectiva representaba más al náhuatl a través de las grafías “j” y “g” porque “se adaptaban más al medio” (D1, comunicación personal, 2018). La propuesta “de Hasler”, por el contrario, suprime la “j” y la “g”. Entonces, la idoneidad del alfabeto de la DGEI radica, de acuerdo a la D1, en:

²⁶ Cabe recordar que éste cuenta con dieciocho grafías: a, ch, e, i, j, k, l, m, n, o, p, s, t, tl(tle), ts (tse), u, x, y.

²⁷ Se compone por 19 grafías: w, ch, h, k, ku, l, m, n, p, s, t, tl, tz, x, y.

Se relaciona con lo que ellos (los niños) hablan, por ejemplo, ellos dicen *tlajko*, se pronuncia la /j/. Y ahorita nos dicen que ya no se usa la /j/, y si yo la escribo estoy mal... hay una confusión tremenda hasta para los niños. O, por ejemplo, Xalapa, ellos a veces dicen *shalapa*. (D1, comunicación personal, 2018)

Lo anterior, aunado a que desde su percepción se trata de la imposición de la variante de Atlahuilco. Con respecto a la idea de que con la enseñanza de la escritura a partir de una variante se pretende homogenizar las variedades orales, me resulta ineludible destacar que dicha percepción no es compartida por los lingüistas que difunden el alfabeto moderno.

Los dialectos²⁸ constituyen variantes regionales de un mismo idioma. En el estado de Veracruz se hablan tres, el del norte o nahua de la Huasteca, el de la región centro, extendido en Huatusco, Orizaba, Córdoba y la Sierra de Zongolica; y el nahua del Sur. Como mencionan Yopihua, Hasler, Bautista, Hernández y Valencia de la Cruz (s/f) todos “son legítimos porque cada uno de ellos es producto de su propia historia” (p.13). Asimismo, en cada una de las zonas se hablan variantes subregionales, por lo que en la región del centro existen diferencias léxicas y de pronunciación de un municipio a otro, por ejemplo, entre Tequila y Atlahuilco, geográficamente municipios vecinos. Esto significa que los habitantes distinguen diferencias, algunas significativas, al momento de la comunicación oral. Las variantes subregionales son muestra de la diversidad, y están presentes en todos los idiomas, como lo menciona Moreno (2016):

No existe ninguna lengua que tenga una homogeneidad total en cuanto a las formas en las que se habla. Cuanto más amplio es el ámbito geográfico en el que se usa una lengua, más variedades locales hay. Todo el mundo habla una variedad de esa lengua. Llamamos lengua a lo que tienen en común esas variedades, pero eso es una abstracción y nadie habla abstracciones. (p. 73)

Por ello, Yopihua *et al* (s/f) señalan que el uso del alfabeto debe ser flexible (más no incorrecto) como, por ejemplo, en el cambio de ciertas letras. En algunas regiones la palabra viento se dice *ahakat* y en otras *ehekatl* (p. 13). En la escritura resulta plausible que esta diversidad aparezca, del mismo modo con las terminaciones *tl* o *t*. No obstante, esta

²⁸ Recupero la acepción de dialecto como la “variedad de una lengua que se habla en un determinado territorio”. Tomado de: <https://es.oxforddictionaries.com/definicion/dialecto>.

postura y reflexión no trasciende, y de ahí que la posición que toman algunos docentes, de considerar que debe escribirse del modo que está en el diccionario, provoca un escenario de rigidez ortográfica, alejada de la vitalidad lingüística del náhuatl. Entonces se concibe al diccionario y las decisiones de los supervisores y ATPs como impositivos. Sería sustancial que los docentes fueran conocedores de que esta flexibilidad es posible en la escritura, pues no se trata de estandarizar la lengua hablada (Yopihua *et al*, s/f, p. 14), pero sí de consolidar la tan deseada estabilización de la escritura náhuatl, pero desde la misma diversidad pues, de acuerdo con Yopihua *et al* (s/f), la diversidad de variantes, tanto regionales como subregionales, comparten la base común del náhuatl. Al respecto el ATP de sector mencionó:

Digamos en lo que es el estado de Veracruz, la zona norte, centro y sur tenemos diferentes grafías para la escritura del náhuatl y este material que se creó, el *Libro para el maestro de náhuatl*, contempla todas las grafías que utilizan tanto en el norte, centro y en el sur. Hemos recibido el apoyo de varios lingüistas y se le menciona al docente cuáles son las grafías que nosotros debemos de utilizar para la escritura del náhuatl en la zona centro y que en ese libro van a encontrar otras grafías, pero es porque así lo determina la zona sur o la zona norte. (ATP, comunicación personal, 2017)

Esto refleja que los funcionarios de Tequila tienen cierto conocimiento de las discusiones e investigación lingüísticas, sin embargo, como lo he dicho líneas atrás, éstas no se transfieren a las aulas. Si bien para los demás docentes que trabajaron en esta investigación no se refirieron de manera crítica ante la propuesta alfabética, sí mencionaron la confusión ante la variedad de propuestas: “estamos utilizando el alfabeto de Hasler, anterior a éste lo que era el alfabeto de la DGEI, luego viene otro que es el de AVELI, entonces también ellos (los niños) entran en esa confusión” (D5, comunicación personal, 2018). O bien, como lo señaló la D4 ante mi pregunta sobre la idoneidad del alfabeto moderno: “es lo que se está trabajando” (comunicación personal, 2018); es decir, existe una noción de que, dado que es la propuesta que en la actualidad se emplea, ella debe apropiárselo y enseñarlo, pero de fondo, desconocen el porqué de esta decisión.

Para la D1 la pertinencia, en términos de lo que demanda, radicó en que los libros estén escritos con el sistema de escritura que propone la DGEI. Esto parece confirmar que la elección del alfabeto, alejada de ser neutral, está conectada a otras prácticas sociales y se

relaciona con “cuestiones de quiénes somos, quién nos controla”, como lo menciona Zavala (2013).

La ausencia de material escriturario en náhuatl constituye un problema que se ha presentado “desde hace décadas” (D5, comunicación personal, 2018) y que “no ha podido resolverse” (D5, comunicación personal, 2018). Si bien Parámetros Curriculares ofrece actividades para orientar al docente “no hay un libro donde ellos (los alumnos) pudieran trabajar esas actividades en náhuatl” (D5, comunicación personal, 2018) y esta demanda resultó compartida por los docentes: “sería importante que tuvieran cuando menos el libro (para los alumnos), porque de ahí van haciendo sus ejercicios” (D1, comunicación personal, 2017). En ese sentido, todos los docentes también compartieron sus críticas ante estrategias, como la del libro cartonero o artesanal: “la DGEI no debería hacer que los niños escriban los libros, sino que debería enviarlos ya editados” (D5, comunicación personal, 2018). Así, demandan que sean los actores institucionales los principales responsables de la creación de materiales escriturarios.

La D5 afirmó que su “principal crítica” es que “desde arriba” los actores encargados de las comisiones para el náhuatl, como el ATP de sector, no hacen su trabajo como debieran, “no les interesa” (D5, comunicación personal, 2018) y entonces “todo quieren que lo hagamos nosotros (los docentes) y no nos da, simplemente, no nos da para hacerlo todo, ellos quieren que nosotros investiguemos todo” (comunicación personal, 2018). Y añadió: “Siento que por eso hay personas (en la supervisión) que supuestamente están dedicadas a la lengua indígena y ellos son los que tienen que dotarnos de ese tipo de material” (comunicación personal, 2018). La D5, la única docente que reconoció que no sabe náhuatl, ha buscado aprenderlo, pero los cursos que ella conoce que se ofertan como los que se imparten en la UVI “no tienen validez” (comunicación personal, 2018) para el sistema de educación indígena. Entonces, ha solicitado con frecuencia cursos desde la supervisión o la DEI que se adapten al horario de los docentes, esto es, que no se impartan por las mañanas pues deben cancelar clases y se “atrasan”, pero tampoco ha tenido respuesta. Estos hechos la hicieron señalar también la poca importancia que sus superiores muestran al desarrollo de la ALI.

En ese sentido, la misma D5 reflexionó que una posible solución para mejorar los insumos de la ALI sería que quienes integran colectivos, como el CCX, estuvieran en

puestos institucionales o “en un área exclusiva dentro del sistema de educación indígena” (D5, comunicación personal, 2018), pues hacen “buenos materiales” ubicados en la región y con cuestiones gramaticales: “haz de cuenta que hay colectivos que no tienen esos puestos (...) y siento que esos deberían de estar aquí porque de verdad sacan buenos materiales, como los que necesitamos” (D5, comunicación personal, 2018). Es decir, la lógica de la D5 radicó en que para que los materiales elaborados por el CCX tengan un impacto en la ALI el colectivo debe ocupar un espacio en la esfera institucional.

En general, la demanda con mayor peso que los docentes emitieron para concretar la expectativa que han construido alrededor de la ALI, la expresaron hacia los actores institucionales, concretamente la DGEI. Esto me lleva a pensar que consideran más relevantes insumos que la esfera de “arriba” puede ofrecerles, que aquellos que pueden obtener de la esfera de los padres de familia, o de los niños. Así, de acuerdo con su perspectiva es desde la DGEI que debe venir el apoyo, la orientación, los materiales, más que de los padres de familia, o de la autoproducción o la autoedición, en la cual puede incluirse a los menores. En esta lógica, la ALI será exitosa en la medida en que los actores institucionales contribuyan a ésta, y no tanto los actores comunitarios, pues reitero, esta lógica se detona a partir de la expectativa de que los alumnos deberán aprender a escribir náhuatl, entonces la DGEI debe aportar material gramatical. Sin embargo, como mostraré más adelante, la demanda principal de la DGEI es hacia los docentes, y a que ellos sean quienes generen el material con el que habrán de trabajar en la ALI.

Pude advertir que las demandas de los docentes con respecto a la ALI apuntaron también a una falta de consenso. Manifestaron que no existe un acuerdo general sobre qué deberán aprender y saber hacer los niños al finalizar su educación primaria con respecto a la ALI, problema que se acrecienta al no tener una continuidad en secundaria. No existe un anclaje en el siguiente nivel, por lo que tampoco los niños, sobre todo los que no lo hablan, pueden llegar a visualizar al náhuatl como una cuestión transversal y permanente en sus trayectorias escolares (D4, comunicación personal, 2018). Tampoco a nivel sector los docentes cuentan con un espacio para dialogar con sus colegas de otros centros escolares sobre de qué manera y a partir de qué contenidos otros trabajan la ALI. El desconocimiento de los docentes acerca del trabajo de sus colegas se traduce en que aparentemente cada docente trabaja de forma distinta la ALI pues no existe una “planeación general” (D5,

comunicación personal, 2018) como sí ocurre con otras asignaturas, como español o matemáticas. No obstante, el *Libro para el maestro* constituye un documento que refleja hasta cierto punto, el consenso de los maestros bilingües de las comisiones con respecto a de qué manera y a partir de qué contenidos el docente debe abordar la ALI. Pero, sólo la D4 contaba con él, y sabía que, por ejemplo, la D5 no tenía un libro similar para trabajar los últimos grados, entonces, también manifestó no tener “idea” de cómo trabajan sus colegas en la ALI.

Ahora bien, si la anterior demanda se mira desde otra perspectiva, al no existir consenso, como sí pasa con la asignatura de Español, los docentes podrían configurar a la ALI según lo que los niños demanden. Es decir, al preguntarle a la D1 si los temas de la ALI “empatan” con los vistos en español, ésta mencionó que no, pues en Español sigue “lo que marca el programa” (comunicación personal, 2018) y en náhuatl ella avanza de acuerdo a cómo “ve” a los niños. Así, la docente, puede tener un margen más amplio para construir procesos de enseñanza-aprendizajes, menos regulados por una medida restrictiva, que posiblemente conllevaría una cierta homogenización. Sin embargo, con frecuencia, se acentuó el carácter desarticulado sobre el que aparentemente se asienta la ALI: no hay consensos, ni siquiera desde un nivel micro, no hay programas de estudio, no hay portadores textuales en náhuatl, y esto se traduce a una ausente o limitada comunicación con la DGEI (ATP de sector, comunicación personal, 2017).

No obstante, existen consecuencias concretas del hecho de que no se contemple o se defina desde “arriba” lo que se espera de la ALI. Como he mencionado con anterioridad, a diferencia de otras asignaturas, como español y matemáticas que disponen de estándares curriculares por periodo escolar, para la ALI no se contemplan. Dichos estándares curriculares definen los logros que los alumnos habrán de adquirir según el periodo que concluyan y tienen su marco de referencia en PISA, la prueba estandarizada emitida por la OCDE (SEP, 2011). Advertí que esto provoca que los docentes prioricen español y matemáticas por encima de las demás asignaturas, pues serán evaluadas de forma más enfática a nivel nacional, como señaló la D1 con respecto al horario escolar “vemos matemáticas y español dos días a la semana, las demás, lo que son geografía, cívica, artísticas y esas, una vez a la semana, porque si no, no me va a dar tiempo” (D1, comunicación personal, 2017). Así, por ejemplo, la ALI puede no comenzar a ser vista

cuando inicia el ciclo escolar, como lo observé en las tres escuelas en las que estuve; y aunque, de acuerdo con los docentes, el motivo de este hecho radica en que la lengua primera de los niños es el español, puede también deberse a que para la SEP la asignatura de Español resulta más sustancial. O, por otra parte, la ALI puede ser interrumpida en algún punto del ciclo escolar. En la E3, la ALI comenzó en enero (2018), en el segundo semestre del ciclo escolar, tanto para los niños de los primeros grados como para los últimos; y se suspendió durante un mes debido a la Olimpiada del Conocimiento, una evaluación a nivel nacional que no toma en cuenta con los conocimientos de los alumnos en lengua indígena.

La D5 comentó, a propósito de la prueba PLANEA aplicada en junio, que la atención de los docentes se concentra especialmente en matemáticas y español, y se reduce, o bien, se “pierde” el tiempo que se le pueden destinar a otras asignaturas, como Educación Artística o Educación Física. Debido a esto, ella consideró que los niños tienen poca posibilidad de conocer en la escuela otros conocimientos o de “humanizarse” (D5, comunicación personal, 2018) a través del arte, el cual, según sus palabras “no es sólo dibujar por dibujar”, sino que lo ideal sería que los niños pudieran saber que el arte es una forma que las personas tienen para comunicar sus ideas y sentimientos. Sin embargo, reconoció que a ella no le da tiempo de trabajar las asignaturas mencionadas, pues en su aula hay varios niños que aún no han aprendido a leer o escribir y que, no obstante, deben avanzar el siguiente grado, por la anulación del criterio reprobado / aprobado. Consideró que, si destina el tiempo a Educación Artística, “avanzaría” menos (comunicación personal, 2018) en términos de las dos principales asignaturas: Matemáticas y Español (comunicación personal, 2018).

Desde el punto de vista de esta misma docente, a la SEP sólo le interesan las asignaturas de Español y Matemáticas y les exigen a ellos que sus alumnos adquieran los aprendizajes de ambas, entonces como docente, le resulta “imposible” (D5, comunicación personal, 2018) no caer en la lógica institucional. Cuando ella medita sobre posibles soluciones se genera una tensión, pues señaló que, si los niños no se apropian de los conocimientos en las asignaturas de matemáticas y español, se presentan los padres de familia para “reclamar” y la misma SEP, a través de la evaluación docente (comunicación personal, 2018).

La cuestión de la evaluación resulta un eje trascendente en la lógica escolar y que atañe casi a todos los actores educativos. Como señala Quinteros (s/f), la cultura escolar se inscribe sobre la lógica evaluativa (PLANEA y PISA son ejemplo de ello) que define lo que se enseña:

Los maestros suelen dedicar más tiempo y esfuerzo en aquellos contenidos que pueden ser evaluados y permiten medir cuánto aprendió un niño. Este principio se relaciona con la función crediticia de la escuela y su poder para controlar y determinar los saberes que son importantes de los que no lo son, desde la perspectiva institucional. (p. 3-4)

El peso que tienen las pruebas estandarizadas en la escuela resulta innegable, en este sentido, ésta se mueve en función de lograr los indicadores estimables, por lo que algunas docentes incluso opinan:

En náhuatl, pues sólo tienen un día a la semana y aunque yo quisiera más, no nos da tiempo (...) (porque) cuando ponen el examen de conocimiento no les ponen el náhuatl, nada más les ponen el español. Entonces qué chiste tiene que yo esté aquí desgastándome con los niños cuando pues ni siquiera les piden. (D1, comunicación personal, 2018)

De esta manera, el espacio de matemáticas y español ocupa la mayor parte de horas en el horario escolar, por lo que la ALI, pareciera ocupar un espacio subalterno, junto a Educación Artística o Educación Física.

Ahora bien, en cuanto a la demanda que los docentes emiten hacia los padres de familia la más reiterativa constituyó en que éstos deben “apoyar” (D1, comunicación personal, 2017) a sus hijos. El apoyo al cual las docentes se refirieron se traduce, esencialmente, en que hagan con ellos sus tareas. Por ejemplo, la D5 aludió a dos tipos de alumnos cuando se refirió a su desempeño escolar: los que son apoyados por sus padres; éstos se sientan con sus hijos en algún momento del día para cerciorarse de que sí hagan sus tareas o ayudarles en lo que pueden. Y están los otros, cuyos padres no dialogan con sus hijos sobre las tareas. Este segundo grupo son los que manifiestan “problemas de conducta”, los que no cumplen con sus tareas “como debe de ser” (es decir, como la

docente las pide), y su calificación es baja. Para ella “son contados” los niños que reciben apoyo de sus papás (D5, comunicación personal, 2018).

Así, el apoyo no significa que aporten a las prácticas de enseñanza aprendizaje de los niños con conocimiento, sino a partir de cerciorarse de que realicen sus tareas. Desde una valoración a la esfera de los padres, la D5 considera que los padres no atienden parte de su responsabilidad de llevarlos a la escuela puntualmente, de sentarse y vigilar que los niños hagan la tarea. Cuando le pregunté en qué podían ayudar los padres con respecto a la ALI si desconocen la escritura del náhuatl, ella aseveró que la prioridad es que se cercioren de que los niños hagan sus tareas, aunque no puedan ayudarles con los contenidos. Una premisa similar a la de la D1:

Dicen que para que mejore la educación, pues va a comenzar del maestro y de ahí los padres de familia apoyando a sus hijos en cuanto a darles atención, desde proporcionarles un buen desayuno, de levantarlos temprano, desde venirlo a dejarlo, preguntarle por sus tareas. Entonces de esa manera ellos van a apoyar a sus hijos, pero hay madres de familia que no, por ejemplo, tengo una niña que llega a hasta las 9:30. Ella de plano no tiene interés en cuanto a aprender, ahora sí que no le dan apoyo sus papás a su hija. (D1, comunicación personal, 2018)

Cuando hice referencia a si los padres tenían alguna incidencia sobre los contenidos escolares, las docentes consideran que no, pues reiteran que la presencia de los padres debe visibilizarse con el apoyo que ya he mencionado. En todo caso, la D1 mencionó “de mis 20 padres de familia, a lo mejor uno es al que sí le interesa” (D1, comunicación personal, 2017). Y más específicamente en relación a la ALI: “He tratado de conseguir, por ejemplo, cantos, leyendas, cuentos, de aquí de la región, o sea de la localidad, pero no, que nadie sabe” (D1, comunicación personal, 2017). Por ende, desde la perspectiva de las docentes, los padres son reacios a participar en las actividades escolares como sabedores de conocimientos como portadores de leyendas, de cuentos, de cantos, etc. o hacedores de prácticas culturales. Es decir que los docentes no destacan la dimensión de los padres como hablantes de náhuatl, aun cuando no estén alfabetizados en dicha lengua.

En relación a contribuir con los procesos de enseñanza aprendizaje, únicamente la D4 mencionó que algunos padres de familia ayudan a sus hijos a pronunciar el alfabeto (en español) desde su hogar. Sin embargo, a ella no le parece adecuado porque desde su

perspectiva les enseñan “ma, me, mi, mo, mu” y el niño cuando ingresa a la escuela, escriben literal “ma”, y no únicamente la “m” porque los papás no les explican a los niños que ese sonido representa esa letra pero que no se escribe así (D4, comunicación personal, 2018). Esto sugiere que desde el punto de vista de la D4, los padres no ofrecen una explicación adecuada (apegada a ciertas prácticas didácticas) y por ello, los niños no logran comprender que las letras no se escribe en sílabas, por ejemplo.

Por otra parte, durante el trabajo de campo, también aprecié otras demandas que se insertan en el proceso de nutrir los elementos para la ALI. Por ejemplo, la D1 me compartió que intentó, en algún momento, adquirir un diccionario cuyo costo era de 4, 800 pesos (no recordó su nombre). Utilizaría el dinero del programa de Escuelas de Calidad, pero “el supervisor no me lo permitió (...) Él dice que no, que se vayan al internet” (comunicación personal, 2017). Posteriormente, el dinero fue usado para colocar un techo en la pequeña explanada de la escuela. El destino del recurso fue aprobado por los padres de familia, pues durante los recesos y los eventos fuera del aula, el clima podía afectar a los menores; de modo que resultó prioritario el techado, y no el diccionario. Este ejemplo da muestra de que la ausencia de portadores textuales que puedan funcionar como apoyo para la ALI convive con otras múltiples carencias de distintos tipos de las escuelas rurales y cómo se prioriza su atención. En este sentido, los docentes destacan ciertas condiciones propias de su organización y no tanto de su modalidad indígena. Por ejemplo, la D1 reiteró en diversas ocasiones que ha demandado de los supervisores material especializado para escuelas multigrado:

Se ha solicitado a los jefes, a los supervisores que nos apoyen (con) materiales (...) que nos traigan algunas estrategias para darle una mejor atención a los niños. Por ejemplo, para mí lo que sí es muy trabajoso es la planeación didáctica para grupo multigrado, porque ahorita estoy atendiendo de primero a sexto. Hasta ahorita, el plan y programa, ahorita con la nueva reforma es unigrado, pero no hay para multigrado entonces, en consejo técnico venimos solicitando a nuestro supervisor que nos capacite para la elaboración de una planeación didáctica argumentada, pero para grupos multigrado. (D1, comunicación personal, 2018)

Esta demana la compartieron los demás docentes, quienes en toda en su trayectoria han estado en aulas multigrado, y si bien el *Libro para el maestro* se organiza por ciclos, aún no está publicado el programa de estudio para el último ciclo de primaria. Esto se traduce en

que los docentes constantemente demanden formación propia no sólo para el medio indígena, sino para potencializar los distintos grados que tienen a su cargo.

5.2. Esfera de los niños

La esfera de los niños, a diferencia de otras, presentó expectativas sumamente heterogéneas. En esta esfera las demandas, es decir, más que exigencias concretas, sus discursos audiovisuales mostraron más específicamente intereses o gustos. Cabe recordar que la voz de esta esfera fue construida, principalmente, a partir de la aplicación del dibujo-entrevista. Sin embargo, no por constituir expectativas con fuerte sesgo imaginativo los niños dejaron de exponer una concepción crítica de la escuela, pues pude advertir nociones de demandas de fondo a sus intereses o gustos, aunque, por supuesto, en algunos niños más que otros. Presento a partir de líneas temáticas las expectativas que detecté en esta esfera.

El dibujo como método de enseñanza

Esta línea temática se refiere a la expectativa de que en la escuela se enseñen los contenidos, a partir de dibujos o ilustraciones. Considero que en esta expectativa se puede apreciar de fondo una crítica a las metodologías didácticas empleadas por el maestro en el aula, como muestro en las siguientes líneas.

Aura (4°) consideró que en la ALI y en general, en la escuela la docente enseña con “puras palabras”, una práctica que debería integrar dibujos, sin importar la asignatura de la que se trate. Es importante recalcar que la entrevista con Aura (4°) se llevó a cabo previamente a la aplicación del dibujo-entrevista en la E3. El día en que se efectuó, aún los niños no tenían conocimiento de mi intención por aplicar dicho método, por lo cual, me atrevo a afirmar que no se produjo una posible “influencia” de mis intereses hacia a la menor, la cual declaró:

Yo cuando era chiquita me gustaba mucho el estudio, era muy buena en matemáticas, pero después pasaron problemas en mi familia y lo descuidé. Hay un compañero, que es muy bueno en matemáticas, se llama Roberto (4°), a él le preguntas cualquier cosa y todo sabe de matemáticas. Está lejos de mi altura, y lo

estoy casi alcanzando, pero es que yo le entiendo si hay dibujos, sólo así puedo alcanzarlo. Me pasaba que no entendía las divisiones y decía yo: “y ahora ¿esto cómo se hace?” Y ya luego la maestra explicaba, pero sentía que iba muy rápido y yo decía: “no le entendí”. Entonces, mi cuñada me enseñó, me enseñó mejor y con dibujos y yo decía: “ah pues así, sí entendí”, y ahorita en estas clases ya le entendí a las divisiones. Por eso me gustaría que mis demás compañeros le entendieran, porque le hacen como dice la maestra y no le entienden, entonces, van a preguntarme y yo les explico, pero algún día que haya examen, no les puedo mandar avioncitos con dibujos. (Aura, comunicación personal, 2018)

La niña expresó que su proceso cognitivo no está anclado a una literacidad estrictamente escrituraria (como la que he manejado hasta ahora). Si profundizo en este tema, quizá podría hablar en términos de una literacidad multimodal, desde la perspectiva de Menezes de Souza (2001). Ésta se entiende como una dinámica de codificación y decodificación a partir de representaciones o textos visuales como el tejido. En este sentido, los niños construyen conocimiento no únicamente a través de la representación alfabética, sino a través de otros canales, y de otras narrativas surgidas en lo visual.

El dibujo es utilizado en educación, sobre todo con el nivel pre-silábico, con la finalidad de que los niños comiencen a diferenciar sistemas de representación (Quinteros, s/f, p. 7): el escriturario y el visual. De acuerdo con Ferreiro (1991) los menores, tras reiterativos ejercicios de palabra-imagen, advierten que “las letras se usan para representar una propiedad de los objetos del mundo (seres humanos, animales, etc.), que el dibujo no tiene capacidad de representar: sus nombres”. Tras este descubrimiento, los dibujos se dejan de utilizar para la transmisión y construcción de conocimiento:

Dado que las letras representan los nombres de los objetos, los niños empiezan entonces a examinar de qué manera las letras se organizan para representar adecuadamente los nombres. La forma de los objetos representados queda excluida, porque ellos ya saben que las marcas escritas se colocan fuera del dominio de lo icónico. Por lo tanto, empiezan a considerar cuáles son las condiciones que una escritura debe tener para ser una buena representación del objeto: para ser “interpretable”, “legible” o “capaz de decir algo”. (Ferreiro, 1991, s.p.)

Las docentes con las que trabajé también producían materiales para alfabetizar en náhuatl bajo este criterio de la palabra-imagen: ilustraban páginas de Word con imágenes tomadas de internet en las que se muestran semillas u otro tipo de elemento “local” (D1,

comunicación personal, 2017) que sirva para el aprendizaje de las letras. Resultó recurrente la asociación entre imagen-palabra y esta diada es “importante” debido a que, según la perspectiva de la D1, el náhuatl no se escribe como se pronuncia, entonces al hacer que escriban a partir de una imagen clarifican la confusión “porque ven la imagen y ya leen la palabra” (comunicación personal, 2017). Pero el dibujo en sí no tiene mayor finalidad que la de afianzar la escrituralidad en los niños. Lo que Aura (4°) propone, sin embargo, difiere de este principio, en tanto que aseguró que su proceso de enseñanza-aprendizaje está mediado por la representación “icónica” (en términos de Ferreiro).

Ahora bien, cuando expreso que en la noción de pertinencia cultural se contemplan expectativas y demandas (desde la interpretación que hago de este concepto), concibo las expectativas que los actores guardan para con la escuela, pero también, considero, que integran una idea de futuro, más clara en los niños mayores, pero que de cierto modo responde a la cuestión de para qué estudiar, para qué aprender a escribir y para qué asistir a la escuela. Como menciona Gee (1996):

La literacidad (lengua oral-escrita) es un aspecto fundamental de la *identidad social*: lo que una persona lee/escribe/habla, cómo lo hace y por qué, depende en gran medida de *quién es* y *quién quiere o no quiere ser* ante los ojos de los demás. Las prácticas y las creencias sobre leer/escribir están ligadas inextricablemente a las formas de hablar, actuar, interactuar, creer y estar en el mundo. (s/p)

No afirmo que los niños tengan claras estas cuestiones o que logren responderlas con certeza; lo que apunto es que en función de un imaginario en torno a la escuela y a partir de lo que ésta ofrece también se trazan las demandas. En ese sentido, considero que los niños poseen un imaginario de la institución escolar. La misma Aura (4°) afirmó que una de las cosas que le gusta de asistir a la escuela radica en que aprende cuestiones que no ha aprendido afuera:

Lo que yo sé de náhuatl lo he aprendido en mi familia, pero hay cosas que apenas voy a aprender, como decir del 50 al 100, 200. En mi casa hablábamos mucho náhuatl, pero nunca nos hablábamos en números, eso lo aprendo en la escuela. (Aura, comunicación personal, 2018)

Asimismo, estas percepciones se entrelazan con lo que ella quisiera ser y hacer “de grande”: abogada y, junto con su primo Roberto (4°), el niño del que habla en la cita anterior, abrir un lugar

o, aunque sea una casa chiquita, con láminas y tablas, en donde pudiéramos colgar todos los dibujos que hemos hecho para que las personas los vieran (...) la maestra nos enseñó a pintar, pero para trabajos, mi primo y yo dibujamos las estrellas, la luna, el sol; a Roberto le gusta más dibujar los autos. (Aura, comunicación personal, 2018)

Es posible que esta expectativa la llevó a expresar: “yo me pregunto ¿por qué no me califican mis dibujos?” (comunicación personal, 2018), constituyendo una demanda concreta hacia la escuela. Cuando en la entrevista yo exclamé “¿quieres abrir una galería!”, la niña no supo qué es una galería, pero respondió:

Allá en Tlaquilpa²⁹ mi familia y yo queríamos hacer un cuartito, pero con dibujos que estuvieran en náhuatl y todo lo de antes que había, porque ahorita ya casi nadie quiere hablarlo, y queríamos que recordaran cosas que había en el pasado. (Aura, comunicación personal, 2018)

Ahora bien, en el discurso de Aura (4°) pude notar que en el ámbito familiar ha tenido problemas, y que eso afectó directamente su desempeño académico (como puede leerse en la primera cita). La niña mostró ser consciente de que sus vivencias en el ámbito familiar inciden en su proceso de aprendizaje. Además, es conocedora del contexto de marginación en el que vive, pues su deseo de ser abogada se debe a que los policías “son abusivos” (Aura, comunicación personal, 2018), y de que su lengua materna, el náhuatl (como ella lo dijo) es discriminada.

Del mismo modo, Rosa (6°) en su dibujo titulado “apender (sic) a pintar” (Imagen 2) refleja que a ella le gustaría que le enseñaran principalmente matemáticas a través de ilustraciones, pues es su materia más difícil, pero también cree que es la más “importante”. Lo que más le gusta de las clases es cuando dibuja, un ejemplo lo dio con la clase de náhuatl “dibujas a tus papás y pones cómo se llaman, pero en náhuatl” (Rosa, comunicación personal, 2018). Al preguntarle si jugar y dibujar es lo mismo, ella respondió que no:

²⁹ La niña nació en este municipio que se ubica en la parte alta de la Sierra.

“dibujar es estar en un solo lugar y estar dibujando, es estar pensando, así como quieto y jugar no, (porque) puedes andar corriendo” (Rosa, comunicación personal, 2018). Esto da pistas para pensar en el nivel de interiorización del acto de dibujar para algunos niños y el papel trascendente que puede tener en su proceso cognitivo.

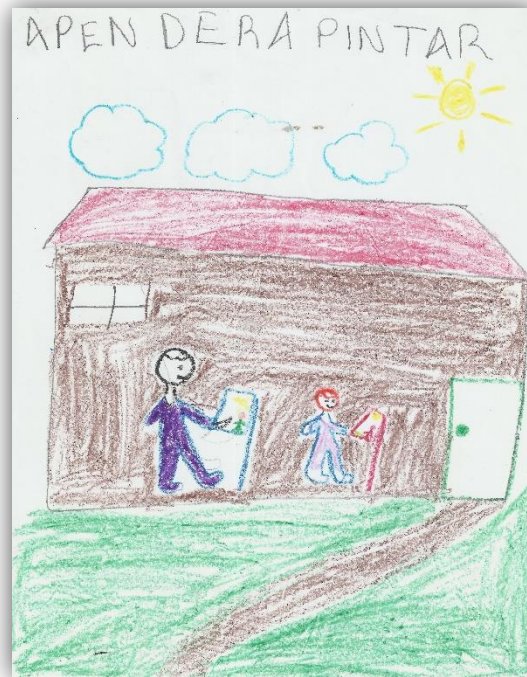


Imagen 2. Dibujo de Rosa (6°)

Me resulta inevitable conectar las expectativas expresadas en estas últimas líneas, con el discurso de la D5 sobre la clase de Educación Artística y el hecho de que no la “puede” dar porque algunos de sus alumnos no logran avanzar en las asignaturas con mayor trascendencia para las pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional. Sin embargo, Aura (4°) apuntó que ella no comprende con facilidad cuando no hay dibujos de por medio y entonces ¿no será que, más que un caso particular o aislado, sea también la situación de otros niños y que como apunta Menezes de Souza (2001) el ejercicio de representar y transferir significados se da través de ilustraciones? Entonces, el dibujo más que un trampolín para apropiarse de la escrituralidad, tendría que contemplarse como un elemento trascendente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aprender desde una vía lúdica

Advertí otra línea temática en la cual los menores hicieron alusión al juego como método para la enseñanza. Aura (4°) mencionó en la aplicación del método dibujo-entrevista, que una manera de enseñar náhuatl, para que sus compañeros lograran aprenderlo, sería a partir de un juego que denominó “avioncitos” (Imagen 3).



Imagen 3. Dibujo de Aura (4°)

Desde su descripción, éste es:

Un juego en el que se pone en el piso y lo dibujan con pincelines y pondría una palabra en español y una palabra en náhuatl y están pisando una de español, tienen que encontrar su pareja, pero que esté escrita en náhuatl, para que aprendan cómo se escriben en náhuatl. Formaría tres grupos, entonces, cada persona que sepa hablar el náhuatl o que al menos supiera más que un compañero, agarran un equipo e hicieran que un compañero se explicara lo que hayan entendido cómo y les diría

cómo es que ustedes aprendieron a leer en náhuatl. (Aura, comunicación personal, 2018)

Para Aura, la importancia de dicho juego para la enseñanza del náhuatl radica en que por una parte se trabaja en equipo, así compañeros que no saben náhuatl y los que sí lo saben intercambian experiencias de cómo ha sido su proceso de adquisición, tanto de la oralidad como de la escritura y lectura. Mientras que, por otra parte, los niños conviven con palabras en español y náhuatl y entonces sabrían cual palabra sería el “equivalente” en el idioma en el que están aprendiendo. En su discurso se refleja también la heterogeneidad lingüística de la escuela, pues mencionó que no todos los niños son hablantes de náhuatl.

Camila (6°) del mismo modo, apuntó una vía lúdica (Imagen 4) para su clase ideal desde el juego denominado “basta”, el cual consiste en anotar en una hoja de papel una serie de elementos que serán nombrados a partir de su letra de inicio. Las palabras que se escribirán “serían en náhuatl” (Camila, comunicación personal, 2018). La niña mencionó que nunca ha jugado “basta” en otro idioma que no sea español, su lengua materna, pero al ser su “juego favorito” lo consideró apto para enseñar la escritura del náhuatl y así, a través del ejercicio reflexivo de indagar palabras con una determinada letra inicial, también se exploraría la gramática.

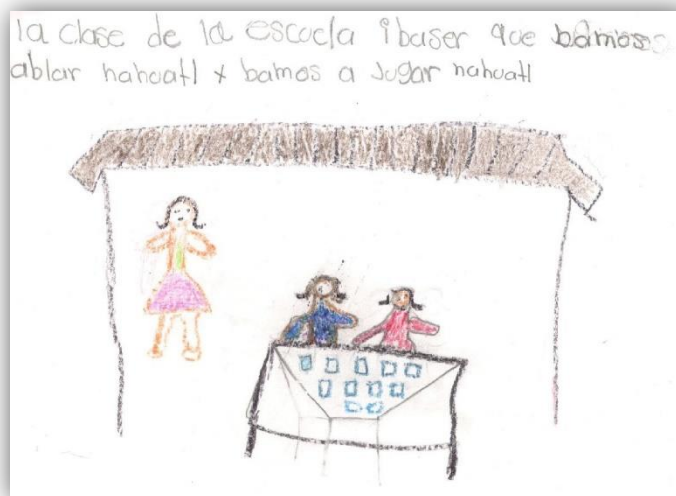


Imagen 4. Dibujo de Camila (6°)

Computación

Otra temática que encontré en las entrevistas a partir del dibujo fue el de la computación, que representa para un niño, Marcos (6°), una demanda constante, que sí ha comunicado a su tutora (Imagen 5). Para Marcos (6°) contar con una computadora le permitiría facilitar su proceso de aprendizaje: “pues es que así, si un maestro les enseña a sus alumnos, ya la tarea es más fácil, o que le encarguen trabajos” (Marcos, comunicación personal, 2018). Es un asunto que tiene que ver con las fuentes de información, al no haber disponibles para ciertos contenidos o incluso, para la misma ALI, Marcos (6°) consideró que las computadoras y su acceso a la red, posibilitan resolver las tareas escolares. Marcos (6°) enseñaría todas las asignaturas a través de una computadora; y fue reiterativo en cuanto a lo que le gustaría aprender en la escuela: inglés y computación. Esta demanda la comparte con Alfonso (4°) (Imagen 6), quien también expresó que le gustaría que sus clases de computación fueran más constantes, pues manifestó que sólo una vez a la semana tienen permitido hacer uso de las computadoras en la E3, del mismo modo que en la E1 (Marcos, comunicación personal, 2018).

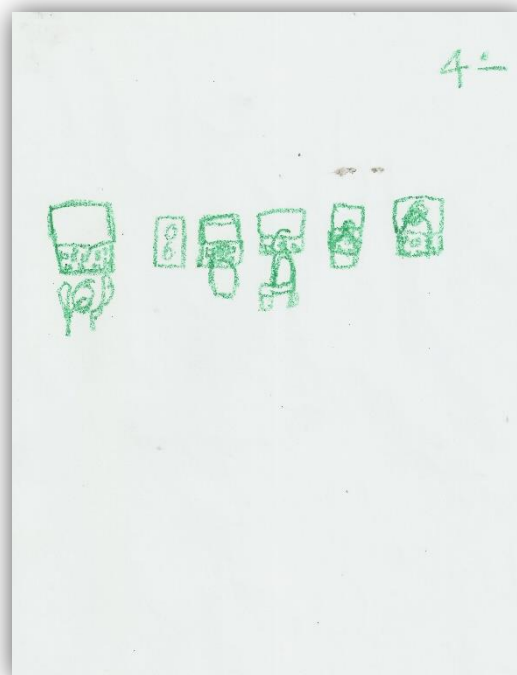


Imagen 5. Dibujo de Marcos (6°)

Imagen 6. Dibujo de Alfonso (4°)

Me resultó llamativo que, durante la entrevista, Alfonso (4°) hiciera énfasis en las pocas horas destinadas a computación, pues del mismo modo que la ALI, sólo una vez a la semana la docente trabaja esta asignatura, y esto, en caso de que no estén en periodo de evaluaciones (D5, comunicación personal, 2018). Sin embargo, para Alfonso (4°) no resulta una situación desfavorable que la ALI no sea vista más días a la semana, pero sí consideró que computación debería verse más días, e incluso, de igual manera que Marcos (6°), a partir de una computadora explorar las demás asignaturas. Cabe decir que Marcos mencionó que el náhuatl es su lengua materna, mientras que Alfonso (4°) siempre matuvo la versión de no saber la lengua indígena.

Asignaturas con poca presencia en el horario escolar

Otra de las expectativas versó sobre las asignaturas que tienen poco espacio en el horario escolar. El énfasis se mostró en que Educación física tuviera más presencia. Esta asignatura no fue contemplada como fija en ninguna de las tres primarias en las que trabajé. Adrián (6°) la dibujó como su favorita, como una demanda a que ésta se realizara con más frecuencia (Imagen 7). Del mismo modo Juan (6°) también dibujó dicha asignatura, pues es su “favorita” aun cuando aseguró que en la escuela no la cursa (comunicación personal, 2018) (Imagen 8). Al preguntar cómo fue que comenzó a gustarle si afirmó que no tienen en la escuela, el niño me compartió que después de la escuela “baja” al campo a jugar, y entonces, después recordó que en la escuela hay una materia llamada Educación Física.

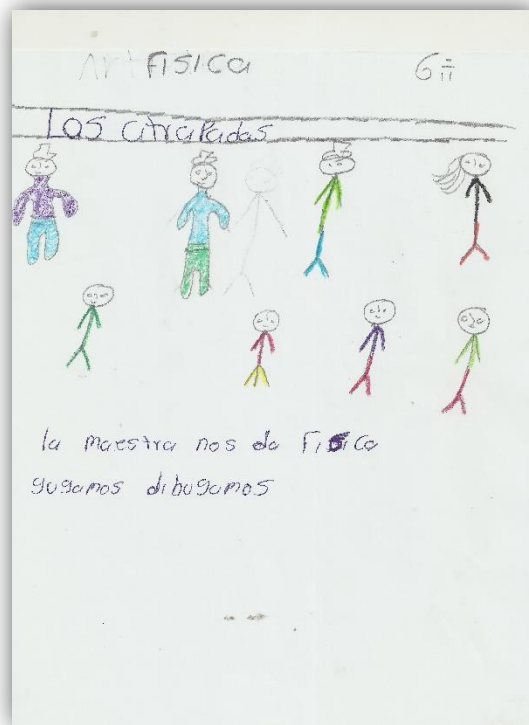


Imagen 7. Dibujo de Adrián (6º)



Imagen 8. Dibujo de Juan (6º)

Contenido de las asignaturas

Encontré otra veta temática ligada a la expectativa de que, en la escuela, pero también específicamente en el espacio de la ALI, pudieran verse ciertas temáticas. El primer ejemplo que presento de pronto pareciera más imaginativo, pues giró en torno a una asignatura que no aparece en la propuesta curricular propiamente, por lo menos no de la manera en que el menor la nombró. Rafael (5°) inventó una asignatura cuyo título escrito fue “cosella ambiental (sic)” (Imagen 9).³⁰



Imagen 9. Dibujo de Rafael (5°)

Al preguntarle el motivo, el niño mencionó que él se “dedica” a cosechar maíz y procedió a explicarme el motivo de los elementos de sus dibujos: el río lo trazó debido a que antes de que él naciera por su casa pasaba un río, según lo que le contó su abuelo, quien falleció hace un año, y “la lluvia le daba agua al maíz” (Rafael, comunicación personal, 2018). Actualmente el río ya no existe porque cortaron los árboles y se secó, según le contó

³⁰ El niño lo pronunció como “cosecha ambiental”

también su abuelo. El niño me expuso que la ausencia del líquido perjudica las distintas fases de las cosechas. La experiencia de su abuelo, quien le compartió la importancia del río, han hecho que el niño posea una conciencia particular sobre el cuidado del medio ambiente, y no precisamente en términos económicos: el nombre de su asignatura imaginada se debe a que “el ambiente también cuenta como cosecha, como los árboles, es igual que cosechar, como a una persona, también tienen alma, aunque estén inmóviles, pero sienten algo” (Rafael, comunicación personal, 2018). Así, no se trata de sólo cultivar como fuente de ingreso, sino de entablar una armonía con los elementos de la cosecha.

La idea para su dibujo se originó de que el niño no encuentra un espacio curricular que ahonde en lo que considera necesario que se enseñe. Al preguntarle si encuentra posibles conexiones con otras asignaturas, Rafael (5°) mencionó que Geografía, porque se toca el tema de la “cosecha de trigo, rábanos, chícharo” (Rafael, comunicación personal, 2018). El niño sabía que en Tequila no se cosecha trigo, pero ese tema le gusta, porque le gusta el cultivo de la tierra en general. Asimismo, mencionó Historia como asignatura que sirve de asidero para sus intereses: “nos dice cómo fue antes la cosecha, hasta nuestros tiempos, cuántos años existe, hasta qué temporada llega” (comunicación personal, 2018), e incluso aseveró que al libro de esta asignatura le añadiría más información: “como de África, como cuántos años tiene de existir, cómo son las personas o por qué se habla inglés” (Rafael, comunicación personal, 2018). Por último, mencionó Español, porque en los contenidos de esta asignatura encuentra “cuentos” que dicen “algo” del maíz. Entonces, en la combinación de estas tres asignaturas el niño puede abarcar los temas que a través del dibujo demanda aprender: fases del cultivo, preparación y cuidado de la tierra y protección del medio ambiente.

Para Rafael (5°) la práctica del maíz constituyó una herencia de su abuelo, a quien lo consideró una figura clave en su socialización familiar, del mismo modo que al náhuatl, su lengua materna, y el principal idioma para comunicarse con su abuelo. El niño se refirió al náhuatl en términos de que si no existiera éste no habría “una cultura a la cual respetar” (Rafael, comunicación personal, 2018). Me resultó llamativo que, durante el proceso reflexivo, Rafael (5°) no mencionara propiamente a la ALI, ni siquiera en el momento en el que destacó la importancia de hablar náhuatl; más aún, porque las temáticas que él plantea en la asignatura “cosecha ambiental” podrían verse a través de la exploración de prácticas

culturales que propone Parámetros Curriculares o de los “temas comunes”, metodología que se plantea, de acuerdo con la D5, para trabajar la ALI.

Según lo expuesto por la D5, en el curso que ofrecieron para trabajar la ALI se recomendó hacerlo a través de “temas comunes”, que consisten en la exposición de elementos culturales, para que el docente conecte a los niños con las prácticas culturales de su contexto y poder apreciar la diversidad del país, como también lo narró la D1: “nos marca (Parámetros Curriculares) que tenemos que ver las culturas, las creencias, que hay aquí mayordomías, los bautizos, las primeras comuniones, todo eso” (comunicación personal, 2018). Así, en los temas comunes se propone explorar, por ejemplo, las fases del cultivo. Sin embargo, para la D5 (la docente de Rafael) los temas que propone Parámetros Curriculares para trabajar en la ALI no serán sustanciales si los niños no cuentan en su mente con una gramática para escribir sobre eso. Para ella, “la siembra, la cosecha del maíz, recolección” son “como una exposición que los podría dar cualquier día en cualquier bimestre, en cualquier grado también” (D5, comunicación personal, 2018); pues consideró, que lo esencial es que los niños aprendan a leer y escribir, como lo mostré anteriormente.

Los “temas comunes” que, desde otra perspectiva serían la entrada para los elementos culturales excluidos de la escuela, para la D5 no tienen relevancia si los niños no saben cómo nombrarlos en la escritura. Si bien reconoció que a los niños “sí les ayuda o les gusta mucho porque pues es su medio” (comunicación personal, 2018), aseveró que “antes de eso deberíamos de trabajar un poquito más pues la gramática, la escritura, todo eso, pues los que no lo hablan pues se quedan así (expresión de sorpresa)” (D5, comunicación personal, 2018). Esto me lleva a pensar que la D5 asume que los niños que no hablan náhuatl no participan de una tradición cultural que los cobija como serranos o pertenecientes a un mismo barrio, o que los hispanohablantes y los nahuahablantes no comparten eventos como los bautizos, las mayordomías, las bodas, etc. es decir, rituales litúrgicos, que, de acuerdo con las docentes, Parámetros Curriculares sugiere para abordar las prácticas culturales de los alumnos. Pareciera que la D5 da por hecho que los niños que no hablan náhuatl no pueden abordar las prácticas culturales que se sugieren por su desconocimiento del idioma, y entonces me genera la impresión de que ella fracciona la cultura de los alumnos, según la lengua que distingue como su lengua materna. Una visión que considero, se deriva de pensar desde una perspectiva monolingüe.

Por su parte, es posible que Rafael (5°) no haya pensado en la ALI cuando habló sobre las asignaturas que relacionó con sus intereses, debido a que en su mente el náhuatl no está separado de su conocimiento experiencial, sino que va ligado a éste. Es decir, el náhuatl, más que una asignatura, constituye la vía a través de la cual se conecta con el cultivo, y en general, con lo que le causa interés. Así, la ALI puede significarle más un elemento escolar, distanciado de sus vivencias, que un estímulo a su proceso educativo.

La expectativa de afianzar la escritura, y sus reglas gramaticales, desde el discurso de la D5, pareciera no concatenarse con los “temas comunes” y al no explorarlos, niños como Rafael (5°) desconocen que la ALI podría ser también un espacio en el cual no sólo se enseñan signos gramaticales, sino también pueden abordarse prácticas sociales y culturales que le interesan. Sin embargo, la expectativa de la ALI para la D5 contempla e incluso obedece, al hecho de que no todos los niños saben náhuatl:

Si yo empiezo a trabajar el libro por temas comunes, entonces los que no saben náhuatl nunca lo van a aprender a escribir. Cómo van a escribir, por ejemplo, que yo les diga el tema de la siembra, háganme un escrito, porque así viene, un escrito sobre cómo ellos siembran el maíz en náhuatl, entonces los que no lo hablan no lo van a poder hacer porque no les hemos dado la base del alfabeto. (D5, comunicación personal, 2018)

Los docentes, como he referido en páginas atrás, no dejaron de señalar que no puede existir una uniformidad en la ALI pues la situación lingüística, e incluso social, de los alumnos no es la misma. No todos los niños siembran, algunos acompañan a sus padres a trabajar en las ciudades. Cada uno vive experiencias propias y por ello, cuando los docentes trabajan los “temas comunes”, los aprendizajes derivados de su contexto se logran a través de la escritura y lectura. Por ejemplo, “los procesos a seguir para la siembra” (D1, comunicación personal, 2017) sirven a la clase porque los niños “ejecutan la lectura, escritura, y también por ejemplo los tiempos en que están escribiendo sus textos” (D1, comunicación personal, 2017) y ahí radica el aprendizaje. Las aproximaciones resultan funcionales en tanto detonen escritura del náhuatl. No obstante, esta expectativa se ha configurado en los docentes, en gran medida, por el desconocimiento que manifestaron acerca de la enseñanza de las lenguas, de una educación contextual, y sobre cómo entender a la diversidad como insumo

para el proceso educativo, como más adelante desarrollaré. Así, la D5, durante el trabajo de campo, nunca tocó temáticas relacionadas a las que Rafael propuso.

Rafael (5°) además me compartió que su padre trabaja en la construcción de carreteras y por ello mismo, sale de Tequila con frecuencia. En algunas ocasiones a su regreso “trae plantas que ya están en peligro de extinción, como el *waximil*, que es un tipo como espina, como si fuera un cactus, pero como pelotita y dentro sale una piña” (Rafael, comunicación personal, 2018). De esta manera el niño tiene conocimiento de plantas, de fases de cultivo, y conocimientos culinarios a partir de estos elementos. Es posible que las experiencias con su familia, le llevaron a generar la expectativa de que en la escuela deberían tratarse ciertos conocimientos relacionados a la tierra.

Por su parte, Eliza (6°) (Imagen 10) dibujó una expectativa similar a la de Rafael (5°) en el sentido de que a ella le gustaría que se vieran ciertos temas en la ALI, que son sugeridos también en los documentos oficiales como Parámetros Curriculares, pero que en la praxis no son retomados por los docentes. Su creación tuvo como finalidad mostrarse a ella como “maestra y enseñar a los niños a hablar en náhuatl” (Eliza, comunicación personal, 2018).



Su dibujo se divide en la enseñanza de dos contenidos: “los textos que vienen en el libro (como se muestra en la primera parte) y les voy a enseñar que siembren flores y que digan en náhuatl cómo se llaman (segunda parte del dibujo)” (Eliza, comunicación personal, 2018). La niña ha aprendido a utilizar las plantas según lo que su madre le ha enseñado, pero no sabe en náhuatl cómo se dicen algunas, pues su lengua materna, según lo que me compartió, es el español, debido a que sus padres han sido reacios a enseñarle la lengua indígena. Le gustaría, entonces, que en la ALI le enseñaran a pronunciar los nombres de las plantas medicinales, las cuales tampoco ve en la ALI, sino en español; en esta asignatura, de acuerdo con su versión, ella ha explorado cuáles son las plantas medicinales y ha escrito sobre ello. Al preguntarle qué ven en náhuatl ella me respondió “en náhuatl leemos lecturas” (Eliza, comunicación personal, 2018). Sin embargo, que sólo “lean” en náhuatl no le desagrada, pues es una actividad que le gusta. La cuestión que destaco es que Parámetros Curriculares, el libro base para la planeación didáctica de la D1, de la cual hablaré en el siguiente apartado, sugiere explorar el uso de las plantas medicinales, como una práctica cultural esencial. No obstante, Eliza (6°) no recordó que, en alguna sesión de la ALI, ésta se haya tocado.

Cruzar las fronteras escolares

Otra línea temática que advertí fue el deseo de salir de las fronteras físicas de la escuela. Israel (6°) dibujó “leer cuentos en náhuatl” (Imagen 11) y en éste refleja “una maestra que les enseña a leer cuentos en náhuatl, y fueron a acampar en un bosque” (comunicación personal, 2018).



Imagen 11. Dibujo de Israel (6°)

El niño me compartió que nunca ha vivido la experiencia de acampar en un bosque, pero que le gustaría que así sucediera, pues lo consideró el escenario más apto para dialogar en náhuatl sobre cuentos y leyendas. Cabe decir que Israel (6°) no pareció tanto aludir a la oralidad en el sentido de compartir relatos de tradición oral, sino de vocalizar la escritura, como puede leerse en el título de su dibujo, y en la ilustración de un libro junto a la figura humana más visible, que representa a la docente.

Si bien dibujó una situación imaginaria, pues nunca la ha experimentado, se ancla en contextos que él conoce. En el dibujo se aprecia además de la fogata, los niños y el verde del bosque, una pequeña edificación, a la cual el niño se refirió: “esto es una casita, como en un bosque, como allá arriba, hay un campo e hicieron un invernadero, pero ahí está una casita y ahí guardan todas las cosas (...) (las) herramientas para plantas”. Así, el espacio del campo también resultó idóneo para la exploración y el aprendizaje del nombre de los árboles y los animales. Su familia se dedica a la agricultura y él sabe sembrar milpa y calabaza, según lo que me compartió. Las cuestiones que él ha aprendido de su familia en relación al cultivo, le parecen “importantes”, pues él ya no tiene que comprar maíz y así no

“gasta” su dinero. De ahí que consideró que sus compañeros que no saben podrían comenzar a aprender, como una forma de ahorrar dinero también. Una concepción de prácticas de cultivo diferente de la que expresó Rafael (5°) en “Cosecha Ambiental” En su ALI ideal, Israel (6°) consideró que el docente debería, por un lado, “salir” del aula, y por otro, enseñar fases de cultivo, como una vía para el sostenimiento económico familiar.

En el mismo tópico de cruzar las fronteras escolares, Roberto (4°) (Imagen 12) expresó una visión concreta de cómo les gustaría que se llevaran a cabo algunas asignaturas: “que dieran clases como Ciencias al aire libre: como aquí (señala su dibujo), (el docente) les está enseñando aquí con un borrego, pero aquí viéndolo, y aquí les está enseñando qué partes tiene, cómo se puede reproducir” (Roberto, comunicación personal, 2018). Incluso el niño dibujó el excremento del animal, pues el docente les muestra a sus alumnos todo lo que tiene que ver con el animal “qué hace, dónde vive” (comunicación personal, 2018). La idea de representar un borrego, surgió porque él tenía uno.



Imagen 12. Dibujo de Roberto (4°)

Roberto (4°) no consideró que todas las clases deberían ser así, pero sí “Ciencias” porque habla de la “naturaleza y todo eso” (comunicación personal, 2018). Roberto (4°) me compartió que con anterioridad ha pensado en estrategias de enseñanzas “diferentes” (Roberto, comunicación personal, 2018):

Igual, yo luego pienso en mi casa, si yo fuera maestro, cambiaría... como la otra vez, nos dijo (la D5) de hacer un volcán, entonces llegué a mi casa y pensé “yo explicaría de otra forma”, como un refresco, o sea nosotros, como la contaminación es como si moviéramos la botella, a la hora de mover tanto, pues el refresco saca el gas. (Roberto, comunicación personal, 2018)

La asociación de la fuerza del gas de un refresco y la erupción de un volcán, mencionó que la ideó desde su imaginación, pues cree que la asignatura de Ciencias Naturales no sólo debe tratarse de “leer”.

La expectativa de Roberto (4°) también la encontré en el dibujo de Martina (5°) (Imagen 13), acerca de enseñar Ciencias Naturales fuera del aula escolar. Desde su perspectiva, esta clase debería impartirse en el campo, en el contacto con las flores y los animales, aunque del mismo modo que su compañero, la figura docente y otros elementos, como el escritorio del docente, están también presentes. Esto me sugiere, que, aunque el espacio físico de la escuela se haya trasladado al campo, es posible que para los alumnos el escenario y la lógica propia de esta institución se traslada también a esos otros espacios; esto es, el docente como única figura de conocimiento y quien dispone de los métodos de enseñanza.

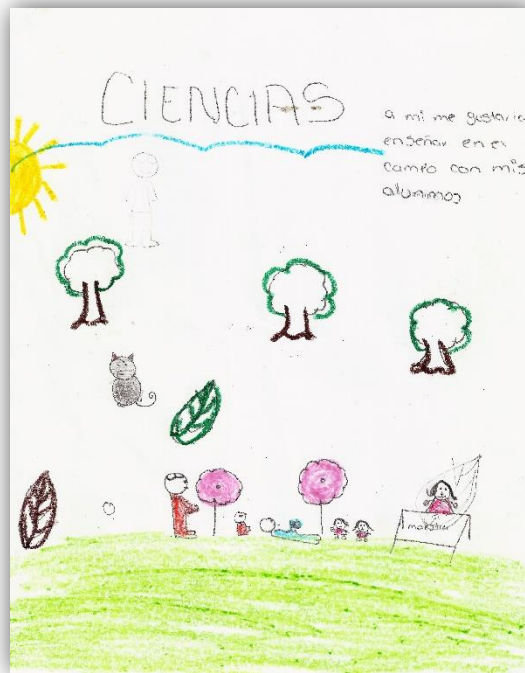


Imagen 13. Dibujo de Martina (5°)

La asignatura de Ciencias Naturales despertó particular interés en los niños. Por ejemplo, Yamileth (6°) en su dibujo (Imagen 14) no aludió a la asignatura como tal, sin embargo, en el proceso reflexivo, expresó que le gustaría saber cómo se dicen en náhuatl palabras que vienen incluidas en el libro de *Ciencias Naturales* y el motivo radicó en que “ahí vienen palabras muy raras” (comunicación personal, 2018). Sin embargo, esta expectativa la niña no la ha comunicada a la D1 pues “a veces también me da pena preguntarle a la maestra” (comunicación personal, 2018). Yamileth (6°) se formó la idea de que la docente también está aprendiendo náhuatl y que, por ello, desconoce ciertas palabras. La relación con la figura docente se asienta sobre la verticalidad, pues Yamileth (6°) expresó que le gustaría incluir otros temas a la ALI, pero “todo depende de lo que diga la maestra” (comunicación personal, 2018). Es decir, que, desde la perspectiva de Yamileth, la D1 es la única figura que controla el saber.

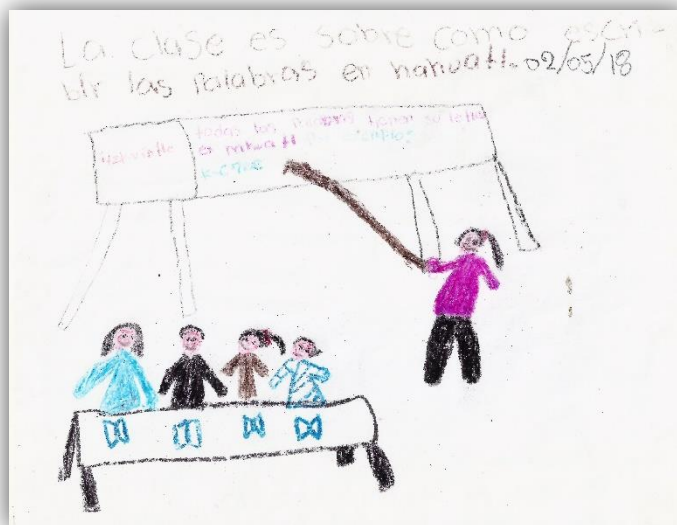


Imagen 14. Dibujo de Yamileth (6°)

En su dibujo se aprecia una clase de náhuatl, según la misma interpretación de la menor. La figura del docente enseña palabras a los alumnos, quienes tienen “su propio libro de náhuatl” (Yamileth, comunicación personal, 2018). Se aprecia también una fuerte asociación de la figura docente a la enseñanza de la escritura. Esto revela que constituye un tema reiterativo en la ALI.

Por otra parte, Marcela (6°) dibujó su asignatura favorita: matemáticas. Esta asignatura constituye una de las de mayor prioridad para las docentes, por lo cual, tiene una amplia presencia en el horario escolar. Marcela (6°) la dibujó con la variante de que no se enseñe en la escuela, sino en el campo (Imagen 15).

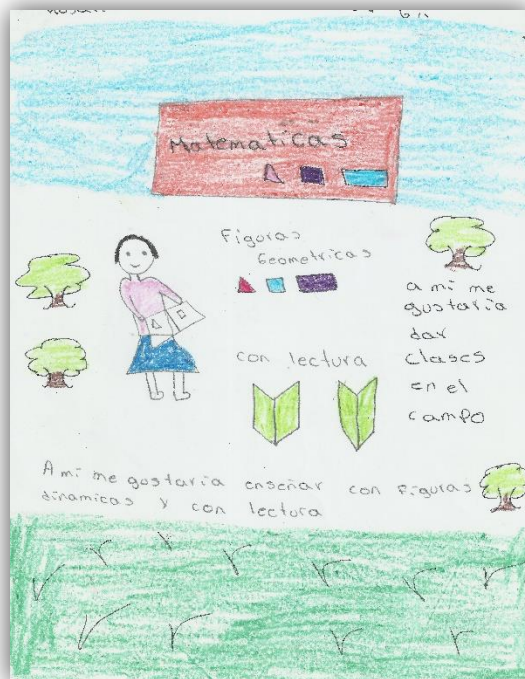


Imagen 15. Dibujo de Marcela (6°)

Así, aunque no se enseñen contenidos que pudieran estar relacionados con los elementos naturales de su entorno, el escenario del campo resultó significativo para quienes viven en él. De fondo, reitero, la lógica escolar y sus elementos, como los libros, se encuentran arraigados en las expectativas de los menores y en su imaginario de la educación escolarizada. Sin embargo, también pueden llegar a proponer y recrear dichas formas y espacios.

Interés por los transportes

En general, las demandas de los niños fueron desde imaginativas, hasta ser puntuales en cuanto al espacio rígido de la escuela, que como señala Street y Street (2004), constituye “un género completo de arquitectura representando al Estado” (2004, p. 195). O bien, señalaron procesos de enseñanza-aprendizaje diversos como el dibujo y la vía lúdica. Entre éstas se filtraron otros tipos de clases ideales que incluso desaparecen la figura del maestro, como fue el discurso de Jaime (2°) (Imagen 16). Este niño consideró que su clase ideal sería aquella en la cual aprendiera sobre autos de carrera. Se dibujó a sí mismo leyendo

libros en los que se habla sobre las partes de un carro, cómo deben conducirse, “cómo ganar” (comunicación personal, 2018). Llamó mi atención que a diferencia de sus compañeros en su dibujo no apareció la figura docente. En el proceso reflexivo él comentó que su clase ideal sería impartida en la escuela y “si hay maestro mejor, pero por eso dibujé un libro” (Jaime, comunicación personal, 2018). Es decir, Jaime (2°) no concibió que pudiera existir en su escuela una figura que posea los conocimientos sobre autos que él desea aprender. Es posible que esta expectativa la construyó a partir de la lectura de portadores textuales en los que se ahonda en el tema en cuestión, y no tanto en el centro escolar. Esto lo interpreto porque el niño opinó que para lograr comprender el mismo libro que dibujó, debe aprender a leer y escribir en español, a sumar y restar en matemáticas; asignaturas que consideró las más esenciales.



Imagen 16. Dibujo de Jaime (2°)

El contexto local en el que vive Jaime no hay pilotos de carreras, sin embargo, él cree que en su espacio formativo ideal deberían proporcionarle este tipo de conocimiento o bien, materiales didácticos que los traten, pues el niño manifestó que no tiene libros al respecto.

Así, su expectativa de una clase no se construyó en el “cara a cara”, desde una definición estrecha de contexto local, sino en la combinación de discursos sobre aquello en lo que podría llegar a trabajar cuando sea adulto.

Resulta también significativo que Jaime (2°) considerase que sus actuales docentes no poseen los conocimientos sobre autos. Del mismo modo que Yamileth (6°), reflexionó que sus docentes desconocen temáticas, para él interesantes. En ese sentido, si bien los niños concibieron al docente como una figura fundamental en el conocimiento, también dieron muestra de ser conscientes de que hay temáticas que éste no domina. No obstante, no se posicionaron como un agente que demanda de manera explícita. En el caso de Yamileth (6°), mencionó que la docente, posiblemente, también estaba aprendiendo, lo que significaba que pareciera que no puede exigirle, pues es aprendiz, como ella. Con respecto a Jaime (2°) ni siquiera se planteó la posibilidad de que la D4 (su docente) tuviera nociones mínimas sobre autos de carrera. Así, a diferencia de otras esferas actorales, los niños asumieron que no estaban en condiciones de hacer manifiestas sus demandas en el espacio escolar.

El tema de los autos fue recurrente en la E3, y esto podría deberse a que los padres de los niños tienen trabajos relacionados a éstos, pero también al mismo contexto más amplio que se filtra, principalmente, a través de las televisoras (Ferreiro, 1994) como el caso de los autos de carrera. No obstante, también dibujaron autos de otro tipo que se pueden ver en la cotidianidad del municipio; aunque esto, sobre todo, en los más pequeños, como Jesús (1°) (Imagen 17), Diego (2°) (Imagen 18), y José (1°) (Imagen 19).

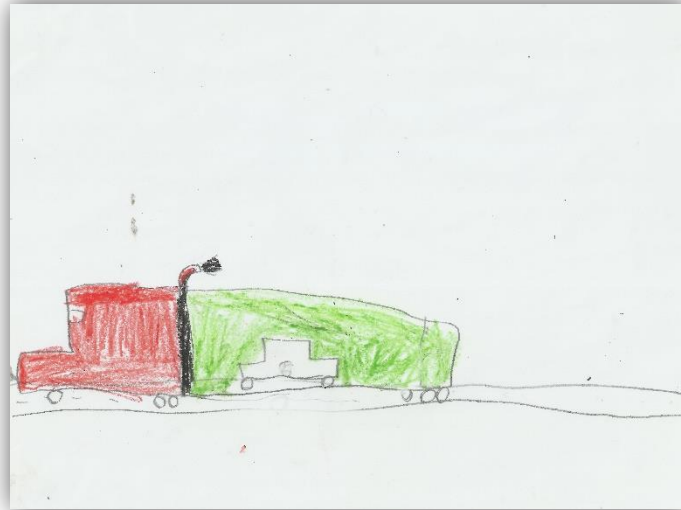


Imagen 17. Dibujo de Jesús (1°)



Imagen 18. Dibujo de Diego (2°)

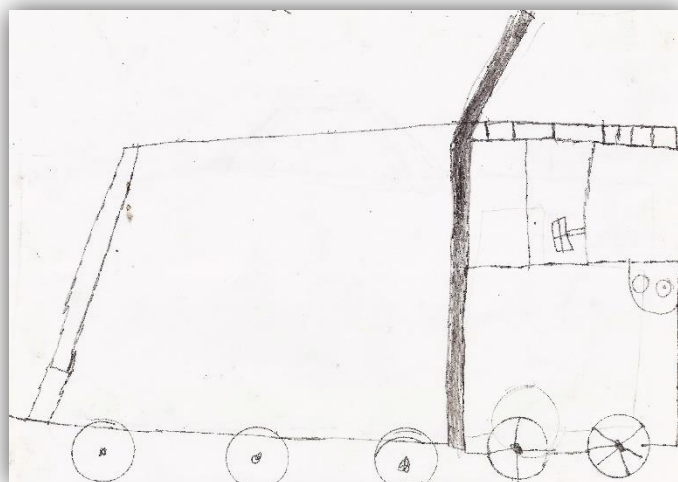


Imagen 19. Dibujo de José (1°)

Como he explicado con anterioridad (cfr. apartado “4.2.4. Dibujo-entrevista”) en el caso de los más pequeños, la instrucción no fue tan clara y los menores dibujaron objetos que eran de su interés o de su contexto inmediato. En ese sentido, el motivo de dibujar transportes empleados principalmente para movilizar grandes productos se debe a que algún familiar cercano trabaja en ese ámbito, lo que provocó que ellos hayan considerado emplearse como conductores en un futuro. Sin embargo, en el proceso reflexivo no ahondaron con profundidad en esto, sino que sólo lo mencionaron.

5.3. Esfera de los padres

Las expectativas y demandas de estos actores representaron un discurso reiterativo de la educación escolarizada, desde una percepción homogeneizante. Es decir, apuntaron la demanda hacia los docentes para que éstos enseñen a sus hijos los contenidos de las asignaturas principales: Matemáticas y Español; así como en la exigencia de ejercicios representativos de la escuela, como por ejemplo que los docentes “dejen más tarea” (mamá de Gerardo, comunicación personal, 2018); pues según los padres de familia, durante las tardes o en el periodo vacacional la única forma en que sus hijos se vinculan a los aprendizajes escolares resulta mediante el encargo de tareas. De esta manera tienen la

expectativa de que las tareas y el cumplimiento de éstas, asegurará que sus hijos tengan “éxito” escolar.

En general, advertí en las entrevistas y convesaciones con las madres ciertas expectativas de la educación escolarizada, como por ejemplo, la disciplina. Para las madres que un grupo esté en silencio, es análogo a un grupo disciplinado, y por lo tanto, con altas posibilidades de tener “éxito escolar” (mamá de Adán, comunicación personal, 2018). A este punto de vista las madres de la E3, ligaron una experiencia acontecida previamente al ingreso de la D5 a los últimos grados hace tres años aproximadamente.

Antes de la D5, había otra docente que las madres recordaron porque “se la pasaba en el celular” (mamá de Marcela, comunicación personal, 2018). Debido a esta acción, no atendía a los niños, quienes desde la perspectiva de las madres, se la pasaban gritando y corriendo fuera del salón. Dichas actitudes no fueron bien vistas por los padres de familia; entoces éstos se organizaron para hablar con el supervisor y exigir la renuncia de la docente. La mamá de Adán (6°) me compartió esta anécdota con cierta sensibilidad, pues en los momentos en los cuales la docente no “vigilaba” de los niños, a su hijo era a quien molestaban principalmente:

Mi hijo es... bueno, a lo mejor la maestra decía ‘no tengo la culpa yo’... porque mi niño es bien travieso... pero la maestra se lo llevaba todo el tiempo con el celular y cómo va a uno permitir como papás, si uno quiere lo mejor y para estar ahí jugando, mejor que se quedará ahí en la casa, ‘no vayas a la escuela’, le decía. Yo lo digo porque íbamos a la escuela y escuchábamos el griterío. Los niños salían, jugaban, entraban, entonces nosotros (los papás) nos dimos cuenta y a esa maestra la sacamos de esa escuela porque definitivamente no les enseñaba. Se ponía con el celular y ella estaba ahí en el celular. Ya nuestros hijos iban muy mal. Se peleaban entre ellos, ya que se empujaban, ya que se golpeaban. La maestra no les hacía caso. Ahorita con la (D5) no hay peleas. Va uno a la escuela y están estudiando, y así da gusto de que están estudiando, por eso los manda uno como papás, por eso hace uno sacrificio, porque se tiene uno que levantar, ponerle el lonche... y para que ellos vayan a jugar, pues no. (Mamá de Adán, comunicación personal, 2018)

El acto de estudiar se lleva a cabo desde su percepción a partir del silencio y la rigidez. Un tipo de educación alineado con una educación fordista, posiblemente contraria a la vía lúdica que algunos niños propusieron en sus dibujos. No obstante, para las madres, lo que las docentes enseñan “está bien” porque éstas saben “lo que es importante” (mamá de

Adán, comunicación personal, 2018). Así, que si la docente propone contenidos y métodos de enseñanza, los padres no los cuestionan a menos que éstos se salgan de un esquema de disciplina determinado. En la cita anterior de la madre de Adán también puede advertirse el apoyo que las docentes han adjudicado a los padres: proveerlos de alimento en su casa y hacerlos llegar puntual a la escuela, y que ella asume como “sacrificio”.

Ahora bien, las madres aseguraron que no discuten los contenidos escolares, pero el discurso de asignaturas que ocupan el mayor espacio en el horario escolar, se ha transferido y anclado fuertemente en estos actores, por lo que han construido ciertas demandas en torno a los contenidos de éstas. La mamá de Adán (6°) y la mamá de Marcela (6°) mencionaron que cuando hay reuniones con padres de familia y la D5 les pregunta cuáles son sus preocupaciones como tutores de los niños, éstos responden “decimos que lo básico, que es Matemáticas y Español” (mamá de Adán, comunicación personal, 2018). En este sentido, siempre y cuando las docentes prioricen al aprendizaje de ambas asignaturas y “disciplinen” la conducta de los niños en el aula los padres no emiten una demanda concreta hacia ellos.

La mamá de Adán (6°) mencionó que también “podrían” ser “importantes” otras asignaturas, pero que lo serán en función de lo que sus hijos quieran estudiar:

Serían importantes las ciencias naturales, por si ellos quisieran ser veterinarios o si quieren ser, como dice mi niño, un astronauta, pues imagínese, necesitan geografía, estudiar eso para que entendiera esa materia. Yo creo que todo es necesario, pero yo siento que lo básico es matemáticas y español. (Mamá de Adán, comunicación personal, 2018)

El énfasis en estas asignaturas tiene otra arista: los padres de familia consideran que es probable que los niños sólo estudien “la primaria y la secundaria, nada más” (mamá de Pedro, comunicación personal, 2018). El continuar a la educación media superior y superior depende, según los padres de familia, por una parte, del deseo mismo de los pequeños por seguir cursando niveles, y por otra, de la capacidad de ellos de facilitarles avanzar en su trayectoria escolar. En este sentido, resultó común las madres me hablaban de que sus hijos mayores “ya no quisieron seguirle al estudio” (mamá de Pedro, comunicación personal, 2018), debido a que perdieron el interés al terminar la secundaria (mamá de Yamileth, comunicación personal, 2018). Si bien no se expresó como tal en el discurso de las madres,

existe un motivo económico subyacente a la deserción. En una conversación informal con uno de los niños de la E3, éste me comentó que su hermana había dejado la secundaria, al preguntarle qué pensaba de ello, me respondió “pues así ya hay dinero para que yo vaya a la escuela” (Arnulfo, comunicación personal, 2018). Al preguntarles a las madres si les preocupaba que sus hijos que actualmente cursan primaria dejaran el estudio, en general, mencionaron que sí pero que si los niños no querían, no podían hacer nada (mamá de Marcela, comunicación personal, 2018). Así, que al no tener certeza de que los niños llegarán a nivel superior, priorizan los contenidos de matemáticas y español, pues desde su perspectiva les ayudaran en cualquier trabajo. Me resultó llamativo, que por ejemplo, algunos niños como Roberto (4°) me compartieran su interés por las asignaturas hegemónicas al mencionarme precisamente que “hasta para abañil” necesitará “hacer cuentas” y saber leer y escribir en español (comunicación personal, 2018). Es decir los niños llegan a reproducir las concepciones de los adultos en su entorno.

Durante el tiempo de trabajo de campo en la E3, debido al recurso del programa Escuelas de Tiempo Completo con el que contaba, se ofreció desayuno y comida a los niños. El recurso llegaba y las docentes facturaban la despensa en las ciudades más cercanas, como en Orizaba y Zongolica, pero a partir del comienzo del periodo electoral (junio de 2018), éste dejó de depositarse. La idea general fue que el dinero se transfirió a las campañas. Todos los docentes a los cuales les pregunté el motivo me refirieron: “ya habrá comida hasta después de las elecciones” (D5, comunicación personal, 2018), como un hecho no tácito en la documentación, pero que todos conocían. No obstante, los padres de los niños se organizaron, y fueron a la SEV en Xalapa, la capital del estado, para denunciar la falta del recurso, pues lo consideraron como una obligación “del gobierno” (D4, comunicación personal, 2018). En la demanda de recursos para el comedor comunitario, las docentes no se involucraron; toda la organización la llevaron a cabo los padres, pues de acuerdo con éstas, no podían descuidar sus actividades escolares y por el hecho de que, aunque se trasladaran a Xalapa no cambiaría nada (D5, comunicación personal, 2018).

En cuanto a ALI, las madres no formularon ni demandas ni expectativas concretas, a menos que yo les preguntara directamente por la enseñanza del náhuatl referían, como he mostrado en líneas atrás, que estaba “bien” (mamá de Adán, comunicación personal, 2018).

Sin embargo, el hecho de que no hayan expresado expectativas ni demandas que guardan hacia la ALI, me hace reflexionar que es posible que la ALI no les significa el mismo impacto y magnitud que otros asuntos como, por ejemplo, la suspensión del recurso para comprar los desayunos de los niños, o que la maestra no procure la disciplina en el aula. Ambos hechos movilizaron a la esfera de los padres. Sin embargo, cuando se trató de la ALI no advertí una expectativa definida, por lo tanto, tampoco una demanda. Cuando le pregunté a la mamá de Adán (6°) su opinión acerca de que la D5 no supiera náhuatl me respondió: “no, ella sí sabe náhuatl, es de Zongolica y sí sabe” (comunicación personal, 2018). Cabe recordar que dicha docente reiteró constantemente su desconocimiento del náhuatl, incluso ante los alumnos. Esto me sugiere que la mamá de Adán no ha indagado con profundidad las condiciones lingüísticas de la docente frente a grupo.

Las aparentes ausencias de expectativas y demandas hacia la ALI podrían ser consecuencia de que, en la práctica, la ALI se muestra como una asignatura nueva. Si bien, desde 1994 aparece en la boleta de calificaciones, los padres de los niños con los que conversé, menores de 30 años, no recuerdan haber cursado una asignatura en la cual les enseñaran a escribir y leer en náhuatl. Incluso los que estudiaron en la misma primaria que sus hijos, por ejemplo, en la E1 y en la E3, y con las mismas docentes que ahora dan clase a sus hijos, manifestaron no cursarla, y por ello, gran parte de ellos, desconocen la escritura del náhuatl. Es posible, que con las asignaturas que se encuentran más familiarizados, como Español y Matemáticas, han construido mayores demandas y expectativas, que con la ALI.

5.4. Esfera de los actores intermediarios o funcionarios

Los actores que protagonizan esta esfera enfocan sus demandas a dos actores específicos: a los docentes y a los de “arriba”, y se las comunican más a los docentes que a los actores institucionales. Para el ATP de sector, como para el supervisor y ATP de zona los docentes le restan “importancia” a la ALI en detrimento de Español y Matemáticas. Para contribuir a que los docentes consideren la ALI como un espacio curricular trascendente igual que las asignaturas principales, desde la jefatura se creó una prueba a nivel sector para evaluar “los conocimientos generales” (ATP de sector, comunicación personal, 2018) del náhuatl,

diseñada e implementada desde la misma jefatura escolar, según lo que me compartió el ATP de sector:

Aquí en el sector hemos implementado una evaluación, (que aplican) cuando llega la Olimpiada del Conocimiento y lo hacemos (para) que los maestros vean que la lengua náhuatl es importante. Desafortunadamente es a nivel local, podríamos decirlo porque no trasciende... a nivel estatal nada más se toma en cuenta la evaluación en español (...) (Por ende) los maestros (...) nos dicen “bueno ¿por qué ustedes nos están evaluando el náhuatl si a nivel estatal no piden eso? o ¿dónde esa prueba a nivel estatal? Esta prueba la crearon ustedes. (Comunicación personal, 2017)

El ATP mencionó a la prueba de náhuatl como un mecanismo que los actores intermediarios radicados en Tequila efectúan para que desde la esfera docente se revalore el náhuatl. Sin embargo, como el mismo actor reconoció, existe un rechazo por parte de los docentes, pero que el ATP, bajo la perspectiva de lo que la SEP demanda, traduce este rechazo como una situación compleja:

Itzel: o sea que ¿los mismos docentes rechazan ese tipo de pruebas o iniciativas?
ATP: dadas las circunstancias sí... no los culpo, es consecuencia de esta situación. Ellos (los docentes) se van a más a la idea de esa educación occidental, por así decirlo, que a la educación local. Sabemos que hay muchas implicaciones en eso, pero pues eso es lo que finalmente nos están evaluando y eso es lo que los maestros quieren dar a una rendición de cuentas a esa institución que finalmente es quien nos contrató ¿no? De quien dependemos.

Con el término institución el ATP se refirió a todos los actores institucionales involucrados en la educación escolarizada, como lo sería la SEP y la DGEI. Así, él reconoció que, por un lado, la ALI o la enseñanza del náhuatl en las escuelas es importante en relación con los procesos de marginación y exclusión de los nahuas, pero, por otra parte, los actores institucionales priorizan las asignaturas a través de las cuales se transfiere la “educación occidental”. Entonces, aunque el ATP no lo mencionó, advierto que pareciera que la demanda de la SEP no es compatible con las expectativas que ellos han generado de la ALI, en términos de una asignatura que refleja la lengua y las prácticas culturales del contexto local.

Las acciones que desempeñan los ATP, en este caso como la evaluación referida, me hacen reflexionar cuál es el marco de movimiento con el que cuentan los actores en la estructura educativa. Los ATP surgieron en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, con el *Programa Asesor Técnico Pedagógico* tanto para las escuelas primarias generales como para las primarias (indígenas) bilingües, dependientes de la DGEI. En el caso de los ATP destinados a la modalidad indígena, su misión radica en “intervenir en la formación del magisterio indígena y en el acompañamiento institucional a los procesos de autoafirmación y reconstitución de los Pueblos Indígenas” (Nahmad Sitton, 2009, p. ii-iii). Para ello, reciben orientación por parte, principalmente, de la DGEI para formar a los maestros bilingües en los principios de la educación intercultural bilingüe y en los *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígena* (Nahmad Sitton, 2009).

De acuerdo con Dietz y Mateos (2013), los ATPs surgieron “bajo una lógica muy similar a la que caracterizaba a los antiguos maestros de las misiones culturales y bilingües” (p. 106) y para la modalidad indígena éstos se definen “por usar la lengua indígena, pero no con la idea de preservarla, sino como un instrumento para promover la cultura y lengua nacional” (Dietz y Mateos, 2013, p. 108), dado que su preocupación principal es encaminar a las escuelas bilingües a mejores resultados educativos en las materias principales: Matemáticas y Español. Desde la perspectiva de Dietz y Mateos (2013) el papel de dichos actores intermediarios parece, desde su raíz constitucional, contraria a la revitalización del náhuatl. En ese sentido, cabe decir que su rol de intermediario está configurado para trasladar las demandas de la DGEI hacia los docentes, y no tanto de comunicar las demandas de la esfera docente a la de los actores institucionales.

No obstante, los mismos actores intermediarios también son críticos con la estructura que los “empleó” y en esa crítica se filtran ciertas demandas. Por ejemplo, el ATP de sector mencionó:

Tenemos muchas carencias, hay deficiencias desde la misma institución. Nos está fallando la institución. Y obvio es que estamos fallando nosotros y digamos que, desde mi punto de vista, se está cumpliendo en un 40% lo que debería de ser la enseñanza en lengua náhuatl y ¿culpables? Si buscamos culpables digamos que somos todos, pero la institución se lleva un 70% de culpabilidad. (ATP, comunicación personal, 2018)

El ATP mencionó que “podemos ver infinidad de material para la educación occidental pero muy poca a la educación local, en este caso el náhuatl” (ATP, comunicación personal, 2018). Pero su crítica no sólo se enfoca en la ausencia de material escrito en náhuatl, sino a la formación que ofrecen los actores institucionales: “el sistema no nos prepara” (comunicación personal, 2018). En este sentido, la DGEI parece no asumir ninguna responsabilidad en el proceso para convertir a los docentes y a los funcionarios de la modalidad indígena en figuras idóneas para llevar a cabo proyectos de revitalización del náhuatl. Nuevamente, surge el asunto de la carencia de capacitación en cuanto a una educación bilingüe (en la cual se valore el náhuatl) e intercultural (que se aprecien prácticas culturales excluidas del conocimiento occidental).

En la misma temática de la formación, el funcionario nahua serrano, radicado en Xalapa, mencionó cuando conversamos sobre la estrategia del libro artesanal, que una de las dificultades de esta estrategia y que no se contempla desde la DGEI es el limitado e inexistente apoyo que ésta ofrece a los docentes bilingües, quienes fueron castellanizados durante toda su trayectoria escolar, pero se les piensa como bilingües en la oralidad y en la escritura:

Nunca nos formaron a escribir en lenguas indígenas, nos obligaron a escribir primero en español, entonces estamos haciendo un esfuerzo para escribir en lenguas indígenas, esa sería como una de las dificultades más fuertes porque el problema del maestro indígena es que no está alfabetizado en su propia lengua materna, lo quisieron alfabetizar en lengua española, entonces tampoco tenemos una buena sutura (sic) de escribir, de leer en español, pero tampoco en lengua indígena, ésa es una de las dificultades. Dificultades por supuesto, desde la parte sintáctica, la parte de signos de puntuación, eso es lo que nos faltó como maestros, en la mayoría, no en todos, pero en la mayoría es lo que nos hace falta, esa es una barrera. (Funcionario, comunicación personal, 2018)

Esto es, que él, como parte de la institución, pero también como docente y nahuahablante que aprendió a escribir náhuatl ya siendo adulto, es consciente de que la escritura no es una práctica habitual en su contexto local, ni en náhuatl ni español: “aunque aparentemente nos alfabetizaron en español, pero pues tampoco escribimos, bueno en mi caso yo he escrito porque ha habido una exigencia académica, hacer un trabajo de tesis, tanto de la

licenciatura como de la maestría” (funcionario DEI, comunicación personal, 2018). Cabe aclarar que en la promoción pública³¹ de la estrategia del libro cartonero o artesanal se hace énfasis en que esta acción debe ser emprendida por los alumnos, para que éstos se aproximen a la cultura escrita desde la lengua indígena (Olarte y Zacarías, 2014). Por el contrario, desde la DEI, los funcionarios consideran que la “exigencia no es para los niños, hay maestros que los involucran, pero es para los maestros” (funcionaria DEI, comunicación personal, 2018). Desde su punto de vista, los niños participan como lectores. Así, el autor e investigador de los contenidos del libro es el docente. Sin embargo, como señala el funcionario de la DEI: éstos no han recibido una formación idónea ni apoyo por parte los actores institucionales para convertirse en escritores en lengua indígena. En este sentido, el ATP de sector también señaló:

A veces los maestros piden ese tiempo para elaborar su libro... no todos somos escritores, se pretende que todos seamos escritores, pero es una parte que se tendría que analizar, que estudiar. Finalmente, unos somos buenos para una cosa, pero cuando se pretende que todos seamos escritores pues nos encontramos con una serie de problemáticas y bueno, eso salta a la vista, de lo contrario hoy tuviéramos infinidad de libros, ¿no? Porque a todos se nos daría con facilidad los diferentes escritos y en consecuencia tendríamos diferentes temas de libros artesanales. Esto es difícil, se han construido materiales, no digo que no, pero ha requerido de mucho esfuerzo por parte de los maestros. (ATP, comunicación personal, 2018)

Así, dos de los funcionarios entrevistados señalaron enfáticamente que no se contemplan espacios formativos para los docentes que los acerquen a una cultura escrita de la cual no forman parte del todo: “o hacen eso (el libro) o se dedican a dar clases” (ATP de sector, comunicación personal, 2017); así como tampoco se considera una gratificación o reconocimiento al “esfuerzo” de los docentes (funcionaria DEI, comunicación personal, 2018). Dicho esfuerzo incluye la inversión de tiempo en un producto elaborado con rigor:

Un libro artesanal pues es todo hecho a mano, o sea, que no es nada más decir pues lo paso en computadora es más rápido, termino rápido, todo es a mano y hay que escribir pues más de 60 páginas. Se usa un bastidor porque no es engargolado, no es decir lo engargolo porque ya no tendría ahora sí que, ya no sería un libro artesanal.

³¹ Consultado en: <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-084-impulsa-sep-nueva-cultura-de-escritores-y-lectores-indigenas-a-traves-de-ediciones-ineditas-en-libros-cartoneros>.

Todo es a mano. Con un bastidor se le hacen los hoyitos. (Funcionaria DEI, comunicación personal, 2017)

El funcionario radicado en Xalapa, ejerció como docente alrededor de dos décadas y desde esta experiencia también construyó demandas concretas hacia la esfera institucional en cuanto a sus formas de comunicar las estrategias, como Parámetros Curriculares, y una cierta incompreensión a la esfera docente y a su rol, que, con frecuencia, rebasa los procesos de enseñanza-aprendizaje:

(A los maestros bilingües) nos piden muchas cosas que hacer. De todo nos piden. A veces de todo menos de lo que realmente nos toca hacer. Nos piden de todo tipo de documentos. En cualquier institución el maestro es el que está castigado prácticamente. Entonces cuando hablaron de libros artesanales, de que uno tiene que escribir, uno tiene que conformar el libro, darle todo su toque (no explicaron) muy bien para qué va a servir, cómo lo tenemos que hacer. Entonces sí, en un momento dado, se convierte en requisito, más que en algo bueno (...) yo digo que la carga de trabajo que tienen los maestros también les limita. Los maestros le hacen desde dar información, del programa que ahora se llama PROSPERA, los programas de salud, los programas de protección civil, entonces los maestros son todólogos y como todo lo piden en forma digital y hay algunos lugares que no hay señal, entonces los maestros están presionados en ese sentido. (Funcionario DEI, comunicación personal, 2018)

Tres de los funcionarios entrevistados criticaron que la esfera institucional, al menos en el estado y en la región del centro, no ha provisto las condiciones para que los maestros se apropien y potencialicen el libro artesanal o cartonero como elemento clave en la revitalización del náhuatl. La exigencia de un elemento hecho a mano no se logró concatenar con la carga de trabajo que se les comisiona a los docentes. Por ende, los actores intermediarios demandaron situaciones y escenarios en los cuales sea comprendida la carga de trabajo docente, así como visibilizar el hecho de que los maestros no han tenido una formación adecuada para la escritura del náhuatl.

Ahora bien, aun la movilidad estrecha que poseen los actores intermediarios debido a que no son implementadores ni diseñadores de las políticas educativas, llegan a tener influencia en el discurso que finalmente llega a los docentes. Por ejemplo, el funcionario nahua de la sierra ubicado en Xalapa, me compartió una decisión que tomó con otros actores intermediarios en la operacionalización del libro artesanal:

Una indicación se nos dio fue que todo maestro produjera cinco libros del mismo tema, pero en cinco tantos y bueno, nos preguntamos para qué. Nos dijeron (desde la DGEI), tiene que quedarse uno en el aula, uno en la supervisión, uno en la jefatura, uno en el ayuntamiento y el otro aquí en la dirección (DEI). Eso lo analizamos bien ¿qué sentido tiene que un libro esté en el ayuntamiento? ¿para qué? No tiene sentido si el libro va a estar ahí como ahorita algunos libros (señaló algunos de la oficina). Por eso mejor indicamos que muchos libros que habían llegado se regresen a su destino y que los niños pues los lean. Entonces nosotros sugerimos que si en el ayuntamiento van a llevar un libro, pues que se planteé alguna estrategia de lectura, que el ayuntamiento asuma la responsabilidad de nombrar una persona quien lea, quien les lea a las personas que lleguen allí, que les lea un texto, para que de esa forma tenga sentido ¿qué sentido tienen los libros si no los van a leer? Pero eso fue la indicación, entonces a últimas, lo platicamos, si se ve que no existen las condiciones necesarias para hacer este tipo de actividades, pues no hacer tantos ejemplares. (Comunicación personal, 2018)

De esta manera, la demanda que llegó a los docentes fue la de realizar sólo un libro. Este tipo de decisiones surgen, por un lado, cuando los actores intermediarios consideran la carga de trabajo que tienen los docentes y las pocas posibilidades de que se efectúe; y por otro, para evitar que el objeto escrito se destine a una vitrina.

Por otra parte, advierto que otros funcionarios, por el contrario, apuntaron su demanda, no hacia a la esfera institucional, sino a los docentes, a quienes consideraron los principales responsables de que el náhuatl no se valore en el aula. Como mencionó la funcionaria nahua, oriunda de la Huasteca, actualmente radicada en Xalapa, respecto a la adopción de la estrategia del libro cartonero o artesanal:

Actualmente, los maestros ya están escribiendo pero sí se batalló un poquito y en algunos lugares se sigue batallando porque no le dan el valor (al libro) y dicen: “es que es mucho trabajo, yo me tengo que entretener con eso”, y bueno, es como todo, hay maestros que están trabajando muy bien, que dicen “no pues yo sí quiero hacer mi libro, quiero que mis niños aprendan, que conozcan la cultura”, pero eso ya no depende de la lengua, sino ya es particular (...) es un compromiso también con la niñez. (Comunicación personal, 2018)

Desde el punto de vista de esta funcionaria, el que se adopte la estrategia o que se busquen alternativas a la limitada o ausente presencia de materiales escritos en lengua indígena, debe ser una iniciativa del propio docente. Es decir, al docente se le atribuye que podría

“comprometerse”; dimensionando la falta de materiales escritos en náhuatl a un plano individual, o aislado de las condiciones y situaciones antes descritas.

El ATP nivel zona de Tequila, también consideró que los maestros son, en la mayoría de las ocasiones, responsables de que una estrategia que resulta importante para el desarrollo de la ALI, no esté siendo implementada como se debe. El hecho de que las iniciativas locales, como la evaluación del náhuatl y estrategias como el libro artesanal, se piensen más como trámites administrativos, que como vías para la revitalización del náhuatl, se debe únicamente a los docentes. Un ejemplo del desinterés de los docentes es el inadecuado uso que le dan a la *Guía-cuaderno*, según su perspectiva. Para este actor, la información contenida en sus páginas resulta compatible con la finalidad de hacer libros artesanales: provocar la reflexión sobre lo que significa ser nahua. Sin embargo, él observa que el maestro indígena y bilingüe aún no ha comprendido la importancia de su cultura y de escribir náhuatl, más allá de festividades como el Día de Muertos, que constituye más una “folklorización de las tradiciones” (ATP, comunicación personal, 2018). En su discurso advertí que su postura apunta a que este desconocimiento del valor de las prácticas culturales y lingüísticas de los nahuas serranos tiene como raíz una vía más personal, y no tanto la historia de discriminación que ha provocado una situación de diglosia en la que el náhuatl y el sistema cultural al que pertenece, no resultan valorados socialmente.

El “fracaso” del libro artesanal en Tequila, como el ATP de zona lo llamó, se debió casi en su totalidad al desinterés de los maestros, y en esta apatía se producen procesos contrarios a los que deberían detonarse según la promoción pública de dicha estrategia. Por ejemplo, de acuerdo con Olarte y Zacarías (2014), los niños deberían convertirse en los autores de los libros, pero para el mismo ATP esta situación resulta un “arma de doble filo” (ATP, comunicación personal, 2017) pues los maestros lo hacen con la finalidad de deslindarse de su trabajo. Asimismo, el involucramiento de los padres de familia, desde el punto de vista del ATP, contribuye a que el docente no asuma sus responsabilidades en la creación de materiales escritos.

Para el mismo ATP, los maestros tienen “problemas” (comunicación personal, 2017) con la supervisión, porque ven a los asesores técnicos como “los verdugos” (comunicación personal, 2017) que encargan tareas, y que a su vez no están en el aula y no viven el proceso de enseñanza con los niños. Es decir, para este funcionario los docentes

tienen la percepción de que los ATP y supervisores no funcionan como aliados, sino como una extensión de la misma institución que no los comprende.

Mientras que el ATP de sector visibiliza una tensión surgida por el hecho de que los actores institucionales, como la SEP, demandan la enseñanza de español y matemáticas, a la par que también le exigen al docente que sea éste quien genere los materiales en náhuatl. Es decir, la tensión se crea, de acuerdo al ATP de sector, debido, principalmente, a que los actores institucionales no comprenden las condiciones sobre las cuales trabajan los maestros bilingües: su historia de castellanización, su excesiva carga de trabajo, su falta de formación en cuanto a la didáctica de las lenguas, etc. Para el ATP de zona, por otra parte, la tensión es provocada porque los docentes no se apropian, y, por lo tanto, no perciben ni las demandas ni los insumos (como los *Guía-cuaderno*) que la DGEI emite. Desde la perspectiva que plantea, pareciera que ignora, precisamente, que las condiciones que señale líneas atrás son las que provocan que no exista una apropiación por parte de los docentes del discurso de la DGEI; entonces, el ATP de zona explica que la falta de apropiación se debe a una falta de voluntad y “compromiso” por parte de los docentes.

Como muestro al lector, aunque los actores citados en este apartado pertenecen administrativamente a la misma esfera, sus percepciones, y, por ende, sus expectativas y demandas, son diferentes. Esto da cuenta, por un lado, de la complejidad desde la cual se construyen y se mueven los agentes, y, por otra parte, de que las vivencias y la apropiación de ciertos discursos, ocurridas a nivel individual, inciden en la configuración de expectativas y demandas que, en determinado momento, transfieren a los docentes.

5.5. Esfera de los actores institucionales

El currículo nacional constituye un documento pedagógico normativo y el marco institucional en el que aparecen los aprendizajes “que según el punto de vista de la sociedad” (Olvera, 2010, p. 221) se deben lograr. Este contiene:

el perfil de ingreso y egreso de los alumnos, los procesos formativos del sistema educativo, los contenidos por aprender y su referente disciplinario, los propósitos y enfoques, los modelos y metodologías didácticas, las necesidades y demandas que

deben atender para el bienestar social y los recursos didácticos que se habrán de usar. (Olvera, 2010, p. 221)

Cabe recordar, que como expliqué en el apartado teórico, la sociedad se conforma por diversos actores, cuyo peso en las decisiones del Estado no es igualitario, por lo que considero, que más allá del punto de vista social, el currículo nacional expresa, en cierta medida, las demandas y expectativas que los actores institucionales guardan hacia la escuela, y, por lo tanto, hacia sus usuarios, es decir, especialmente al ciudadano que buscan formar, y al docente que habrá de impulsarlo. Para volver pragmático dicho currículo se crean los planes y programas.

El adjetivo “nacional” que lo acompaña alude a que todos los alumnos del país aprenderán lo mismo y hasta cierto punto, de la misma manera. La finalidad del alcance, según la mirada institucional “coadyuva a la igualdad de oportunidades y al cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y jóvenes” (Olvera, 2010, p. 221). A esta perspectiva, de alguna manera, se contraponen una de las demandas históricas de los grupos indígenas que radica en que el currículo atienda a una pluralidad y diversidad cultural y, en consecuencia, se refleje en los planes y programas.

En la última década la DGEI ha pretendido responder a una parte de las demandas históricas al considerar diseñar documentos y acciones como la ALI, que contemplen expresiones de la diversidad cultural. Ejemplo de esto son los Marcos Curriculares y Parámetros Curriculares; ambos documentos normativos orientan sobre cómo se concibe la pertinencia cultural desde la mirada institucional, aunque, como recordará el lector, provienen de direcciones distintas: la Dirección de Educación Básica y la Dirección de Desarrollo y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas, ambas pertenecientes a la DGEI. Marcos Curriculares y Parámetros Curriculares se articulan en el *Acuerdo 592* y constituyen la base para el desarrollo de programas de estudio con miras a la diversidad y el multilingüismo, es decir, están diseñados para las escuelas del subsistema de educación indígena.

Dirección de Educación Básica

La Dirección de Educación Básica creó en 2009 los Marcos Curriculares, que son documentos denominados por Alicia Xóchitl Olvera³² (2010) como *Marcos Curriculares para Atender la Diversidad Étnica*. Éstos surgieron con la finalidad de volver “pertinentes” (Olvera, 2010, p. 222) los modelos pedagógicos, las metodologías y contenidos del currículo nacional, a través de los planes y programas. En sus páginas se expresa que buscan afianzar en los alumnos del subsistema un bilingüismo simultáneo (SEP, 2011, p. 59), que se refiere a un bilingüismo en el cual se aprenden dos lenguas de manera sincrónica.

Los Marcos Curriculares tienen la finalidad de transformar a la educación destinada a los pueblos indígenas desde la perspectiva de la RIEB (DGEI, 2015, p. 33); además, de acuerdo a Olvera (2010) serán “adecuados para la educación de todos los grupos indígenas e incluso no indígenas que quieran acercarse a las culturas originarias” (Olvera, 2010, p. 232), es decir pretenden fungir como una ventana para los mestizos. En ese sentido, de acuerdo a la misma Olvera (2010, p. 232) los Marcos Curriculares no son exclusivos para la educación indígena, aunque en la práctica, únicamente están destinados a las aulas y el magisterio del subsistema.

En los Marcos Curriculares se expresa que su impulso se basa en que los pueblos y las comunidades indígenas y migrantes se desarrollen en lo educativo “desde su representación del mundo y sus contextos materiales concretos” (SEP, 2011, p. 50). Por ello, “atienden la diversidad como dispositivos e instrumentos políticos, pedagógicos y didácticos” que contienen y vinculan “aprendizajes escolares que la sociedad mexicana del siglo XXI requiere, con la que sustentan para desarrollarse en lo educativo” (SEP, 2011, p. 50). La expectativa que se visibiliza, y especialmente en el *Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante* (2015), radica en la atención a la diversidad a partir de la “vinculación” entre los conocimientos escolares, cuya raíz se remite al conocimiento occidental y los conocimientos locales, que se definen como los saberes ligados a las epistemologías de los pueblos originarios. Con esta propuesta esta Dirección pretende mostrar que no es necesario un currículo paralelo al currículo nacional general (SEP, 2011, p. 61), sino que éste se diversifica y contextualiza, aunque, no obstante,

³² Cabe recordar que funge como Directora de Educación Básica de la DGEI.

al finalizar la primaria los niños del subsistema deben poseer los mismos conocimientos que los alumnos del sistema general.

Para hacer posible lo anterior la perspectiva que guía a los Marcos Curriculares se sustenta sobre dos principios: la contextualización y diversificación. La primera se refiere a la “indagación, profundización e inclusión” de los conocimientos de los pueblos y las comunidades desde su cosmovisión a la escuela. La inclusión debe darse considerando sus propias formas de transmisión y adquisición de saberes a partir de pedagogías “no escritas o convencionales” (SEP, 2011, p. 51). Dichas consideraciones abonan asimismo a una noción de pertinencia cultural, en la cual se “respetan” y estima los estilos y ritmos de aprendizaje producidos culturalmente. Con esto se pretende “frenar la erosión cultural y lingüística que históricamente se ha dado en las escuelas de educación indígena” y desmontar la idea de una nación “homogénea y urbana” (SEP, 2011, p. 51). Sin embargo, de fondo podría hallarse la discusión de los saberes locales, porque dicho principio pretende incluir los saberes que contribuyan a

desarrollar una identidad positiva en la niñez indígena que le permita acceder a la interculturalidad con bases bien cimentadas y establecer relaciones simétricas con grupos o individuos de otras culturas, enriquecerse con los conocimientos de otros, dialogar y aportar sus saberes. (SEP, 2011, p. 51)

El documento plantea nociones que pueden problematizarse: lo que las comunidades deben o pueden transmitir en pos de una “identidad positiva” resultaría de un proceso de diálogo, que históricamente ha sido casi nulo entre los actores institucionales y las comunidades. Probablemente, en consecuencia, los Marcos Curriculares estipulan que el diálogo se producirá entre el docente y “miembros reconocidos e idóneos de las comunidades” (SEP, 2011, p. 57). Por ende, la figura del docente resulta clave para efectuar una vinculación conforme lo plantean los Marcos Curriculares.

Otra cuestión que desprendo de la cita anterior: ¿acaso es posible acceder a la interculturalidad? Pareciera que la interculturalidad es un espacio en el que en determinado momento de la educación se entrará, una vez que se desarrollen las bases que se mencionan. En ese sentido, la acepción de interculturalidad que se plantea en los Marcos Curriculares corresponde más a un proyecto específico y destinado a ciertos grupos,

diseñado desde la esfera institucional, y no como un hecho propio del contexto diverso social y culturalmente. En consecuencia, pareciera que se señala a la interculturalidad como deseable especialmente para los grupos indígenas, y no para toda la población mexicana.

Por su parte, la diversificación ocurre cuando se proponen tratamientos pedagógicos a partir del contexto. Se sugiere al docente “partir de la realidad escolar, cultural y social inmediata en la que se puede manifestar la diversidad social, cultural, lingüística o una menor heterogeneidad (comunidades indígenas monolingües)” (SEP, 2011, p. 51). Cabe destacar que desde esta propuesta intuyo una noción de contexto ligada al “cara a cara” entre las personas (Hannerz, 1998, p. 49) que mencioné en apartados previos, cuya característica principal radica en la aparente autonomía que los elementos locales conservan con respecto a lo global. En ese sentido, interpreto la definición que proponen los Marcos Curriculares del contexto local muy cercana a la de los actores intermediarios radicados en Xalapa.

De la diversificación surgen los aprendizajes esperados, y de éstos los “imprescindibles” (SEP, 2011, p. 58), pero, de acuerdo a su propuesta, desde los saberes propios de la comunidad local y educativa con el enfoque centrado en el desarrollo de competencias. Es decir, a través de un proceso de negociación con la comunidad, el docente deberá organizar los conocimientos locales para que se conviertan en los “aprendizajes esperados”. Además, deberá visibilizar los tipos de “vínculos y relaciones” (SEP, 2011, p. 51) que guardan los aprendizajes expresados desde la propia cultura y/o grupo social con “los campos de formación, las asignaturas por disciplinas, los ámbitos y los aprendizajes esperados descritos en el Plan y los programas de estudio nacionales”. Es decir, que los aprendizajes locales deben corresponderse con lo planteado desde la SEP para que se inserten en las dinámicas escolares. Es en este principio en el cual se articularían los conocimientos, los sentires y formas de concebir el mundo de los grupos indígenas con los aprendizajes nacionales; en caso de que los primeros no estén en consonancia con el currículo general, si bien no se expresa de tal modo, no serán incluidos.

Lo anterior, según los Marcos Curriculares, “representa un aporte por las formas de atención especializada de la diversidad social, étnica, cultural y lingüística” (DGEI, 2015, p. 50); y celebra la institucionalización de las formas de atención a la diversidad. La prioridad de una escuela en interacción constante con la comunidad resulta el eje de la

contextualización y la diversificación, y para ello resulta indispensable destacar las prácticas sociales y culturales. Pero en esta interacción debo destacar la demanda explícita que se le hace al docente.

El docente es quien debe vincular los “aprendizajes escolares que la sociedad mexicana del siglo XXI requiere” (SEP, 2011, p. 50) y el uso de saberes locales como elementos de aprendizajes en las actividades escolares. Así, de acuerdo a los Marcos Curriculares, el docente será el puente que conecte la base educativa de los pueblos indígenas, esto es su “acervo cultural (y de) experiencias” (SEP, 2011, p. 56) y lo esperado a nivel nacional plasmado en el currículo. Por lo tanto, se expresa en el *Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante* que el docente debe ser una figura “comprometida” (DGEI, 2015, p. 28) en saber la “historia de los pueblos y las comunidades que representan a cada uno de sus alumnos, sus tradiciones y prácticas sociales y culturales; además de ser un digno representante de su etnia”, y asimismo “comprender a fondo las necesidades educativas, sociales, culturales y lingüísticas de pueblos y comunidades” (DGEI, 2015, p. 28). De esta manera, se le demanda al docente apropiarse, por una parte, de los contenidos nacionales, y por otra, de indagar los otros contenidos excluidos de los libros y del mismo currículo, pues éstos no están escritos, sino que se desprenden de lo negociado con el docente en su respectiva comunidad educativa. Si bien en este proceso antes mencionado “se busca el apoyo de miembros reconocidos e idóneos de las comunidades como fuente y para reforzar los conocimientos (...) y fortalecer la gestión pedagógica diversificada, buscando trabajar con otros expertos académicos de las lenguas y culturas indígenas” (SEP, 2011, p. 57), quien debe acudir a la comunidad es el docente.

De acuerdo con *Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante* (2015) en la DGEI se ha avanzado hacia una mirada que complejiza el panorama de los conocimientos locales que deben estar en el aula, en cuanto a observar sus “diversas formas de vinculación, relaciones de afinidad, de asociación, de carácter antagónico, de complementariedad, de diferenciación” (DGEI, 2015, p. 34) con los contenidos que responden a la lógica del plan y programas nacionales. La DGEI, por lo tanto, a través de la Dirección de Educación Básica dice “avanzar” en la conceptualización de dichas relaciones “en cómo hacerlas notar didácticamente y cómo respetar ambas

visiones del mundo, en cuyo desarrollo y diseño curricular es pionero a nivel nacional e internacional” (DGEI, 2015, p. 34). Es decir, reconoce la tensión posible entre las epistemes escolares y aquellas propias de los indígenas; sin embargo, a través de los Marcos Curriculares no se explora si el magisterio tiene la capacidad teórica y en la praxis para resolver dicha tensión. Asimismo, en el proceso de discriminación de saberes, no se visibilizan las tensiones entre el docente como mediador, y los actores comunitarios en la búsqueda de disponer una educación culturalmente pertinente.

Para los docentes de las escuelas en las que trabajé, no hay un asidero para Marcos Curriculares. Por una parte, estos materiales se desconocen (D4, comunicación personal, 2018) y por otra, se desestima su funcionalidad dentro del aula. Para los actores intermediarios y para dos docentes, estos materiales no son pertinentes; especialmente las *Guías-cuaderno* (2015) que se desprendieron de Marcos Curriculares como los dispositivos didácticos, como mencioné en apartados atrás.

Dirección de Desarrollo y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas

Desde la DDFLI, la otra dirección de la DGEI, se diseñó y se impulsa Parámetros Curriculares. Este documento, a diferencia de Marcos Curriculares, es conocido por los actores tanto radicados en Tequila, como los intermediarios en Xalapa. Es posible que Parámetros Curriculares resulte más visible que Marcos Curriculares en la zona de Tequila, debido a que, de acuerdo con Niembro y Mendoza (2017) la dirección más “cercana y activa” (p. 17) de la DGEI con la DEI ha sido la DDFLI. Según estas mismas autoras, no existe una vinculación entre la DGEI y la DEI, por el contrario, su comunicación es limitada (Niembro y Mendoza, 2017, p. 17). Pero también la presencia de Parámetros Curriculares puede deberse al hecho de que, al ser un dispositivo diseñado especialmente para convertirse en la base pedagógica de la ALI, constituye un texto también base para la planeación didáctica de los docentes.

Parámetros Curriculares se organiza en cuatro ámbitos y se propone que a partir de éstos se elaboren los programas de estudios. Si bien es un documento general, esto es que, más que funcionar para ser aplicado en el aula, orienta sobre especificaciones de los programas de estudio por lengua, dos de los cinco docentes con los que trabajé lo toman

como el programa de la ALI y se guían de estos cuatro ámbitos. Cabe recordar que la configuración de los ámbitos emanó de las investigaciones que realizaron las comisiones de maestro bilingües; éstos son: las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida familiar y comunitaria; las prácticas del lenguaje vinculadas con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos; las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos; las prácticas del lenguaje vinculadas con el estudio y la difusión del conocimiento (DGEI, 2008, p. 14).

Con los ámbitos se proponen actividades en las cuales los niños exploren en su entorno inmediato, como su hogar, las festividades de sus municipios, como las mayordomías, bautizos, rituales de siembra, etc. Los propósitos didácticos detrás de estas exploraciones radican, principalmente, en que los niños adquieran la capacidad de narrar, describir, conocer de qué manera y cómo se organizan los textos expositivos, y apropiarse del sistema de escritura en lengua indígena. Así, la finalidad radica en la escrituralidad, lo que varía son las situaciones didácticas (DGEI, 2008, p. 46).

El documento apuesta por la enseñanza de la lectura y escritura y lo asume como un propósito central en la ALI (DGEI, 2008, p.15), esto, además, como una forma de estimular la revitalización lingüística. Así, la expectativa que comunica la DDFLI a través de Parámetros Curriculares, radica en que los niños logren comunicarse a través de la escritura de una lengua indígena, además del español. Esta expectativa se corresponde con una de los intereses base de la institución escolar occidental: “El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito” (Lerner, 2001, p. 25). Es quizá esta expectativa de una sociedad letrada a nivel global la que provoca un sobre-énfasis en la escritura, como lo he desarrollado en otros apartados.

Entonces, la demanda de Parámetros Curriculares se traduce a que se produzcan, por una parte, portadores textuales que concreten la expectativa de aproximar a los alumnos, y a las poblaciones indígenas a la cultura de lo escrito; por otra, en que se efectúe una exploración de las prácticas sociales y culturales de las comunidades para convertirlas en secuencias de aprendizaje que serán trabajadas en la ALI, y en ese sentido, generar materiales escritos con pertinencia cultural. En las siguientes líneas ahondo sobre estas dos demandas, que constituyen solicitudes expresas de la DDFLI, a través no únicamente de Parámetros Curriculares, sino también de la estrategia del libro artesanal o cartonero, hacia

diversos actores educativos y que llegan a imbricarse en la definición de pertinencia cultural que emana de dicho actor institucional.

En los últimos años, la DDFLI ha planteado la expectativa concreta de que la escuela cuente con materiales autoproducidos y autoeditados, con la finalidad de confrontar la ausencia histórica de materiales escritos en lengua indígena, y que incluyan, asimismo, contenido relevante según las experiencias comunitarias (Olarte y Zacarías, 2014). En Parámetros Curriculares se refleja esta demanda a través de la sugerencia de trabajo mediante proyectos didácticos, que son explicados con mayor profundidad en el *Libro para el maestro* (2015) que, cabe recordar, se desprende de Parámetros Curriculares. En el documento se sugieren siete proyectos didácticos, además de talleres para “hablar, leer y escribir” en lengua indígena (p. 10). El objetivo de los proyectos radica en que los alumnos construyan textos escritos u orales (aunque éstos habrá de convertirse también en escritos) como producto final

a partir de la búsqueda de información en la comunidad o en fuentes escritas, el diálogo entre ellos mismos y con diferentes personas de su entorno, y mediante la actividad sistemática de organización de información para planear, escribir y revisar un escrito. (DGEI, 2015, p. 16)

El *Libro para el maestro* (2015) propone una serie de prácticas culturales que funcionan como los ejes temáticos en los cuales se enmarcan los proyectos didácticos. Por ejemplo, una de las prácticas culturales que se exponen es la elaboración de “productos culturales” (DGEI, 2015, p. 55), que se refiere específicamente a las herramientas y artefactos hechos en las comunidades indígenas a partir de barro, madera, palma, otate, carrizo, etc. es decir de elementos naturales, cuyo significado es relevante tanto para su uso común, como ritual. El discurso que se desprende en torno a estas prácticas, a la forma de enseñarlas, a su uso y valor, constituye una práctica social del lenguaje, de acuerdo al documento. Entonces, se indica que, al momento de construir un portador textual, como un libro, se debe escribir acerca de la práctica cultural, como una descripción sobre la elaboración de un petate, por ejemplo, pero debe escribirse haciendo uso del discurso inherente a la práctica social del lenguaje que le acompaña: el vocabulario, el acomodo de las oraciones, las pausas que emplean las personas hacedoras de los “productos culturales”, etc. (DGEI, 2015, p. 56-57).

Esto constituye, de acuerdo con el *Libro para el maestro* y, por ende, a la DDFLI, la pauta para construir productos escriturarios con apego a la cultura de los alumnos, es decir, con pertinencia cultural, pues se “lleva” a la escuela formas de habla propias de las comunidades (DGEI, 2015, p. 57) y se escribe con base y a partir de éstas. En este proceso, el programa de estudio presenta al docente una guía con la finalidad de que provoque en sus alumnos la reflexión sobre si los productos culturales que conocen son “originarios” de su región o comunidad o si forman parte de su cotidianidad (DGEI, 2015, p. 60) y en ese sentido, de su contexto local.

Las prácticas culturales definidas a partir de la comisión de maestros bilingües oriundos de distintas partes de las regiones en las que se habla náhuatl, del mismo modo que Marcos Curriculares, parecieran estar asociadas a una noción esencializante que iguala identidad con territorio. Por una parte, resulta comprensible el abanico de prácticas culturales que se sugieren pues la impresión que genera es que pretenden visibilizar formas de habla, actividades y escenarios excluidos por el currículo nacional, y, por ende, de los programas de estudio de las asignaturas principales. Por ejemplo, la práctica cultural que versa sobre el reconocimiento de “los personajes y hechos históricos de la comunidad” (DGEI, 2015, p. 86), tiene como finalidad explorar mediante los *huehuetlatolli*³³ la “tradición náhuatl” de los “líderes (...) que reflejan la identidad de la cultura náhuatl, se toma como ejemplo a aquellos hombres que actuaron de una forma honorable o que dejaron huella al fomentar el bien común” (DGEI, 2015, p. 87). Mediante esta temática se pretende que los niños exploren la historia de sus pueblos, los personajes principales que a través de la oralidad han transmitido conocimientos trascendentes para el mantenimiento de la comunidad, a la par que las “expresiones reverenciales” (DGEI, 2015, p. 88) propias de sus comunidades o bien, que se profundice en las biografías de personajes indígenas históricos como Cuauhtémoc o religiosos, como Quetzalcóatl (DGEI, 2015, p. 88). Esto puede contribuir, aunque en el documento no se mencione, a que los alumnos conozcan contenidos históricos que no tienen cabida en la asignatura de Historia.

Sin embargo, por otra parte, las prácticas culturales que se presentan reiteran el escenario doméstico en el que se desarrollan, esto es, que ahondan sobre actividades o

³³ Se define en el mismo documento como “una persona que guía o representa algún grupo” (DGEI, 2015, p. 87).

rituales para los cuales, es probable, que el náhuatl resulta vigente. Esto puede provocar que no se explore la vitalidad del náhuatl en otros ámbitos o áreas de conocimiento, como, por ejemplo, Matemáticas o Ciencias Naturales. Recordará el lector que estudiantes como Yamileth (6°) manifestaron en el dibujo-entrevista el deseo de conocer otras palabras correspondientes a otras áreas de estudio. Su deseo se desprende de la dificultad que le representa concebirlas en náhuatl (Yamileth, comunicación personal, 2018). O también está el caso de Aura (4°), quien reconoce que una de las cuestiones que valora de la escuela radica en que allí aprende, por ejemplo, cómo se dicen en náhuatl los números, pues es una temática que no ha aprendido en su casa (Aura, comunicación personal, 2018). Que Aura no conozca la pronunciación de los números puede deberse a que posiblemente no ha efectuado una exploración profunda del náhuatl, su lengua materna, como ella lo afirmó; pero también es probable que no los conozcan en náhuatl por el mismo contexto híbrido, que como he expuesto anteriormente, provoca versiones híbridas de ambos idiomas (español-náhuatl) en la forma cotidiana de emplearlos. Así, es factible que para cantidades matemáticas ella empleé el español, aún en el ámbito del hogar.

El programa de estudio manifiesta que el empleo del náhuatl resulta una “condición” (DGEI, 2015, p. 20) para la ALI, tanto para estudiarlo como para utilizarse como lengua de instrucción, pues “cuando una (práctica cultural) de origen indígena se mira sólo desde el español, se corre el riesgo de perder parte de su significado” (DGEI, 2015, p. 20). De esta cita desprendo dos ideas: Parámetros Curriculares, del mismo modo que Marcos Curriculares, parece no reconocer que la heterogeneidad lingüística puede expresarse no a partir de que un grupo hable dos idiomas, como es el caso de Tequila, sino que éstos llegan a imbricarse en forma sumamente compleja en la mente de sus hablantes y, por ende, en su percepción del mundo (García y Homonoff, 2015). La otra idea recae en la misma línea de las prácticas culturales: pareciera que se sugiere que éstas al tener raíz indígena se han mantenido autónomas a la dinámica cultural, o las decisiones de los propios nahuas, quienes, como he mostrado, deciden, por ejemplo, no enseñar a sus hijos el náhuatl, participan en rituales de “origen indígena”. En este sentido, las prácticas culturales que propone la DDFLI a través de los documentos aquí expuestos, corren el riesgo de mostrar una cultura indígena aislada y compacta, sin la comprensión de los diversos procesos “sostenidos de contacto y conflicto cultural” (Bonfil, 1987); además de que pueden ya no

tener un punto de referencia concreto en ciertos actores, o no provocar el desarrollo de nuevas prácticas del lenguaje al no proponer otro tipo de ámbitos, cercanos, por ejemplo, a los intereses de los alumnos.

Ahora bien, la DDFLI no sólo tiene la expectativa de que la escuela aproxime a los alumnos a la cultura escrita, sino también de aproximar a los actores comunitarios, pues sugiere el *Libro para el maestro*, que una vez finalizada la exploración de las prácticas culturales por parte de los niños, esencialmente, elaborar un libro artesanal o cartonero con cada una de las descripciones escritas de dichas prácticas. De esta manera, el portador en lengua indígena, escrito por los niños, puede circular en formato de libro a través de diversos actores comunitarios. La fase de presentación y circulación del material escrito que se realiza en la escuela no es menos trascendente que las anteriores, pues se estipula que será en dicho momento en el cual la escritura en lengua indígena ingresa en ámbitos sociales más allá del escenario escolar. Cabe decir que los proyectos ya tienen contemplados los tipos de portadores que habrán de construirse en el aula: “no se trata de elegir o innovar nuevos portadores” (DGEI, 2015, p. 21). En ese sentido, el programa de estudio náhuatl no propone una reflexión de los objetos escriturarios en sí mismos, ni de los géneros discursivos propiamente. Por ejemplo, los talleres de lectura y escritura plantean la escritura de cartas, recados, correos electrónicos, etc. es decir, portadores que previamente deben ser explicados en la asignatura de Español, pues lo que le interesa destacar no es tanto la estructura de los textos, sino que su contenido refleje las prácticas culturales, y con ello afianzar propósitos comunicativos “reales” (DGEI, 2015, p. 15).

En virtud de lo anteriormente presentado, la DDFLI promueve la creación del libro artesanal o cartonero, más allá de un proyecto didáctico, como una estrategia de mayor envergadura que “posibilita la promoción de prácticas de lectura y escritura dentro de las comunidades indígenas en sus lenguas originarias” (DGEI, 2015, p. 101) a nivel nacional. Cabe señalar que, en Parámetros Curriculares, como en el *Libro para el maestro*, se le denomina libro cartonero, mientras que, para los docentes y actores intermediarios tanto en Tequila, como en Xalapa, se refieren a él como libro artesanal. El cambio del término se debe, según los actores intermediarios, a que el adjetivo “cartonero” connota una representación despectiva del trabajo manual (funcionaria DEI, comunicación personal, 2017), mientras que lo artesanal, de acuerdo al ATP de sector, hace referencia a actividades

con un mayor nivel de asociación de aquellas efectuadas por las comunidades indígenas (ATP, comunicación personal, 2018). Así, en las escuelas de la región de Grandes Montañas se les denomina libros artesanales.

Los libros cartoneros o artesanales deben estar hechos totalmente a mano y con materiales reciclables; las portadas de cartón, pintadas a mano y cosidas manualmente. En su interior, se deben apreciar letras o dibujos también realizados a mano. Dichos libros surgieron de las editoriales cartoneras argentinas, quienes crearon una propuesta que difunde una estructura específica de libros, en el que se inspiraron parte de los colectivos actuales (Civallero, 2015, p. 14), los cuales no únicamente se encuentran en Latinoamérica, sino también en países europeos y africanos.

La idea de editar libros a partir de material reciclado y encuadernados a mano no es precisamente propia de las editoriales cartoneras, pero lo que caracteriza su propuesta radica en que “pretenden democratizar el libro y la lectura, involucrar a sectores sociales excluidos, hacerse eco de autores y discursos locales, y romper con los sistemas editoriales hegemónicos” (Civallero, 2015, p. 3). La aparición de las editoriales cartoneras se correspondió de alguna manera con la forma de vivir los problemas sociales, por lo que resulta una propuesta que se enlaza con procesos sociales más complejos, que van más allá de la elaboración individual de portadores escriturarios. Por ejemplo, en Argentina la idea de los libros cartoneros surgió en la crisis socio-económica del 2001, con la aparición de las personas llamadas “cartoneros” que por las noches buscan en la basura todo tipo de material para su supervivencia (Washington y Gómez, 2014). Las editoriales cartoneras buscaron generar redes con dichos sectores, y en general con aquellos “excluidos o en riesgo de exclusión socioeconómica” (Washington y Gómez, 2014, p. 6), como las personas de las colonias periféricas de las metrópolis, o lo grupos campesinos o indígenas.

Si bien las editoriales cartoneras no han conseguido su objetivo principal de democratizar la cultura escritura, Civallero (2015) encuentra que frente a un mundo digital y tecnológico en el que “las cadenas de producción mecanizada se han naturalizado, y (...) las leyes capitalistas de la oferta y la demanda regulan lo que se puede o no se puede hacer”, la idea de un colectivo de personas reunidas que generan libros, los imprimen y los confeccionan para venderlos a bajo costo constituye “un acto que denota cierta rebeldía” (p. 8). Algunas editoriales en concordancia con una noción de “resistencia” asumen en

diferentes grados “un modelo cooperativo, descentralizado, horizontal, auto-gestionado e independiente” (Civallero, 2015, p. 10). Con ello, han mostrado también atisbos de acciones comunitarias que se imponen a la idea de una individualidad propia del capitalismo neoliberal.

De esta manera, el libro cartonero, como primera impresión, puede despertar el interés en su intento de desacralizar el libro, si se le mira a éste como un elemento cultural que se ha “convertido no solo en un producto de consumo más (...) sino en un instrumento de manipulación, de elaboración, articulación y reproducción de relatos y hegemonías” (Civallero, 2015, p. 10). De acuerdo a esta perspectiva, la creación de libros cartoneros busca cuestionar y/o redefinir nociones como “autor”, “libro”, “publicación” y “lector”, y su relación entre ellos (Civallero, 2015, p.10). Por lo regular, el libro cartonero tiene relación con las áreas de literatura, creación literaria, la crítica y los debates en torno a un “mercado homogeneizado” (Kudaibergen, 2015, p. 130).

La propuesta ingresó a México a través de diferentes colectivos que crearon editoriales cartoneras. Una de ellas, La Ratona cartonera fundada en 2009,³⁴ planteó desde sus inicios una colaboración con los grupos indígenas cercanos al estado de Morelos. Posteriormente en 2010, La Ratona cartonera fue llamada por la DGEI, mediante Olarte Tiburcio, entonces Director de la DDFLI para efectuar el *Taller Interestatal para la Producción de Textos en la lengua tutunakuj*, donde se reunieron maestros hablantes de dicha lengua de Puebla y Veracruz. A partir de este *Taller*, la DGEI actuó sola al difundir la estrategia a nivel nacional.

La intención de la DDFLI con la apropiación del libro cartonero para el área educativa radica en la posibilidad de que los grupos indígenas cuenten con editoriales propias, de manera que su representación a través de la escritura sea hecha por ellos mismos, como lo sugieren investigadores en educación como Sarah Corona (2008): “mientras el libro educativo no tenga su origen en la voz de los pueblos indígenas, ésta seguirá descalificada y mantenida al margen” (p. 13-14). En ese sentido, el discurso de un libro auto producido y auto editado en las comunidades se celebra desde la DGEI e incluso, desde la SEP (SEP, 2015, p. 101) por su pertinencia cultural (definida ésta desde los actores institucionales), sin embargo, no se asume la reflexión de la democratización del objeto

³⁴ www.cervantesvirtual.com/descargaPdf/la-ratona-cartonera-2009---semblanza/

libro, ni la correspondencia con las desigualdades e inequidades sociales que provocan la ausencia de libros en lengua indígena para las escuelas del subsistema.

Tanto para la estrategia del libro cartonero o artesanal, como para el trabajo de la ALI, la DDFLI demanda a tres tipos de actores: el alumnado, los docentes y los actores comunitarios. A estos últimos los nombro así debido a que tanto Parámetros Curriculares como el programa de estudio, no se refieren específicamente a incluir a los padres de familia en las dinámicas escolares, sino más bien a figuras con conocimientos en las respectivas prácticas culturales que plantean; por lo que pueden ser adultos mayores que no guarden parentesco con los alumnos. Estos tres tipos de actores son esenciales desde la perspectiva de la DDFLI:

La propuesta de alfabetización contempla que la escuela se convierta en una comunidad textual que traspase los muros de la escuela y se integre a la comunidad donde habita, como una forma de asegurar la pertinencia cultural y lingüística de la tradición escrita y el respeto a la tradición oral de su región. Cada comunidad educativa deberá descubrir cuáles son las necesidades y propósitos sociales específicos que se requieren atender en su comunidad a nivel local o regional, de tal forma que la escuela pueda incidir en la re-creación y desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en el medio indígena, especialmente en los casos en que tales prácticas son restringidas. La técnica de libro cartonero es una forma concreta que muestra que la escuela puede funcionar como una casa editorial y una comunidad textual que comparte lo que lee y escribe desde su propia voz, de forma libre y autónoma. (DGEI, 2015, p. 37)

La promoción pública de la estrategia plantea fases,³⁵ que son similares a las que se plantean en los proyectos didácticos, en las cuales destacan las demandas hacia los alumnos y los actores comunitarios. De manera inicial, el docente debe reunir a los padres de familia para informarles de qué se trata la actividad y qué objetivo tiene manufacturar un libro, es decir, si se le mira como una actividad comunitaria, o únicamente se asigna una calificación para la ALI. Posteriormente, una vez que el docente y los padres hayan acordado la magnitud de la estrategia, el docente investiga cuáles serían los actores comunitarios ideales para que participen en las indagaciones de los niños. En este proceso, la función de la escritura y lectura debe ser indagada por los padres de familia, los docentes, el alumnado, y demás actores radicados en la comunidad, como los supervisores. Esta fase debe revelar

³⁵ Consultado en: https://www.youtube.com/watch?v=_i-ft8Bxcrw. [27/07/2017]

pertinencia cultural en tanto que se configura una relación con los actores comunitarios para lograr que el libro refleje elementos o cuestiones que éstos desean mostrar, aun cuando sea desconocidos por los alumnos o el mismo profesor, como plantas medicinales, gastronomía de la región, etc.

La expectativa de la DDFLI radica en que los niños exploren las prácticas culturales, en que sean ellos quienes formulen los cuestionamientos a los actores comunitarios. Mientras que la expectativa sobre los actores comunitarios es que participen en proporcionar los contenidos de los portadores escriturarios, es decir, al informar sobre las prácticas culturales. Esta última expectativa se diferencia de la expectativa que los docentes guardan hacia los padres de familia. Como mostré en apartados anteriores, para los docentes lo ideal es que dichos actores se vuelvan presentes en el proceso educativo a partir de proveerles a sus hijos recursos como desayuno, llevarlos puntualmente a la escuela, cerciorarse que cumplan con su tarea y esto no se traduce en que intervengan en el contenido de las actividades. En todo caso, la expectativa de los docentes en cuanto a la participación de los padres se correspondería con una fase de la elaboración del libro artesanal: dado que deberá estar hecho con materiales representativos de la región, el programa de estudio plantea que los padres de familia sean quienes provean de los insumos físicos. El supuesto uso de materiales locales logra una visualización distinta del libro auto producido con respecto a los libros impresos. Así, los padres de familia se definen por proveer un apoyo material, más que los elementos simbólicos que nutran al libro.

El programa de estudio, en cambio, plantea que los padres u otro tipo de actores comunitarios adquieran un rol más representativo, como figuras portadoras de conocimientos que pueden fortalecer el proceso educativo en el aula. Sin embargo, cabe decir, que ni el programa de estudio ni Parámetros Curriculares expresan la expectativa de que durante el proceso de escritura los padres de familia u otros actores comunitarios intervengan, como si se asumiera que no puedan aportar un conocimiento de tipo gramatical, o vinculado a lo letrado.

Por otra parte, la demanda que la DDFLI hace a los docentes constituye la menos explícita, dado que la indagación y la escritura de las prácticas culturales, así como la

manufacturación del libro, debe ser efectuada por los niños,³⁶ sin embargo, no por ello menos compleja. El programa de estudio menciona que “la asignatura (ALI) requiere de maestros que conozcan y dominen las múltiples prácticas sociales asociadas al lenguaje oral (entiendan y hablen) y al lenguaje escrito (lean y escriban) en lengua indígena” (DGEI, 2008, p. 15). La demanda hacia los docentes para que hablen la lengua indígena ha sido una constante emitida no exclusiva de la DDFLI, sino de la SEP, incluso antes de que existiese la DGEI. Desde el comienzo de la educación bilingüe bicultural (Martínez, 2015, p. 108), con el cambio de enfoque al utilizar la lengua indígena como bisagra para castellanizar, se demandó a los docentes el dominio de la lengua indígena. Como mostré al lector, dos de los cinco docentes que colaboraron en el trabajo de investigación, ingresaron al magisterio debido a su conocimiento oral del náhuatl. Por ende, esta demanda parece también representativa del subsistema, y, sin embargo, existen docentes como la D5 que no han dominado el náhuatl desde su ingreso.

El discurso que emplea la DGEI para demandar el uso de la lengua indígena a los docentes ya no expresa la expectativa de una castellanización completa, o de un bilingüismo sustractivo (con la finalidad de desplazar a la lengua indígena) sino que lo apuntala como ineludible para convertir a la lengua indígena en objeto de estudio (DGEI, 2008, p. 15). A la demanda lingüística se agrega otra demanda que pareciera suprimir el discurso propio del enfoque asimilacionista y castellanizador: que el docente tenga conocimiento de las prácticas culturales y sociales del lenguaje de su alumnado para así afianzar una educación “pertinente”. Entonces, el perfil que demanda la DGEI a través de Parámetros Curriculares, es que el docente se constituya como una figura que valora, aprecia y revitaliza la cultura de los grupos indígenas, a diferencia del discurso integracionista, cuya demanda explícita radicó en el papel aculturador del docente:

Este perfil del maestro exige nuevos estilos de formación que contemplen no sólo su participación en cursos y talleres especiales para desarrollar sus competencias en lengua indígena, sino también su preparación a partir de su trabajo en la escuela. En este sentido el docente debe estar dispuesto a aprender en compañía de sus alumnos

³⁶ Cabe recordar que, tanto para los actores de la DEI en Xalapa, como para los radicados en Tequila, este proceso debe ser llevado a cabo por los docentes, no por los niños ni por los padres de familias; es decir, desde su perspectiva, la investigación de las prácticas, como la manufacturación del portador, es responsabilidad única del docente. Esto constituye una comprensión diferente de la promoción del libro cartonero o artesanal.

y asumir el reto y desafío de trabajar con el lenguaje en sus múltiples manifestaciones y usos. (DGEI, 2008, p. 15)

El programa de estudio reconoce que “el mayor reto” (DGEI, 2015, p. 34) de la ALI será “siempre el sostenimiento de una relación respetuosa y equilibrada entre la tradición oral de sus pueblos y la tradición escrita mediada por la escuela; entre la lógica de vida social comunitaria y la vida en la escuela” (DGEI, 2015, p. 34). Se demanda teóricamente un docente que dista de ser la única figura poseedora de conocimiento en el aula, más bien se piensa como una figura mediadora y un acompañante en la indagación que los niños habrán de efectuar de las prácticas culturales; y de acuerdo a la cita anterior de Parámetros Curriculares, los actores institucionales a través de los actores intermediarios, darán apoyo al docente en dicho proceso mediante cursos y talleres. Sin embargo, en el caso de los talleres que abordan el libro cartonero o artesanal para que los actores intermediarios y los docentes se apropien y potencialicen dicha estrategia no han resultado un proceso integral en el cual se observe el verdadero uso del libro, o se retroalimente a los docentes frente al aula.

La DDFLI ha ofrecido diversas capacitaciones con la finalidad de enseñar la técnica del libro cartonero. Al ser capacitaciones en “cascada” (Niembro y Mendoza, 2017, p. 61), es decir que inician desde el actor institucional a nivel federal y a través de diversos actores intermediarios se transfiere el discurso a los docentes, lo que desde la DDFLI se entiende como libro cartonero no es reproducido de manera idéntica por los actores intermediarios a los docentes. Este hecho se traduce en que la información proporcionada a los docentes dista, en diferentes niveles, de lo que originalmente se emitió por parte de la DGEI. Por otra parte, cuando el ATP de sector habló de los Marcos Curriculares mencionó que no ha habido propiamente una capacitación que les facilite a ellos comprender la finalidad de las *Guías-cuaderno*, y, por ende, no han sabido comunicar a los docentes su funcionalidad (ATP, comunicación personal, 2017).

La dificultad de los docentes, como la D5 para trabajar en el aula las prácticas culturales, puede deberse no sólo a una capacitación insípida, sino asimismo a una formación inicial desprovista de un enfoque intercultural bilingüe, como lo mencionan Niembro y Mendoza (2017):

Las instituciones formadoras de docentes adolecen de orientaciones adecuadas que les permitan a los profesores realizar investigación sobre la propia cultura, es decir, tener una mirada de su propia realidad, para posteriormente poder abordarla de manera sistemática en el aula. (p. 75)

Los docentes que son sabedores de náhuatl por ser su lengua materna no han contado con una instrucción adecuada a nivel superior en cuanto a la didáctica de las lenguas. Durante su tránsito por la educación básica fueron castellanizados y adoctrinados en los conocimientos nacionales. Niembro y Mendoza (2017, p. 37) advierten que los espacios en los que se han formado la mayor parte de los maestros bilingües actualmente y los que han ingresado los últimos años del siglo pasado a la Licenciatura en Educación Indígena y la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena y Educación Primaria para el Medio Indígena, ofertadas por UPN, adolecen de la ausencia de un enfoque intercultural bilingüe. Debido a esto, los docentes indígenas no cuentan “con una formación inicial sólida que les permita gestionar una educación con pertinencia cultural y lingüística” (Niembro y Mendoza, 2017, p. 38). Del mismo modo, Velasco (2015) apunta que la diferencia cultural de cada grupo indígena involucra un nivel de especialización que el título genérico no resuelve en los docentes; por ende, señala a la profesionalización y actualización como proceso esencial en la constitución de los docentes (p. 86). En ese sentido, Niembro y Mendoza (2017) apuntan que la formación de los docentes en servicio “debe ser comprendida en el contexto de marginación económica, social y lingüística en el que han vivido los pueblos originarios históricamente” (p. 37), pues tanto el alumnado como los docentes presentan cualitativamente matices muy variados.

La D5 es un ejemplo de que aún no existe por parte de los docentes una apropiación de Parámetros Curriculares, ni del programa de estudio, aunque en su caso, al estar a cargo de los últimos grados debe mencionarse que no existe material emanado de la DDFLI, pues el *Libro para el maestro* aún no está formulado para los grados 5° y 6°. No obstante, ha recibido un taller ofertado por los actores intermediarios radicados en Tequila con la finalidad de explicar el uso de Parámetros Curriculares. En éste a las prácticas culturales se les denominó “temas comunes” (D5, comunicación persona, 2018). Sin embargo, como ya he mostrado, ella no consideró relevante ahondar sobre las prácticas culturales, pues el enfoque que posee se encuentra arraigado a la enseñanza de la gramática. Su caso resultó el

más explícito en cuanto a reiterar su crítica a Parámetros Curriculares por no poseer contenido gramatical, pero la acción que más observé en los docentes con los que trabajé fue el poco uso de Parámetros Curriculares y del programa de estudio o el *Libro para el maestro*, el cual sólo lo tenía la D4.

5.6. Tensiones y transferencia entre los actores

A partir de la exposición de las expectativas y demandas de las esferas actorales, encuentro que, debido a que éstas son diversas, en determinado momento, se producen tensiones. Sin embargo, es trascendente mencionar que las esferas no demandan de manera uniforme hacia las otras esferas, ni guardan las mismas expectativas. Como se puede apreciar en el siguiente esquema (Figura 2), los docentes constituyen la figura que concentra un protagonismo visible en las demandas (—) y expectativas (---) de todas las esferas, aunque éstas no sean específicas de la ALI.

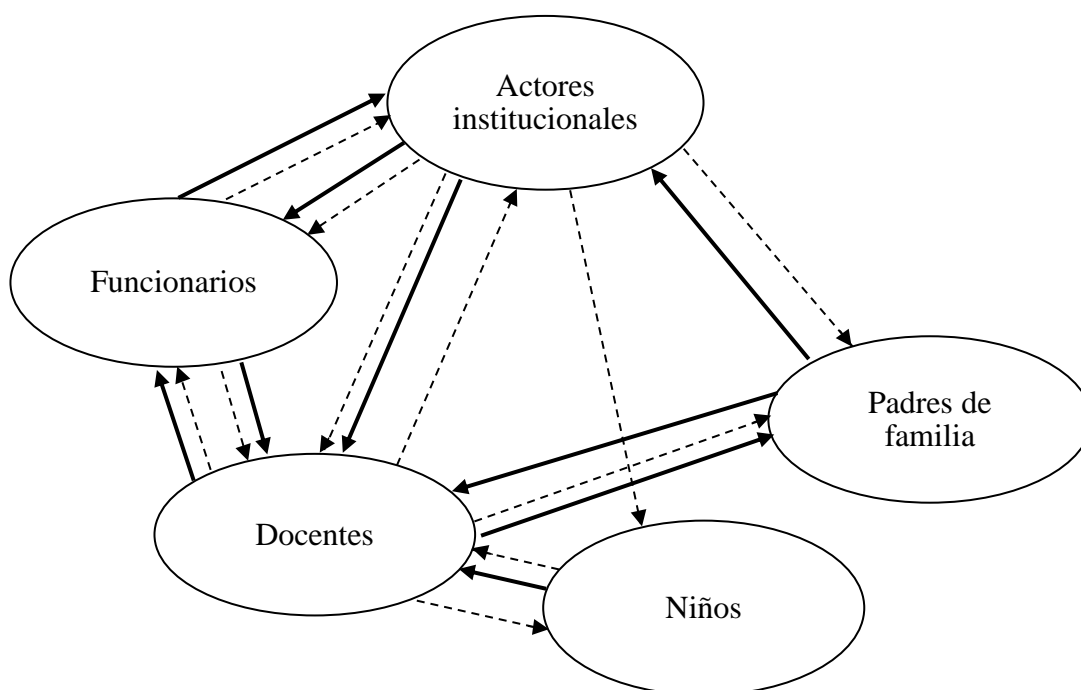


Figura 2. Expectativas y demandas

La esfera de los padres de familia no expresó una noción de pertinencia dirigida especialmente a la ALI. No obstante, en su discurso aprecié cuestiones que son trascendentes para la tesis. En ese sentido, es sustancial señalar que esta esfera fue la menos visitada en su propio ámbito, es decir en los hogares o en su cotidianidad fuera del aula y, por ello no pude profundizar como me hubiese gustado; sin embargo, logré advertir que mostró un fuerte arraigo del discurso castellanizador asociado a la institución escolar. Sus expectativas y demandas no apuntaron a fortalecer la ALI, sino más bien hacia un “éxito escolar” caracterizado por el aprendizaje de asignaturas también importantes para la SEP y en cierto sentido, para la economía global: Español y Matemáticas. Esto encierra una noción de pertinencia ligada a las exigencias del mercado laboral. El contexto económico en el que viven la mayoría de las familias con las que trabajé resulta precario y vuelve incierto el futuro escolar de los estudiantes; a raíz de ello, los padres de familia demandan lo “básico”, que les sea pertinente a sus hijos para insertarse a un mercado laboral.

La frágil economía no es un asunto menor, pues permea las demandas de todas las esferas y configura en gran medida las condiciones sobre las que los nahuahablantes de Tequila buscan preservar o continuar con su cultura y el náhuatl. A diferencia de otros grupos indígenas, los padres que habitan los tres barrios en los que trabajé, hablantes de náhuatl, no tienen como demanda principal la revitalización del náhuatl o de prácticas culturales similares a las que conforman el *Libro para el maestro*, el material que refleja la visión de las comisiones de maestros bilingües. En ese sentido, es ineludible mencionar que los procesos sociales y culturales de los nahuas serranos han sido trastocados por demandas y expectativas de grupos ajenos a la sierra, en la afluencia de repertorios diversos provocados por las migraciones de los mismos nahuas y de los discursos a nivel global; y también por el escenario económico cambiante. La institución escolar asimismo ha contribuido a modificar el imaginario con respecto a nuevos empleos, ejemplo de ello, son los padres que buscan que sus hijos trabajen en oficios distintos a los suyos, como la madre de Gerardo (1°), quien elabora trajes tradicionales, pero busca que sus hijos se inserten en otros empleos.

Si bien no se puede negar la existencia de las demandas históricas de los grupos indígenas, documentadas al inicio de la tesis (cfr. apartado “1.1. Educación intercultural y bilingüe para la población indígena en México”), cuando centré la mirada en un escenario

micro advertí que no están presentes del mismo modo para los nahuas serranos. Es decir, las grandes demandas históricas no se conectan con las demandas locales que observé en los padres de familia y en algunos menores. Estas dos últimas esferas actorales plantean una noción de pertinencia educativa ligada a sus propios estilos, modos y ritmos de existencia locales que no son reflejados en Parámetros Curriculares, ni en el *Libro para el maestro*. Pero, que, en cambio, reflejan una dinámica cultural y económica presente en Tequila. Así una definición de pertinencia ligada a aspectos culturalistas de los grupos indígenas, expresada por los actores institucionales, no se plantea de modo paralelo a las demandas y expectativas de los nahuas serranos con los que trabajé. Esto sugiere dimensionar de manera más amplia y plural a la pertinencia educativa, de manera que los padres de familia u otros actores comunitarios puedan integrar sus propias expectativas y demandas a los intereses de los actores institucionales.

No obstante, los intereses de la esfera de la familia suelen omitirse en la perspectiva de las otras esferas; una cuestión que tienen que ver con la estructura educativa y la posición que la misma esfera y que las demás, asumen. Las madres no se involucraron en procesos escolares, como la negociación de los contenidos o métodos de enseñanza, y redujeron su participación, como señala Schmelkes (2018), a ofrecer apoyo “económico, o en especie, o en trabajo que asegura el mantenimiento de las escuelas”, y es uno de los efectos de la representación del espacio escolar, como un escenario legitimado y superior. Las madres no se concibieron como figuras sabedoras de conocimientos o hacedoras de prácticas que pueden contribuir a la institución escolar. Cuando han intervenido para solicitar clases de inglés, se consideró desde la mirada de las docentes, como una “lucha”, porque en los docentes está anclada una representación específica de los padres como entes ajenos al proceso educativo-cognitivo. Esto da cuenta que la posición de la esfera de la familia no sólo es asumida por ésta, sino también por las demás esferas.

Los docentes, con respecto a la ALI, no visualizaron a los padres como un elemento sustancial del proceso de revitalización, por el contrario, consideraron al hogar la raíz del desplazamiento lingüístico, aparentemente sin comprender las causas del afán castellanizador. Pero más allá de la ALI, los docentes han comunicado a los padres que su función en el proceso educativo se reduce a vigilar a los menores para que realicen su tarea, así no puedan participar en ésta, pues la demanda principal de los docentes hacia a los

padres radica en que éstos provean de apoyo material a sus hijos. Entonces, la comunicación principal entre los docentes y la esfera de la familia radicó en la administración de los recursos para el centro escolar.

Los actores institucionales, por su parte, consideran y demandan a todos los tipos de actores, con énfasis en los actores comunitarios, pues su definición de pertinencia educativa con respecto a la ALI radica en que las primarias cuenten con material escrito en lengua indígena, cuyo contenido refleje prácticas culturales y sociales de las comunidades, negociadas con éstas y, por consiguiente, también reflejar sus formas de habla a través de la escritura. En ese sentido, los actores institucionales asumen una visión más amplia de los actores que integran el proceso educativo, pues plantean que los padres de familia poseen insumos fundamentales para el desarrollo de la ALI. A través de Parámetros Curriculares o de Marcos Curriculares se puede apreciar que la esfera comunitaria constituye la principal fuente de información. No obstante, esta propuesta, que modifica la representación de los padres de familia para el proceso educativo, posee detrás una demanda concreta hacia el docente, y que sea éste el principal articulador de las múltiples demandas y expectativas. Sin embargo, la estructura educativa continúa, en cierta medida, reproduciendo los roles tradicionales: los docentes son las únicas figuras de conocimiento y los padres desconocen el derecho que tienen de opinar y de tener espacios para dialogar sobre los conocimientos en el aula. Una situación de la cual tiene gran responsabilidad la DGEI, como otros actores institucionales, pues no ofrecen capacitaciones para comenzar a modificar los roles de las esferas actorales. Así, su propuesta no trasgrede el plano teórico porque no ha construido las condiciones para que esto suceda. De ahí que uno de los efectos se traduce en que tanto los padres como los docentes, asumen que los primeros tendrán un rol más cercano a los recursos económicos y físicos del centro escolar, mientras que los segundos serán el centro del conocimiento.

No obstante, los padres de familia efectuaron demandas, avocadas a una representación del acto de estudiar y de aprender sumamente rígidos, contrarias, por ejemplo, a las vías lúdicas que propusieron los alumnos, pues no conciben que los menores aprendan mientras juegan, sino en un ambiente rígido. No son tampoco una esfera pasiva, pues sus expectativas expresadas y, sus motivaciones cuando, por ejemplo, deciden no enseñar la lengua indígena a sus hijos, ilustran que su agencia está ligada, en gran medida, a

la movilidad económica a través de la castellanización. Esta noción de pertinencia que configuré a partir de las entrevistas con los padres me demuestra, que no existe aún un escenario social propicio para la preservación y el desarrollo del náhuatl y que motive a los hablantes a conservar la lengua indígena o a los hispanohablantes a aprenderla. A dicho escenario diferentes actores han abonado y tiene que ver con temáticas fuera del ámbito educativo; sin embargo, considero que a través de ciertas acciones la SEP ha aportado a ello, por ejemplo, con la lógica evaluativa.

El énfasis de español y matemáticas a partir de las pruebas estandarizadas a nivel nacional ha provocado que la educación escolarizada gire en torno a ambas asignaturas, como lo planteó la D5 y de manera indirecta, los demás docentes. Esto excluye a la diversidad lingüística pues prioriza la alfabetización y la enseñanza continua del español y transfiere el mensaje de que sólo ciertos idiomas son trascendentes en el trayecto escolar y en los espacios letrados. Entonces, los padres enseñan español porque poseen la idea de que favorecen una formación pertinente en sus hijos según las exigencias de la institución escolar. La importancia del Español y Matemáticas la percibí también en los dibujos de los menores.

Cabe decir, que, si los padres tienen la expectativa de que sus hijos sean hispanohablantes o que aprendan a hablar español con fluidez para insertarse con éxito en el mercado laboral, que sólo valora el español, y la escuela les ofrece precisamente la enseñanza de éste, existe congruencia, según cierto escenario social, con lo que la escuela demanda y lo que los padres esperan de ésta. Sin embargo, la aspiración del español o bien del inglés, está motivada por décadas de marginación que han impuesto un cierto estilo de vida. Para dejar la periferia, los hablantes de náhuatl se han visto obligados a aprender español y no tienen posibilidad de decidir si aprenderlo o no, pues el país se asienta en todos sus aspectos políticos y sociales sobre dicho idioma. Es visible la dominación de un grupo sobre otro. Por consiguiente, esta noción de pertinencia ha sido construida desde grupos subalternos en pos de modificar su propia historia de discriminación; de manera que sobrepasa a la ALI y vuelve secundario al tema de la revitalización lingüística y la escritura del náhuatl en el aula, y se muestra desde la mirada de los docentes, como opuesta a su noción de pertinencia con respecto a la ALI.

Ahora bien, las principales expectativas trazadas con respecto a la ALI que encontré fueron tres: la escritura y lectura del náhuatl, su revitalización y el abordaje de prácticas culturales. Estas expectativas, con sus diversos matices, fueron trazadas por los docentes, los actores intermediarios y los institucionales. Percibí tres expectativas similares en cuanto a la ALI, pero con demandas efectuadas desde diferentes posiciones y, hasta cierto punto, contradictoras.

De los actores institucionales puede construirse, a partir de las propuestas de Parámetros Curriculares y Marcos Curriculares, una noción de pertinencia que encierra la idea de que lo que está afuera de la escuela, en cuanto a saberes y prácticas, debe entrar a ésta para hacerla pertinente. Así, el ingreso de formas de habla propias de las comunidades constituye un elemento significativo, de manera que no se trata sólo del contenido, sino de cómo éste se expresa a través de la escritura del náhuatl. Los insumos principales, de acuerdo con los actores institucionales, para nutrir esta pertinencia también deben encontrarse en los actores comunitarios. Esta noción hace énfasis en ciertas prácticas culturales que son una suerte de representación de los grupos indígenas ante los mestizos: elaboración del barro, de trajes tradicionales, de los rituales de la siembra, etc. Sin embargo, dicha propuesta es contraria a la definición de pertinencia que puede deducirse de las otras esferas actorales mencionadas.

Para los docentes la pertinencia educativa en la ALI radica en contar con materiales escriturarios proporcionados por la DGEI, pues se mostró en su discurso una oposición a la autoproducción y autoedición de libros. Desde su perspectiva la elaboración de libros en las escuelas no es pertinente, pues la idea que se transfiere con la estrategia del libro cartonero o artesanal radica en que la DGEI omite su responsabilidad y la transfieren a ellos. En este sentido, una funcionaria de la DEI señaló que con dicha estrategia “se le está quitando al Estado la obligación de generar y de dotar a los niños de los materiales específicos de lenguas indígenas y entonces, se le está dando una responsabilidad más al maestro” (comunicación personal, 2017); una aseveración que es significativa en un país en el cual existe una deuda histórica con los pueblos indígenas y la ausencia de material escrito en lengua indígena es una problemática reiterativa cada ciclo escolar.

De los funcionarios entrevistados, tres compartieron una noción de pertinencia similar a los docentes con respecto a quién debe producir los materiales escriturarios. De

esta situación se origina una tensión, pues aun cuando algunos funcionarios compartieron la demanda de los docentes acerca de los materiales escriturarios, para algunos docentes los mismos funcionarios son también parte del problema, pues fueron señalados como responsables de la ausente y limitada proporción de material, y de la incompreensión que versa sobre sus condiciones de trabajo y la carga excesiva de éste. Los demás funcionarios mostraron una visión reducida de la complejidad del problema, y señalaron que la revitalización del náhuatl a través de la escritura y del conocimiento de las prácticas culturales era deber exclusivo de la voluntad de los docentes; un discurso transferido por los actores institucionales.

Las nociones de pertinencia son múltiples, así como quién debe atender las problemáticas que cada esfera detectó. Esto me lleva a reflexionar los roles de cada esfera actoral y el papel que cada una le asigna a las otras esferas. En el caso de los docentes la cuestión radica en si ¿ellos deberían generar material o esperar a que los actores institucionales lo produzcan y editen? Para los docentes, y en cierta medida, también para los actores intermediarios, la posición del actor institucional tiene un peso significativo en la estructura educativa, pues cuando la D5 mencionó que es necesaria la presencia del CCX en la DGEI, asume que, desde abajo, desde nivel micro, las acciones no pueden llegar a tener incidencia, como si sólo fuera posible modificar y atender las problemáticas detectadas para el desarrollo de la ALI desde los actores institucionales y las políticas públicas. Esta lógica parece empujar a los docentes a una posición en la cual ellos no tienen agencia con respecto a las acciones de los actores institucionales. De alguna manera, dicha creencia anula las posibilidades de organizarse a nivel local y de generar estrategias alternativas a las impuestas o transferidas por la esfera gubernamental. Como señaló la D5: “hasta la que la gente que esté arriba no se tome su papel y volteé a preguntarnos a nosotros qué necesitamos, esto no va a cambiar” (comunicación personal, 2018). La D5 asumió que la incidencia de ellos como maestros en la estructura educativa es mínima.

Para la DGEI las múltiples tensiones deben resolverse en el aula. En ese sentido, la DGEI no sólo configura *a priori* una noción de pertinencia, sino también de las tensiones que habrán de desenvolverse en el aula. La posición que asume es un efecto de la estructura educativa vertical y jerárquica que dispone cómo habrán de actuar los diversos actores. Por ejemplo, la posición de los actores intermediarios dentro del sistema no les permite

comunicar sus inconformidades a la DGEI, salvo efectuar actos *agenciales* como, por ejemplo, solicitar sólo un libro artesanal y no cinco. Esta esfera constituye el puente administrativo entre la DGEI y los docentes. Como he mencionado ya, teóricamente su función radica en transferir las normas que los actores institucionales emiten para que los docentes puedan operacionalizarlas. Pero, a diferencia de los docentes, algunos funcionarios mostraron una visión más amplia y compleja de dicha estructura educativa, pues estimaron que ésta, no valora el náhuatl y no percibe las cargas del trabajo docente. De igual manera, se mostraron reflexivos ante la historia de discriminación y castellanización que se ignora en las propuestas de Parámetros Curriculares y Marcos Curriculares. No obstante, no está contemplado en la estructura educativa propiamente un espacio de diálogo de abajo hacia arriba, o una transferencia que comience con los docentes, sea transmitida a los funcionarios y éstos comuniquen las demandas y expectativas a los actores institucionales, porque dicha estructura es vertical y jerárquica.

La situación de los centros escolares abordados en Tequila revela que la comunicación entre las esferas actorales no se ha producido de manera exitosa. La DGEI, desde una posición macro no comprende las condiciones de trabajo de los docentes: no ha construido condiciones idóneas para que los maestros se posicionen como figuras que negocian saberes con la comunidad y, por consiguiente, se asuman como elementos trascendentes en el proceso de revitalización. Tampoco ha atendido sus demandas sobre material con aspectos gramaticales, y las considera menores. Con respecto a esta última demanda, los docentes también señalaron a los actores intermediarios, sobre todo a los funcionarios radicados en Tequila, como los principales destinatarios.

Cabe acotar, que, en la esfera de los funcionarios, sobre todo en el funcionario de la DEI y el ATP de sector, advertí una crítica que me pareció sustancial retomar. Ambos actores señalaron que no son “escritores”, y que la DGEI ignora que no dominan y no pertenecen a una cultura escrita en náhuatl. En ese sentido, es necesario mencionar que el náhuatl, a diferencia de otras lenguas indígenas en México, posee una tradición escrita amplia, que data desde la época de la Colonia, y que se ha ido actualizando hasta nuestros días. Si bien esta tradición escrituraria, que puede trazarse desde el ejercicio etnográfico del fray Bernardino de Sahagún, está anclada a una matriz cultural específica del centro del país, constituye un acervo y un repertorio fundamental para la escritura del náhuatl, aun

cuando no esté vinculada con expresiones culturales de las otras regiones en las que habitan nahuahablantes. Sin embargo, ninguna de las esferas actorales reconoció su existencia. Ni Parámetros Curriculares ni Marcos Curriculares sugieren al docente o lo orientan sobre la consulta de algún archivo histórico sobre la escritura del náhuatl.

Lo anterior me lleva a pensar que dichas fuentes de escritura del náhuatl no son reconocidas porque se piensan lejanas a la cultura de la Sierra o porque no son asequibles y su circulación es limitada a un público letrado particular. Por ende, las esferas actorales asumen que no hay nada escrito en náhuatl; mensaje que la misma DGEI parece perpetuar. Esto ha provocado un imaginario iletrado de las poblaciones indígenas, tanto para éstas, como para el resto del país. Entonces, las políticas públicas y acciones como la ALI se configuran a partir de la omisión de la existencia de prácticas letradas que datan de los siglos anteriores a la segunda mitad del siglo XX.

Como he expresado en capítulos previos, la educación escolarizada, no sólo en México, sino que posiblemente a nivel global, se asienta sobre un marcado grafocentrismo.³⁷ Por consiguiente, ignorar las prácticas letradas en náhuatl efectuadas durante siglos responde también a decisiones políticas que plantean una determinada representación de los nahuahablantes. Dicha idea de una sociedad náhuatl iletrada tiene que ver con la forma en que ésta es retratada en Parámetros Curriculares. En esta propuesta no se pretende abordar al náhuatl desde otros escenarios o áreas de conocimiento, pues pareciera que no procura nuevas formas de conceptualizar o de introducir neologismos, sino que retrata una cultura indígena aislada y estática; de ahí el énfasis a ciertas prácticas culturales.

Ahora bien, retomo la premisa de la comunicación entre las esferas. Considero, que gran parte de lo expresado en este apartado se puede explicar, precisamente, a raíz de una comunicación porosa, con numerosos filtros, que no termina de conectar las expectativas y demandas de las múltiples esferas actorales. Es decir, las nociones de pertinencia de cada esfera no son comunicadas. En el caso de los docentes, éstos expresaron que no son tomados en cuenta por los actores institucionales, sin embargo, desconocen gran parte de las expectativas de los menores. En general, las esferas actorales compuestas por adultos

³⁷ Se define como “la idea de que la cultura escrita es superior cualitativamente a la cultura oral” (Moreno, 2005, p. 31).

ignoraron la mirada infantil, a partir de la cual construí una noción de pertinencia sumamente diversa, que demuestra que lo significativo para los alumnos abrega de diferentes elementos culturales y sociales.

Las demandas de los niños, quienes en teoría son los usuarios principales de la educación, apuntaron hacia una heterogeneidad de expectativas, en las que dan cuenta que tanto tiene sentido el cultivo porque sostiene económicamente a las familias, o porque hay un sentido de ritualidad en él, como tiene sentido demandar clases de computación y de ciencias naturales. Las cuestiones que son significativas para la esfera de los niños son múltiples. El hecho de que un elemento apropiado, en términos de Bonfil Batalla (1988, p. 8), resulte significativo para los menores constituye también un elemento a tomar en cuenta para la educación culturalmente pertinente, porque desde la definición de cultura que he empleado todo aquello que tenga sentido para los actores forma parte de su cultura, sean elementos surgidos o no en el escenario de Tequila.

Del mismo modo que los padres de familia, los actores infantiles dieron cuenta en sus expectativas de una dinámica cultural manifiesta en Tequila. Por un lado, los niños participan de prácticas culturales heredadas y que son mantenidas por sus familias o sus barrios como parte vigente de su cultura, como lo mostró en su dibujo Rafael (5°) y, por ende, son significativas y pertinentes en sus respectivos procesos educativos. Pero, por otra parte, los elementos ajenos a su contexto local, como las computadoras, también son significativos cuando se trata de construir expectativas de la escuela. Ambas visiones son legítimas y reflejan que las expectativas y demandas no tienen por qué ser consideradas contradictorias por no pertenecer propiamente a ciertas prácticas culturales. Cabe decir que dichas expectativas fueron plasmadas en los dibujos-entrevistas a partir de una indicación que buscó expresiones imaginativas. Por consiguiente, que los menores abordaran tanto elementos culturales “propios” como “ajenos”, indica que en la ALI no se tocan ni unos ni otros.

Otra cuestión que destaco de la esfera infantil radica en que, pese a constituir la esfera menos consultada, dio cuenta de un imaginario de lo que la escuela puede ofrecer y sus formas de enseñar. Encontré tres expectativas explícitas: los dibujos como métodos de enseñanza, el contenido temático y el deseo de salir de las fronteras escolares para aprender en otros escenarios. Esto da muestra de su capacidad de imaginar posibilidades de

aprendizajes que, en el caso de los dibujos como métodos de enseñanza, pueden llegar a ser fundamentales en procesos cognitivos más complejos.

Algunos menores respondieron de manera más concreta que otros, pero lo que advierto es que la pertinencia para cada uno obedece a las situaciones individuales que atraviesan según su contexto, su familia, su historia de vida. De ahí que una sola noción de pertinencia educativa no puede ser definida desde los actores educativos y pensada para las demás esferas actorales.

No obstante, sus nociones de pertinencia no son comunicadas hacia los docentes, ni a otro tipo de esfera actoral. Precisamente, una de las particularidades de la esfera de los alumnos radicó en que pese a expresarse de manera elocuente en algunos casos, los niños no asumieron una posición de demandar. Su mismo discurso refleja que toman una posición jerárquica inferior en el sistema educativo. Demostraron que las demás esferas continúan considerando a los alumnos como entes pasivos con respecto a su propio proceso educativo, incluso aunque los menores sean centrales para el desarrollo de la ALI, como muestro en el siguiente capítulo.

Cabe mencionar que advertí en las docentes demandas cuyos destinatarios no son nítidos en cuanto a señalar específicamente a una persona o una Dirección. Si bien cuando hacían alusión a los actores institucionales la referencia siempre fue la DGEI, también había una alusión a todo el sistema educativo, es decir, a la SEP, como el gran paraguas del que emanan los demás entes institucionales. Del mismo modo, ocurrió cuando se referían a las responsabilidades que atribuyen a los supervisores: no se trató de que señalaran a una persona, sino a la posición que dicha persona ocupa en la estructura educativa. En este sentido, no es que los docentes tuvieran claro a quién reclamaban, sino que han construido un imaginario del sistema, y de los roles de cada actor. Estos actores son abreviados en la frase “los de arriba”, reiterada en voz de la D5.

Como se puede apreciar, las diferencias entre expectativas, como ideales de la educación, y demandas, como exigencias, se trazan y se expresan en función de la posición en la cual los actores se encuentran. Esto crea una direccionalidad heterogénea de nociones de pertinencia, y algunas más que otras son comunicadas, una cuestión que variará asimismo del lugar de enunciación.

Ahora bien, para materializar las expectativas mencionadas, las demandas fueron explícitas para una figura: el docente. La esfera de los docentes resulta esencial para concretizar las múltiples expectativas planteadas a lo largo del capítulo, sin embargo, como expongo en el capítulo siguiente, el docente enfrenta una serie de tensiones diversas, ya en la praxis, derivadas de planteamientos que poco se toman en cuenta o que se ignoran de manera interesada, desde los actores institucionales e intermediarios. Esto refleja nuevamente una comunicación fragmentada que incide en la construcción de prácticas letradas.

Capítulo VI. Literacidades

La literacidad, entendida como práctica social, se trata de cómo determinados grupos o individuos significan y usan la escritura y la lectura (Barton y Hamilton, 2004). En función de una tradición escrituraria y de un contexto social específico, su uso y significado serán distintos. Así, del mismo modo que la pertinencia cultural constituye un proceso intersubjetivo y situado históricamente, las literacidades también lo son y no pueden ser caracterizadas desde una noción generalizada. Por consiguiente, las literacidades que se construyen en un determinado escenario lingüístico, social y cultural, no serán las mismas en otro. Desde esta premisa tendría que considerarse asimismo la pertinencia del énfasis de la escritura que se expresa en las políticas públicas no sólo a nivel nacional, sino también internacional y que configuran las demandas y expectativas de los docentes, actores intermediarios y actores institucionales con respecto a la ALI.

La idea que pretendo destacar es que las nociones de pertinencia cultural mostradas en el capítulo anterior me originaron la reflexión sobre la idoneidad misma de las prácticas letradas y si éstas pueden pensarse como elementos propios o ajenos del contexto nahua serrano. Considero dicha reflexión una parte sustancial de la pertinencia cultural en el contexto de Tequila y que desarrollaré a lo largo del presente capítulo. Así, despliego de qué forma las demandas expuestas en el previo capítulo se consideraron ya en el proceso de construcción de prácticas letradas.

En Tequila, el español y el náhuatl conviven en la cotidianidad de las personas, y guardan hacia estos idiomas intereses particulares. Por un lado, no se trata solamente de que los hispanohablantes y los nahuahablantes comparten un mismo territorio, sino de que los habitantes en Tequila, posiblemente en mayor medida los nahuahablantes, utilizan ambas lenguas para comunicarse y construir conocimientos (García y Homonoff, 2015). Esto provoca escenarios lingüísticos complejos, en los que se dificulta determinar nociones como la lengua materna de los menores, o su grado de bilingüismo, y que impactan las múltiples literacidades que se construyen en los respectivos centros escolares en los que realicé el trabajo de campo.

Si bien el andamiaje teórico y el limitado trabajo de campo no me permitió visualizar de manera profunda la situación lingüística de los alumnos, ni de los docentes, la

cual es sumamente compleja, me pude advertir el bilingüismo en diversos grados y las prácticas lingüísticas dinámicas presentes en el aula. Percibí una situación de diglosia en la cual el español con frecuencia se habló en el centro escolar mientras que el náhuatl fue utilizado como una lengua doméstica. Aunque no hubo una prohibición de hacer uso del náhuatl dentro del centro escolar, de manera implícita su uso y su escritura se limitó a la ALI, pues los trabajos de las asignaturas más relevantes, sino es que, de todas, se realizaron en español, según me compartieron los alumnos y docentes. De ahí que el náhuatl, aunque sumamente vigente en la cotidianidad de sus hablantes, no fue utilizado con asiduidad para las actividades escolares. Sin embargo, como he mostrado, subyacente a esta situación se encuentra una estructura social que imprime mayor estatus al español. Es sobre este escenario de translenguajeo que se construyen prácticas letradas y que tienen lugar las nociones de pertinencia líneas atrás presentadas.

Como se ha documentado en otros trabajos (Muñoz, 2004), los diferentes enfoques que han existido en la política pública no especifican pautas para abordar el bilingüismo de los alumnos que cursan la EIB de manera que éste sea aprovechado como un elemento significativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje propios del aula. Con los docentes con los que trabajé advertí también cierta ausencia de reflexiones sobre las prácticas lingüísticas y los procesos en medio de éstas como la traducción, la cual, sin embargo, resultó una práctica recurrente y esencial para construir la literacidad en la ALI, tanto para la esfera de los alumnos, como para la de los docentes.

Al indagar sobre la traducción como una práctica cotidiana, aprecié, con sus respectivas limitaciones del trabajo de campo, que ésta no se encuentra presente de forma ineludible. Los actores hacen uso más bien de prácticas de translenguajeo (cfr. apartado “4.1.1. Contradicción: lengua materna o segunda lengua”), que de prácticas de traducción o cambio de código de un idioma a otro. No obstante, en el escenario escolar ocurren otras cuestiones, debido, principalmente a que este espacio está pensando en y desde el español. Por ello, de acuerdo con los mismos docentes, la traducción constituye una práctica sustancial, así sea del español al náhuatl o viceversa. Por ejemplo, en una conversación con la D4 me compartió que cuando no tenía ningún material como los que tiene ahora (refiriéndose a sus materiales base como Parámetros Curriculares y el *Libro para el maestro*) traducía cuentos y poemas que encontraba en libros en español. Del mismo modo,

cuando trabajó en Tehuipango, uno de los municipios con mayor número de nahuahablantes de la Sierra, y los niños tenían conocimientos mínimos del español, ella tenía “casi que traducir” (D5, comunicación personal, 2018) todos los libros de texto gratuito; ejercicio que, como me compartió también la D1, resulta frecuente entre los docentes del subsistema, por la carencia de material en lengua indígena.

En la ALI específicamente, los docentes implementaron la traducción como un método para la enseñanza de la L2. Ahora bien, las variedades de la práctica traductora son variadas. Hurtado (1996) las nombra como “modalidades de traducción” (p. 153) y se refiere a las formas múltiples en que las personas traducen. Cabe señalar que esta misma autora (1996) define como “competencia traductora” a la capacidad que las personas construyen para poder traducir y se compone de a) conocimiento oral y escriturario de ambas lenguas, b) conocimiento cultural de ambas, c) “aptitudes” para la “comprensión y producción de textos”, d) la inclinación de cambiar de una lengua a otra sin “interferencias”, y e) una formación en cuanto al ejercicio profesional de la traducción (p. 34).

Para la competencia traductora, la gramática constituye un dispositivo trascendente (Labarca, 2019, p. 448). Labarca (2016) señala que uno de los niveles iniciales de enseñanza de una L2 a partir de la traducción, por ejemplo, del latín o de otras lenguas clásicas, tiene que ver con el dominio del carácter gramatical de ésta, por medio de traducción de oraciones sencillas. Esto supone un énfasis en la traducción de textos escritos y, por consiguiente, una incursión en la escritura y en el dominio de ésta, más que de la oralidad.

Justamente dicho nivel es el que advertí en las sesiones de la ALI, en la cual se hizo uso de la traducción explicativa, que según lo definido por Hurtado (2011) es la “utilización puntual, deliberada y consciente de la traducción como mecanismo de acceso al significado de un elemento de otra lengua” (p. 51). Esto es, que, durante las sesiones de la ALI, las docentes utilizaron la traducción como método para explicar cuestiones de carácter léxico, debido a que las clases eran llevadas en español. Esta forma de emplear la traducción ha sido criticada y considerada limitada por autores que trabajan con la enseñanza del español como L2 en contextos indígenas, como Hamel (2004) y que abordaré con mayor profundidad en la última parte del capítulo.

En el caso de las sesiones de la ALI que observé fue reiterativa la traducción literaria, que en teoría posee una función expresiva y estética, sin embargo, a diferencia del empleo de la traducción como un método premeditado para la enseñanza de la L2, su introducción en las aulas multigrado en Tequila obedeció más a una limitada formación de los docentes en cuanto a la didáctica de las lenguas y la enseñanza de una L2. Es decir, los docentes emplearon la traducción debido a que su conocimiento sobre cómo abordar al náhuatl como segunda lengua (teóricamente así definieron la lengua indígena, aunque en la praxis el náhuatl es la lengua materna de gran parte de los alumnos) es escaso; nunca han cursado un taller o una capacitación sobre dichos temas. Su formación ha sido insípida como maestros bilingües.

Así, de la gama de posibilidades reflexivas que pudieron surgir a partir del uso de la traducción, como la discusión de las equivalencias, de ciertos procesos traslativos, o de la valoración de los resultados, no ocurrieron durante la ALI. La cuestión es que las docentes no se plantearon la enseñanza de la traducción, un tema en la didáctica de la traducción (que podría corresponderse con el discurso de formar traductores en náhuatl). No visualicé un apoyo o una orientación al respecto. Los docentes concibieron que los menores ya poseían una competencia traductora. Entonces, la ALI versó sobre la construcción de prácticas letradas, así no existiera una revisión de los documentos traducidos o una función comunicativa real de éstos. De esta situación surgió mi interés sobre esta práctica: ¿de qué manera se produce la traducción en el aula? ¿Cómo resultan las interacciones de los niños cuando suceden las prácticas traductoras? ¿Cuál es su papel en una educación “bilingüe”?

Mi intención radicó en explorar a la pertinencia cultural desde una arista poco estudiada en la investigación educativa: la escrituralidad, y su construcción a través de la traducción. Sin embargo, para entender las prácticas letradas, que son sólo una parte de las literacidades, resulta ineludible el abordaje de dos elementos más: los eventos letrados y los textos. De acuerdo con los teóricos base de la investigación, Barton y Hamilton (2004), las literacidades resultan observables a partir de dichos componentes. De manera que, para nutrir el análisis, y en general para mostrar al lector el escenario escolar en el que se construyen las literacidades y, por consiguiente, la traducción, abordo estos tres elementos. Así, el presente capítulo se fragmenta en tres apartados, en los cuales abordo cada uno de

los elementos ya mencionados para visualizar las literacidades y su relación con la pertinencia abordada en el capítulo previo.

6.1. Eventos letrados

Los eventos letrados constituyen sucesos observables que se derivan de las prácticas y están compuestos por éstas (Barton y Hamilton, 2004, p. 114) e involucran textos escritos (Gee, 2004, p. 43; Heath 1982). Según Barton y Hamilton (2004, p. 114), el término “evento” denota la existencia de un contexto social específico, y hace que el investigador enfoque su mirada en la situación en torno a la escritura y lectura, más que en el texto en sí. Los eventos en el espacio escolar se organizan, con frecuencia, de acuerdo con expectativas o propósitos institucionales, pues la cultura escolar influye en éstos. Implicó registrar cómo se organiza el trabajo (de forma individual o en equipo) y su planeación (uso del programa, adaptación, actualización, etc.). Ambos elementos dan cuenta de cómo se filtran las nociones de pertinencia de ciertos actores educativos. Esto, para situar al lector en la ALI, pues no hay prácticas sin eventos, es decir, sin un marco de motivaciones, sean éstas de cualquier índole.

Los eventos letrados que observé durante la ALI resultaron variados, a su vez cada uno detonó y compartió prácticas letradas, es decir, encontré la reiteración de formas específicas de conectarse con la escritura, aunque los eventos letrados fueran distintos. Los eventos que registré fueron los siguientes, añadido que sus nombres los construí a partir de retomar los nombres que los mismos docentes adjudicaron a sus actividades:

- Conjugación de verbos
- Revisión del alfabeto
- Escritura de nombres de animales
- Identificación de necesidades y deseos
- Traducción de órdenes y peticiones
- Escritura de una carta
- Escritura de cantos
- Escritura de versos y coplas

- Lectura en voz alta de versos y coplas
- Entonar cantos
- Escribir oraciones a partir de una imagen
- Deletreo de palabras
- Lectura de números
- Escribir nombres de plantas
- Escribir resúmenes de material audiovisual
- Completar palabras

Los eventos letrados se organizaron en función de la expectativa de que los alumnos lograran aprender la escritura del náhuatl, que es la principal expectativa de los docentes. La noción de pertinencia que más se visualizó durante la configuración de los eventos letrados fue la que emana de la esfera docente, pues como podrá intuir el lector, el eje principal radicó en la escritura de formas literarias.

De los eventos citados, explícitamente uno tuvo como finalidad la traducción, pues advertí que se asumió como una práctica que de fondo se construye para detonar la apropiación en los alumnos de otras prácticas letradas. Más adelante profundizaré en dichas prácticas letradas, lo que ahora destaco es que las prácticas no variaron necesariamente en función del evento letrado, sino de las formas, tanto sociales como individuales, que los alumnos conocían y les funcionaron para aproximarse a la escritura y poder resolver las indicaciones de los docentes. En las siguientes líneas ahondaré en cómo se organizaron los eventos letrados, esto es, si el trabajo se llevó a cabo en equipo o de forma individual, y a partir de qué manera se planearon. Enmarcar las situaciones en los cuales se registraron los eventos letrados resulta trascendente para comprender las formas de trabajo de la ALI.

6.1.1. Organización del trabajo

Las primarias con las que trabajé son de organización multigrado y para atender las diversas demandas que eso conlleva, los docentes utilizaron diversas estrategias como la agrupación por equipos de niños del mismo grado o de varios grados para la realización de las actividades. En el caso de la E1, la docente recurrió en todas las sesiones de la ALI

observadas, salvo en una que indicó que se trabajara de forma individual, a organizar a los niños en equipo, de modo que se reunieran los niños de mayor edad con los más pequeños, es decir, formaba una combinación entre los cinco grados que atendía (cabe recordar que la E1 es unitaria, pero en el ciclo escolar 2017-2018 no hubo niños que cursaran 4°).

La finalidad para la D1 de organizar de la manera arriba descrita a los alumnos, radicaba en que se ayudaran entre sí pues desde su perspectiva “la cosa es que escriban, entonces aprenden de los demás. Porque le digo, así uno, no. Y así sí me funciona porque ahí todos participan, todos hablan, todos aprenden” (D1, comunicación personal, 2018). Encuentro que la perspectiva de la D1 está teóricamente vinculada a la propuesta de las tutorías para la organización multigrado (SEP, 2015) (cfr. apartado “1.2.1 Escuelas multigrado”); cuya esencia radica en que entre los alumnos se instituya una relación de “aprendices que comparten lo que saben y pasan a ser tutores de otros compañeros en el salón de clase” (Cámara, 2008, p. 27). O bien, a la propuesta de Santos (2011) (cfr. apartado 1.2.1 Escuelas multigrado), acerca de la “circulación de saberes”. El término obedece a que los niños de mayor edad comparten sus conocimientos a los menores, de manera que se construya una relación de enseñanza-aprendizaje entre los alumnos, en tanto que los más pequeños se apropian de nueva información, mientras que los más grande refuerzan lo ya aprendido.

El propósito de la D1 radicaba en que los de mayor edad fungieran como tutores: “los de primero aprendan de los de segundo y los de tercero aprendan de los de cuarto y los de quinto adquieran los conocimientos de los de sexto” (D1, comunicación personal, 2017). De acuerdo con la misma D1 la forma en que Parámetros Curriculares, su material base para la planeación, sugiere organizar las actividades por grado sería de acuerdo al nivel de dificultad:

Por ejemplo, el alumno va a elaborar un álbum de medicinas tradicionales. Los niños de primero y segundo nada más van a dibujar, los de tercero y cuarto ya van a escribir las recetas, para qué sirven esas plantas y quinto y sexto ya van hacer sus propias recetas. (D1, comunicación personal, 2018).

Es decir, la D1 no configura como una expectativa que los niños de segundo que se integran a los equipos, efectúan prácticas letradas de manera directa, sino que, en la

cercanía con los mayores, aprendan de cómo éstos las construyen. Sin embargo, en la práctica, no advertí que la D1 planeara actividades en función del grado de dificultad.

Cabe recordar que los niños que cursaban el 1° no tenía como asignatura la ALI hasta que hubiesen aprendido nociones básicas de escritura y lectura en español. Entonces, cuando la D1 expresó que dicha organización le “funciona” se refirió a que, durante la ALI, mientras los niños trabajaban por equipos, ella enseñaba el alfabeto en español a los de 1°. Pude advertir que esta actividad era demandante para la D1, pues de los cuatro alumnos que tenía en 1°, dos no lograban apropiarse del alfabeto hispano y esto constituyó una tarea apremiante para la docente. De ahí que las dos horas destinadas a la ALI, ella las ocupaba para hacer un repaso del alfabeto hispano y construir sílabas y ejercicios para alfabetizar.

Los equipos fueron formados principalmente por la D1, se integraron por niños de diferentes grados y edades. Durante el trabajo de campo no advertí que en la organización por equipo la D1 diera pautas específicas para unos grados y para otros, en función de qué harán unos y otros, salvo por señalar que los mayores debían orientar a los menores, de manera que los niños comprendían que la petición de escritura era igual para todos. La D1 me compartió que su criterio para organizar los equipos se basaba en agrupar a los que no dominaban el náhuatl con quienes sí (D1, comunicación personal, 2018). Sin embargo, no observé en ninguna de las sesiones que diera pautas o indicaciones sobre la manera y sobre qué aspectos los mayores podían ayudar u orientar a los menores, aunque es posible que pudo haberlo explicado con anterioridad al trabajo de campo.

Con respecto a la diferenciación lingüística, la D5 fue más explícita, pues debido a que su organización de alumnos se basó en la construcción de prácticas letradas de forma individual, ella fue quien visiblemente ostentó los conocimientos (en su caso, gramaticales) y se los transmitió a quienes no dominaban el náhuatl, mientras que los que lo hablaban podían avanzar solos. En cambio, el objetivo de la organización por equipo de la D1 radicó en que fueran los niños mayores quienes transmitieran los conocimientos que hubiesen aprendido en grados previos; de manera que la docente no constituyera la única figura portadora de conocimiento. De ahí que considero que, teóricamente, la forma de trabajo de la D1 se asemejó a la propuesta de tutorías y a la circulación de saberes.

Ahora bien, en la E1, los niños de mayor grado y edad, en efecto asumieron un rol principal en la construcción de prácticas letradas, pero esto ocurrió de manera un tanto

distante a los procesos de colaboración que en teoría buscaba la D1. Un ejemplo de esto, lo advertí en el evento letrado “escritura de coplas”. La instrucción de la docente consistió en que los niños buscaran coplas o versos que se supieran en español, o que encontraran en su libro de texto de *Español*, o en algún otro de la biblioteca escolar; que los escribieran en su cuaderno y posteriormente, hicieran la traducción al náhuatl, y por último, que pasaran a leerlas frente a todo el grupo. Cabe decir que la mayoría de los eventos requirieron una traducción del español al náhuatl.

La finalidad del evento letrado radicó que los niños escribieran en náhuatl dos coplas. Ahora bien, no advertí que fuera un ejercicio propio de la ALI la explicación de las formas literarias que la docente solicitaba. En el evento mencionado, por ejemplo, la definición y la caracterización de las coplas fue un ejercicio llevado a cabo previamente en la asignatura de Español, por lo que la D1 durante la ALI sólo les recordó a sus alumnos que “ya sabían” la estructura de los textos que solicitaba. O bien, al inicio de la ALI dispuso de diez minutos para revisar con los de 2º la lectura en voz alta de coplas de animales incluidas en su libro de *Español*, con la finalidad de que éstos recordaran su definición; un diálogo llevado a cabo en español.

Una vez que ocurrió la explicación más detallada con los de 2º, y que la D1 formara los equipos, proyectó ejemplos de algunos versos en español en el pizarrón para que los alumnos se “hicieran una idea” del producto escrito que ella demandaba, por ejemplo: “hipo, hipo / si no te vas / te destripo”; “Luna, luna / dame una tuna / porque la que me diste / se cayó en la laguna”; “Tengo, tengo, tengo / Tú no tienes nada /Tengo tres ovejas en una cabaña / Una me da leche / otra me da lana / y otra me mantiene / toda la semana”. Todos los ejemplos forman parte de una tradición de canciones infantiles y de conocimiento popular en México, difundidas en la actualidad principalmente en los centros escolares, como el preescolar.

Posteriormente, la D1 mencionó que ya no proyectaría más ejemplos, que los alumnos debían encontrar “solitos” sus propias coplas. Todos los niños tenían la indicación de colaborar entre sí para lograr tener al final de la clase dos coplas escritas en náhuatl, sin embargo, cada uno asumió un rol particular. Como sucedió en la mayoría de las sesiones de la ALI en la E1, me integré a uno de los equipos. En éste, el primer paso que los niños hicieron radicó en determinar cuáles coplas traducirían. Marcos (6º), el mayor del equipo,

que estaba compuesto por cuatro niños, Adriana (3°), Paloma (3°) y Jovany (2°), dijo que buscarían sus ejemplos en los libros de la biblioteca, hallada en un salón contiguo. Una vez traídos dos libros, comenzó a buscar él solo los ejemplos que pudieran servirles, Adriana (3°) y Paloma (3°) comentaban sobre la feria de un municipio vecino de Tequila, mientras que Jovany (2°) sólo una vez intervino en esta fase del ejercicio para comentar “hay que traducir uno así de chiquito”, mientras hacía alusión a uno de los ejemplos que la D1 les había mostrado. Marcos (6°), nahuahablante, fue quien hojeó los libros que tomó de la biblioteca y eligió los dos ejemplos: “vuelva, vuelva, palomita vuelva / no te vayas tan solita / yo te quiero acompañar” y “dos claveles en el agua no se pueden marchitar, los amores que se quieren, no se pueden olvidar”. Ambos los leyó en voz alta, pero no les preguntó a sus compañeros su opinión, sólo se limitó a decir en dos ocasiones “hay que apurarnos”. Copió del libro a su cuaderno los ejemplos y posteriormente comenzó a traducirlos. El primero de ellos lo tradujo de manera fluida, se detuvo por momentos, en silencio, mientras buscaba en su mente la traducción, pero rápidamente la decía en náhuatl en voz alta y la escribía. De acuerdo con el mismo Marcos (6°) el náhuatl es su lengua materna. Los demás niños hablaban de otros temas. En el caso del segundo ejemplo, Marcos (6°) tuvo varias dudas con palabras que, al no usar en la cotidianidad, no sabía cómo decirlas en náhuatl (Marcos, comunicación personal, 2018). Sólo en ese momento, Marcos cuestionó a sus compañeros al respecto de una posible traducción, sin embargo, no se produjo una colaboración o un proceso reflexivo sobre las prácticas del lenguaje; es decir, un intercambio de ideas o una búsqueda en sus conocimientos experienciales. Cito un extracto del diario de campo:

Marcos (6°) le pregunta a Adriana (3°) “¿cómo se dice marchitar?”, Adriana (3°) dice que no sabe. Marcos le responde “pero si tú también sabes náhuatl”. La niña ignora la sentencia de Marcos, y, por el contrario, le sugiere que mande a Jovany (2°) o a Paloma (3°) a preguntarle a la docente. Marcos (6°) le pide entonces a Paloma (3°) que pregunte. Ella accede, le pregunta a la docente y vuelve con la respuesta. Marcos comienza a escribirla en náhuatl en su libreta. Jovany (2°) y Adriana (3°) copian de su libreta tal y como está el verso en náhuatl. Paloma (3°) también comienza a copiar, pero es más lenta y los demás no parecen prestar atención en lo que hace. (Diario de campo, E1, 2018)

Al inicio del trabajo de campo, Adriana (3°) argumentó que no sabía náhuatl, pero una vez que observé que afuera de la escuela, cuando salía a comprar dulces con su abuela, lo

hablaba de manera fluida (cfr. apartado “4.1.2. Relación del náhuatl con otras lenguas”), advertí que aún se refleja en los menores el estigma de hablar náhuatl, lo que impacta que ella no participe de manera directa en la construcción de prácticas letradas. Su intervención se redujo, aparentemente, a esperar a que Marcos (6°) construyera las coplas en náhuatl. Por otra parte, lo que me interesa destacar con la cita es que se puede apreciar que de manera tácita los niños asumen que Marcos, el de mayor grado y edad es quien escribe y traduce, y de su libreta los demás niños conocen la traducción, aun cuando hay otros niños que podrían colaborar, como Adriana (3°), cuya lengua materna es el náhuatl según el propio discurso de la niña. El mismo Marcos (6°) asumió su rol al elegir los ejemplos y realizar la traducción, a esto se añade el hecho de que tuviera la aprobación de enviar a otros niños a preguntarle a la D1. En cambio, el rol del más pequeño, de Jovany (2°) fue el de preguntar a la docente las palabras en náhuatl que desconocen. No existió un cuestionamiento por parte de éste, durante el desarrollo del evento sobre la manera en que Marcos (6°) traducía; ni tampoco por parte de Paloma (3°), quien manifestó en reiteradas ocasiones su desconocimiento del náhuatl.

La actitud de Adriana (3°) de no participar de manera directa en la construcción de eventos letrados fue común también en otros menores nahuahablantes (o que bien lo hablaban en la oralidad). Por un lado, se reflejó la negación de hablar náhuatl, pero, por otra parte, los menores tomaron una posición particular cuando se trató de hacer trabajo en equipo, como si asumieran que sólo uno hará el trabajo de todos. Durante otro evento letrado, “escritura de un canto”, se repitió la misma situación. La D1 nuevamente agrupó a los niños por equipos de diferentes edades y grados. La instrucción fue buscar un canto en español o en náhuatl, que los niños recordaran de su paso por el preescolar, o que lo hubieran aprendido en su casa, o en su barrio; posteriormente debían escribirlo y cantarlo en náhuatl frente a todo el grupo. La finalidad radicó en que los alumnos escribieran “correctamente” las palabras y lograran entonarlas en voz alta.

A diferencia del evento de las coplas, los niños tenían en éste la apertura de incluir cantos significativos a su cotidianidad. Ellos buscaron en sus repertorios canciones que hubieran aprendido, sobre todo en sus años en preescolar. Los cantos que recordaron fueron “Un elefante en la telaraña” y “Diez perritos”, ambos en español y también pertenecientes a una tradición popular de cantos infantiles. De los cuatro equipos formados, tres tradujeron

dichos cantos, y el otro hizo un ejercicio a la inversa, pues copiaron el canto en náhuatl del *Nauatlajtoli. Segundo grado*, llamado “*Masatl, masatl*” y lo tradujeron al español. La D1 exigió en este evento letrado como producto final no sólo el texto escrito, sino la entonación de los niños. Nuevamente, un menor asumió ser la principal figura en la construcción de conocimiento:

Ha transcurrido una hora desde el comienzo del evento (escritura de un canto), David (3°) ha estado levantado, yendo a ver a otros niños. Cuando se integra a su equipo pregunta a sus compañeros qué libreta debe sacar, Paloma (3°) le responde que la de náhuatl. Eliza (6°) está traduciendo la canción del “Un elefante en la telaraña”. Hasta el momento en que David se integra, ella nota su ausencia durante el tiempo que ha transcurrido en la ALI y le pregunta “¿eres del equipo?”. El niño afirma con un movimiento de cabeza. El gesto de su rostro deja ver que se sorprende, pero no dice nada. El canto es de dos estrofas. Ella no hace ninguna pregunta a sus compañeros durante el proceso de traducción (...) Una vez terminada su traducción les muestra su libreta a los más pequeños, quienes la copian en sus respectivas libretas. (Diario de campo, E1, 2017)

El hecho de que David (3°) se integrase mucho después de iniciada la actividad me sugiere que no impactó sustancialmente en el producto final escrito por Eliza (6°). Tanto la traducción, como la escritura fue llevada a cabo por la menor de 6°. Nuevamente advertí que la niña de mayor edad y grado es quien fungió como la principal figura en la construcción de literacidades, aun cuando, en este ejemplo, Eliza (6°) reconoció que su dominio del náhuatl es “poco”, pues su lengua materna es el español (Eliza, comunicación personal, 2018). Tanto Eliza, como su madre, me compartieron que, si bien la primera tiene como lengua materna el náhuatl, y hace uso de éste para comunicarse con otras personas, para hacerlo con Eliza utiliza el español, por lo que el conocimiento que tiene la niña del náhuatl lo adquirió, principalmente, en la primaria. Sin embargo, en la relación que Eliza estableció con sus compañeros no se definió como su tutora, sino que se limitó a actuar de un modo similar al de Marcos (6°).

Al final de ciertos eventos letrados, como la escritura de coplas, la D1 solicitaba a los niños la lectura en voz alta por equipo de su producto escrito. Durante este momento, unas voces sobresalían más que otras y la docente mencionaba que parecía que no todos los niños habían participado en la escritura. Señalaba a los de mayor grado y edad como los principales constructores de las prácticas letradas. Advertí durante las observaciones que,

en efecto, los niños de mayor grado fueron quienes más contribuyeron en la traducción y en la escritura.

El rol del mayor fue más allá de una posición intelectual en el escenario de la ALI, fue también quien fungió como figura de autoridad del equipo: esto es, que decidió enviar a los más pequeños a preguntar a la docente o que decidió en qué momento leer o no. Mostraré un ejemplo para ilustrar esta cuestión, suscitado durante el evento letrado “formación de oraciones a partir de una imagen”. La instrucción de la D1 consistió en que, a partir de imágenes de animales e insectos proporcionadas por ella misma, debían escribir en náhuatl dos oraciones. Para este evento no se necesitaba escribir primero la oración en español y después traducirla, sino que “podía” hacerse directamente en náhuatl, aunque, no obstante, sí existieron procesos de traducción llevados a cabo en la oralidad:

Mi silla está junto al equipo conformado por Alberto (6°), Octavio (5°), Héctor (5°), Gabino (5°) y Maribel (2°). Alberto (6°) dice que le ayudará a Maribel (2°), mientras los demás escriben una oración sobre el animal que les tocó. Los niños sacan el libro de *Nauatlajtoli* de segundo grado y buscan las palabras. Al cabo de un tiempo, Octavio (5°) le muestra a Alberto (6°) su tarjeta en la cual está la imagen de una araña, y le pregunta cómo se escribe dicho animal en náhuatl. Alberto (6°) expresa “yo le estoy ayudando a Maribel”, y no responde al cuestionamiento. Octavio (5°) le vuelve a preguntar cómo se dice araña. Alberto (6°) le quita su libreta y anota la palabra “ya tú haz lo que sigue” (una oración con esa palabra). Alberto (6°) le comenta a Maribel (2°) que le dé su libreta para ver lo que anotó, ella no le quiere enseñar. La D1 de pronto dice “ya saben que a los chiquitos...” y termina la oración en náhuatl. Alberto (6°) dice en voz alta en español “no se dejan ayudar”. Es decir, la D1 reiteró que los mayores deben apoyar a los pequeños. Después de un tiempo, Maribel (2°) le enseña su libreta a Alberto (6°) y éste dice “cambia todas las ‘c’ por las ‘k’”, mas no ofrece ninguna otra explicación (...) Posteriormente, Alberto (6°) voltea a ver a su equipo con un gesto de desesperación y comienza a decir que ninguno ha escrito nada, y agrega que él escribirá las palabras y ellos harán “lo demás” (...) Cuando le toca a su equipo leer en voz alta sus oraciones, Maribel (2°) comienza a leer la que escribió. Alberto (6°) nota que la docente no está prestando atención, entonces le dice a Maribel en voz baja “ya no leas” y en voz alta le dice a la docente “ya terminamos”. (Diario de campo, E1, 2017)

El cambio de letras que Alberto (6°) le indicó a Maribel (2°) reveló que el niño posee conocimiento de la propuesta del alfabeto moderno, pues cabe recordar que, en éste, no existe la “c”, sino la “k”. No obstante, no le comunicó esta información; incluso debo

destacar que entre ambos niños no se produjo propiamente un diálogo, pues Maribel (2°) en general, no habló con ninguno de sus compañeros, sólo se limitó a mostrar su libreta a Alberto y hacer las modificaciones que éste le indicaba. Nuevamente advertí el rol que los mayores tomaban, pues Alberto (6°) desde un inicio asumió que su obligación era ayudar a la menor, no a los que son de 5°. A diferencia de los otros ejemplos mencionados, este equipo estuvo conformado en su mayoría por niños de una edad similar, además Octavio (5°) siempre reconoció que su lengua materna es el náhuatl, sin embargo, la principal figura de conocimiento fue Alberto (6°), asimismo, fue quien le ordenó a los demás escribir y a la niña que dejara de leer cuando la D1 no estaba atenta a su lectura en voz alta.

El *Libro para el maestro* (o programa de estudio) le sugiere al docente que “fomente” la colaboración entre los alumnos. Una sugerencia similar a la propuesta de tutorías pues tiene como finalidad que “los (alumnos) que tienen conocimientos más consolidados ayuden a los niños que comienzan a escribir y revisar textos” (DGEI, 2015, p. 19). Podría señalarse que la relación entre Alberto (6°) y Maribel (2°) cumple parte de dicha propuesta, debido a que el niño en efecto revisa con atención lo escrito por Maribel (2°). Si bien la niña no solicitó ayuda a Alberto, pues escribió sus dos oraciones de manera fluida, Alberto asumió la revisión de su escritura. Una vez que el niño mayor leyó lo que había escrito le indicó modificaciones, como el cambio de la “c” por la “k”. La cuestión es que el Alberto (6°) no ofreció una explicación o el motivo del cambio, se limitó a mencionarle qué detalles de su escritura debía modificar. Del mismo modo, antes de que Maribel (2°) comenzara su escritura, Alberto (6°) le escribió en su libreta la traducción de los animales ilustrados en las tarjetas que le tocaron, sin que ella lo pidiera. En cambio, la relación que Alberto (6°) asumió con los otros niños de 5°, estuvo más caracterizada por la verticalidad, pues si bien les escribió la traducción de los animales ilustrados en su tarjeta, no revisó posteriormente sus apuntes, aun cuando Héctor (5°), por ejemplo, manifestó que su lengua materna es el español.

Cabe mencionar que la relación que ciertos niños tenían con Alberto (6°) fue particular, pues pude advertir que le guardaban una especie de admiración. En mi segunda visita a la E1, los niños de 5° y 6° me invitaron a jugar adivinanzas en náhuatl que vienen escritas en el *Nauatlajtoli*. Una de las adivinanzas mencionaba al armadillo. Los niños me preguntaron si lo conocía, si lo había comido o si lo había cazado. Ellos, entonces,

comenzaron a contarme que Alberto (6°) tenía varios en su casa, que él los había cazado. El menor aludido, por el contrario, dijo que sus compañeros “exageraban”. En otra ocasión, mientras se efectuaba el evento letrado “escribir una copla” los niños de 3° y 5° comenzaron a contarme que Alberto (6°) “ya sube al cerro” a cortar leña sin ayuda de un adulto. Este tipo de anécdotas posicionaron a Alberto en el imaginario de los niños como una figura que sabe y hace cosas que los demás no.

Ahora bien, en sus dibujos los niños no reflejaron actividades que tuvieran que efectuarse en equipo. No aludieron a trabajar de forma colectiva en sus expectativas, salvo por el dibujo de Aura (cfr. “Aprender desde una vía lúdica” en el apartado “5.2. Esfera de los niños”), en el cual la menor mencionó el juego de los “avioncitos”. La finalidad de éste radicaba en que los compañeros nahuahablantes, como ella, compartieran sus experiencias de cómo había sido su proceso de adquisición de la lectura y escritura en náhuatl, con los compañeros que no dominaban el idioma, de modo que compartieran métodos o herramientas que les hayan sido útiles en dicho proceso. Una finalidad compatible con la propuesta teórica de la circulación de saberes, en la cual incluso la figura docente puede difuminarse.

Sin embargo, el dibujo de Aura fue único en ese sentido, pues los demás niños insinuaron de manera implícita ejercicios llevados a cabo de forma individual y con la figura del docente al centro. Por ejemplo, el dibujo “leer cuentos en náhuatl” de Israel (6°) (cfr. “Cruzar las fronteras escolares” en el apartado “5.2. Esfera de los niños”), podría suponer una participación de los alumnos, no obstante, el menor consideró que la lectura de los cuentos sería llevada a cabo exclusivamente por la docente. Menciono la atención a la figura docente porque pareciera que, a excepción de Aura (4°), los demás niños asumen que sus pares no tienen conocimiento que pueda compartirse o que quieran compartir. Esto último puede deberse a la misma instrucción que yo planteé en la aplicación (cfr. apartado “3.2.4. Dibujo-entrevista”), pero también a que el conocimiento de la estructura educativa que los alumnos poseen no sea amplio y, por lo tanto, para ellos la escuela se configura a partir de una figura docente y de objetos como los libros o los cuadernos. Si bien concibieron otros escenarios o espacios físicos, como el campo, de fondo la lógica y las características propias del espacio escolar aparecieron en sus dibujos y en el proceso reflexivo, como las calificaciones y la figura docente como única figura de conocimiento.

De ahí que no se refirieron a otros tipos de actores, como a sus compañeros, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Enfatizo, entonces, que los niños no plantearon concretamente trabajar en equipo. Es posible que, para ellos, en términos de la organización, no sea pertinente trabajar de manera colectiva, o no del mismo modo que las docentes plantean. En la última sesión de la ALI que observé en la E1 se llevó a cabo el evento letrado “escribir una carta” y la instrucción fue construir una carta de manera individual. Advertí que Octavio (5°), quien en el evento anterior citado líneas atrás tomó un rol pasivo, dejando que Alberto (6°), de mayor edad, resolviera los interrogantes en las traducciones, tomó en un papel central en el flujo de información. Esto me llevó a pensar que los niños asumieron otra posición cuando no fueron agrupados por equipo.

Como en otros eventos letrados, la estructura de la carta ya había sido enseñada en la asignatura de Español. Por consiguiente, al inicio de la actividad la D1 señalaba “acuérdense de las partes de una carta”. Posteriormente, enumeró de manera general sus elementos: “¿al primer párrafo de una carta qué se le pone? Fecha y ¿luego? Saludo, después va el cuerpo, luego la despedida, el nombre y la firma de uno”. Además de la indicación de que se construyera de forma individual, esta sesión se diferenció de las otras de la ALI, porque la D1 dio pautas de dificultad para cada grado. A los de segundo y tercer grado les indicó que su texto estaría destinado para su mamá, de manera que no fuera “tan formal”, lo que significó para la D1 “poner la fecha, su nombre y algo sencillo que le quieran decir, como platicarle qué hicieron en la escuela”. A los grados de quinto y sexto les pidió que fueran “creativos” y que debían escribirles a personas que no fueran de su entorno familiar cercano pues ellos “ya conocen más gente”, así como que ser rígidos en cuanto a las partes de la carta, debido a que revisaría con mayor atención que escribieran “correctamente” éstas.

Como no había equipos formados, pude apreciar ciertas estrategias que los niños emplearon para resolver el ejercicio. Por ejemplo, la colaboración se generó no como una labor especialmente asumida por los mayores, sino en función de las redes de amistad que los niños guardaban. Agrego dos ejemplos. La docente señaló que podían primero escribir la carta en español y después traducirla. Octavio (5°) cuya lengua materna es el náhuatl, mencionó que no lo haría en español porque “perderá tiempo” y comenzó a escribir oración

tras oración, lo que llamó mi atención pues en las sesiones pasadas había adoptado un rol pasivo y preguntaba con frecuencia la traducción del español al náhuatl. No obstante, desde que comenzó a escribir su carta, dirigida a su mamá, no le preguntó a nadie la traducción de las palabras, se remitió a revisar en sus cuadernos de otros grados las dudas que tenía acerca de la escritura de las palabras; práctica que advertí también en Vicente (5°) y Héctor (5°). Es decir, hicieron uso de sus cuadernos de ciclos anteriores para resolver cuestiones que ya habían visto, lo que no realizaron en ninguna de las sesiones previas.

Del mismo modo que Octavio (5°), Héctor (5°), quien me compartió que nació en Oaxaca y su lengua materna es el español, realizó su carta sin plantear una duda a la D1 o a sus compañeros. Cuando no encontraba respuestas a sus dudas en sus cuadernos de grados anteriores, abría el *Nauatlajtoli* de tercer grado, el único libro de texto gratuito escrito en náhuatl con el que contaba, que, debo señalar no es un diccionario.³⁸ En un determinado momento buscó el verbo “escribir” en náhuatl, y comenzó a hojear el *Nauatlajtoli* de 3°, en ese instante Octavio (5°) me preguntó (el pupitre que me había destinado para ese día la D1 estaba situado en medio de los pupitres de los menores) qué buscaba Héctor (5°). Le respondí que el verbo “escribir”. Entonces, Octavio (5°) fue a la banca de Héctor y le dijo cómo se dice en náhuatl. Al volver a su pupitre, le pregunté por qué le había apoyado, Octavio (5°) me respondió que porque era su amigo.

Por el contrario, sucedieron cosas distintas cuando otros niños le pidieron ayuda a Octavio (5°), como ocurrió con Ana (5°). Esta menor le preguntó “quiero decir que espero que estés bien ¿cómo lo escribo?”, el niño se rio y le respondió con otra pregunta “¿qué te esperen? ¿de dónde?”. Los demás niños rieron; y al final Octavio (5°) no le respondió su interrogante. La cuestión lúdica, que poco he mencionado hasta ahora, también se presentó en los ejercicios letrados, aunque en este ejemplo, le funcionó a Octavio (5°) para no responderle a Ana (5°), pues no es su amiga, según lo que me compartió. Hacia el final de la actividad Ana (5°) volvió a preguntarle a Octavio (5°) cómo se decía “amigo” en náhuatl. Él le respondió “yoliknitl” y agregó “tú también sabes”. Ella le dijo que no y se rio. Este tipo de respuesta, cuando los niños se preguntaban entre ellos traducciones en náhuatl, fue común. Con frecuencia repetían “no te hagas, si tú sabes náhuatl” (Ricardo, 2018), durante las sesiones de la ALI.

³⁸ Profundizaré en este documento más adelante.

En la interacción de los niños, y por lo tanto en su colaboración, se reflejaron las redes que los alumnos tejen entre sí, pues en el caso de Héctor, Octavio (5°) le apoyó incluso cuando el niño no lo solicitó. Después, cuando el mismo Héctor buscó la palabra “escuela” en náhuatl, Camila (6°) lo escuchó y le dijo “se dice tlamachtilyan”, pero él no le creyó hasta que encontró la palabra en su libro y la escribió: “tlachtilya”.³⁹ Posteriormente le pregunté el motivo para no creerle a Camila (6°), y me respondió “es que casi no nos llevamos”. Es posible que, debido a su limitada relación con la menor, él no “confía” en la versión que le da. Sin embargo, aunque el niño no lo mencionara, Camila siempre manifestó no tener dominio del náhuatl, y que su lengua materna es el español; al contrario de Octavio (5°). Por consiguiente, también es posible que dude de la información que le ofreció Camila (6°), quien es mayor que él en edad y en grado. En la E1 fue la única ocasión en la que un niño de mayor edad y grado no adquirió el rol de la figura principal. Advierto que la amistad es trascendente en la organización por equipos desde el punto de vista infantil; de manera que ésta constituye un elemento a tomar en cuenta en el proceso de pertinencia.

Resulta destacable, asimismo, las estrategias para construir prácticas letradas que los alumnos pusieron en marcha. Éstas estuvieron motivadas, en gran medida, por las condiciones precarias, en términos de portadores textuales en náhuatl, sin embargo, también revelan la creatividad que los menores despliegan en la búsqueda de construir sus textos escritos. Así, la adaptación de los alumnos a un escenario limitado de material escrito en náhuatl manifiesta su capacidad de resiliencia y los lleva a configurar formas autónomas de aprendizaje.

Por otra parte, los niños de 2° y 3° escribieron sus respectivas cartas en español, pero no las tradujeron. Sin embargo, la D1 estimó el acto de escritura en sí mismo, aunque ésta fuese en español. Es decir, cuando Jovany (2°) le mostró a la D1 que su carta estaba en español, ésta la leyó y le dijo que su escritura ya era más “fluida”, lo cual le pareció más trascendente que el hecho de que el niño, y en general, los grados de 2° y 3° no construyeran sus cartas en náhuatl. Al preguntarle a la D1 por esta situación, mencionó que se les dificultaba el náhuatl, pero que “por lo menos” ella apreciaba que pudieran escribir cartas en español. Esta cuestión también la advertí en la E3. La D5 estimaba “más” que uno

³⁹ El tema de la escritura será ahondado en el apartado de “6.2. Textos escritos: mediadores y productos”

de los niños que cursaban 4°, Elías, y cuya lengua materna era el náhuatl, escribiera en español pues aún no la dominaba “pese a su grado” y “apenas” y “distinguía” las letras del alfabeto (hispano) (D5, comunicación personal, 2018). La preocupación de la D5 no era que no escribiera náhuatl durante la ALI, sino que no lograra escribir en general. Aunque no lo mencionara, advertí que durante la ALI la D5 repasaba con él el alfabeto hispano, para que, a partir de éste, él niño pudiera realizar una suerte de comparación y así “conocer” las letras. El producto escrito que Elías (4°) entregaba al final de la ALI siempre fueron breves oraciones en español.

Detrás de la importancia del español como asignatura se encuentra la lógica evaluativa (Quinteros, s/f, p. 3-4), característica de la cultura escolar, mencionada con anterioridad. El hecho de que las docentes prioricen los conocimientos de la escritura en español resulta un efecto de que las pruebas estandarizadas a nivel nacional (e internacional) no evalúan el dominio de la escritura de lenguas indígenas. En ese sentido, es ineludible señalar que la misma estructura educativa moldea y configura las preocupaciones de los docentes y estrecha su capacidad *agencial*. La lógica evaluativa se muestra, desde esta perspectiva, como un elemento totalmente contrapuesto a la revitalización del náhuatl, pues no favorece ni contribuye a la expectativa de revitalización que discursivamente enuncia la DGEI con respecto a las lenguas indígenas. Por el contrario, abona a que se le reste tiempo a la ALI y, por consiguiente, interés al náhuatl en la educación escolarizada, lo que reproduce la idea de que las lenguas indígenas no tienen la misma importancia que el español.

Para la SEP y sus indicadores de logro de aprendizaje son prioritarias las asignaturas de español y matemáticas. Este esquema es algo que la DGEI no puede modificar porque son conocimientos que se demandan a nivel internacional. Esto refleja que la DGEI es un actor periférico en relación a otros actores institucionales; de manera que sus expectativas y demandas también llegan a ocupar una posición subalterna. La DGEI no cuenta con presupuesto propio para su proyecto editorial anual (Mendoza, 2016, p. 22-23) y pareciera que tampoco es prioritario dentro de la SEP. Así, el margen de movimiento de la misma DGEI se reduce si se compara con una estructura educativa más amplia. Por un lado, no ha podido posicionar a la ALI como una asignatura relevante ni para la SEP, ni para los mismos docentes, según lo que advertí en el trabajo de campo. Sin embargo, considero que

no se trata de incluir a la ALI en la lógica evaluativa, sino más bien de modificar esta misma, de manera que la atención no se centre de forma reducida en Español y Matemáticas (como asignaturas). Si se continúan priorizando ambas asignaturas, y, además a través de los mismos métodos, muchos elementos significativos para el proceso de aprendizaje quedan fuera y no se comprende la trascendencia de la diversidad lingüística y de los procesos identitarios que conlleva ésta, por ejemplo.

Dicho lo anterior, resulta comprensible que las docentes celebraran en la ALI que los niños entregasen como producto final un texto en español. Esto les proporcionaba atisbos de que los menores dominaban la escritura del español. De esta manera, cabe también mencionar, los mismos docentes eran valorados como “buenos” en su quehacer educativo por la esfera de los padres de familia, por los actores intermediarios e institucionales. Así, en la praxis, las narrativas sobre lo que se espera de la EIB entran en tensión con lo que realmente los sujetos educativos de un determinado contexto, como los padres, demandan a la escuela. Si bien no lo aludieron en sus discursos, para los actores mencionados la revitalización del náhuatl no es la única expectativa que plantean a los docentes bilingües, pues como parte de la misma estructura educativa arriba mencionada, también demandan que en las escuelas del subsistema se aborden los conocimientos nacionales del currículo. Considero que las docentes resolvían parte de la tensión provocada por las múltiples demandas priorizando asimismo la alfabetización en español. Por ende, reitero, el hecho de que las docentes estimen como valioso que, en el trabajo individual durante la ALI los menores de los primeros grados o aquellos que no tienen afianzada la escritura, escriban en español, resulta entendible si se mira desde una mirada compleja (Morin, 2002).

Ahora bien, la D1 me compartió que la agrupación de los niños por equipo siempre ha sido su forma de trabajar la ALI. Esto me lleva a pensar que los niños, que durante el trabajo de campo estaban en 5° o 6°, quienes me aseguraron que comenzaron a cursar la ALI a partir del tercer año, estuvieron en un determinado momento en la misma posición de los más pequeños, y que de alguna manera han aprendido a escribir náhuatl, sin participar activamente en la construcción de prácticas letradas. Esto sugiere que la escucha y la copia son actividades que han detonado aprendizajes o que bien pertenecen a estilos de aprendizaje propios de estos alumnos.

A diferencia de la forma en que trabajan los otros docentes la ALI, no advertí que la D1 se posicionara frente al aula para dar una explicación de lo que solicitaba, o para ser ella explícitamente la única fuente de información, como lo sí lo hicieron los demás. Esto es, que dictaban información, o usaban el pizarrón para transmitir la información (en su mayoría de carácter gramatical).

En el documento de Parámetros Curriculares se propone una estrategia para los alumnos que cursan el primer ciclo (1° y 2°), y que aún no se han apropiado de la escritura y lectura comiencen a familiarizarse con éstas. Se denomina la “escritura colectiva por dictado al maestro” (SEP, 2017, p. 38), que se refiere a que el maestro escriba un texto, dictado oralmente por sus alumnos. Se concibe que este ejercicio “permite que los niños que aún no saben escribir puedan participar en un acto de escritura” (SEP, 2017, p. 38). En este sentido, aun cuando los niños no escriben pueden participar con la aportación de ideas de cómo se debería de escribir el texto o las palabras, o cuestionamientos, de la estructura del portador. Esto sería, de acuerdo con Parámetros Curriculares, construir un texto de manera colectiva. No obstante, según lo expuesto líneas atrás, en el proceso de escritura y traducción, sólo unos cuantos niños participaron; y aunque resulta trascendente explorar qué pasa con los niños que durante la organización por equipos aparentemente no aportaban ideas para la escritura y la traducción, no cuento con elementos empíricos para profundizar esa parte del tema.

Por otra parte, en el caso de los demás docentes de la E2 y E3, la forma en que organizaron los eventos letrados se basó principalmente en que cada alumno, de forma individual, construyera sus propios textos. Los docentes hacían uso del pizarrón para escribir la información que los alumnos debían tener en su cuaderno, o bien, imprimían hojas de ejercicios que repartían a los alumnos y sobre las cuales éstos debían escribir. Del mismo modo que la D1, el D2, el D3 y la D5, la ALI era una clase que no se organizaba de manera diferenciada por su dificultad. En la E1, no obstante, se presentaban los matices que ya he mostrado, pero en el caso de los demás grupos con los que trabajé la forma que los docentes trabajan la ALI, daba la primera impresión de que todos los alumnos tenían el mismo dominio del náhuatl (tanto oral, como escriturario). Por ejemplo, en el evento letrado “traducción de órdenes y peticiones” llevado a cabo en la E2, la explicación del D3, así como la instrucción de copiar del pizarrón y efectuar la traducción en sus respectivos

cuadernos, fue dirigida a los tres grados a su cargo, y no observé que hiciera distinción entre quienes dominaban el náhuatl en la oralidad y quiénes no. Otro ejemplo radicó en el evento letrado “conjugación de oraciones”. En éste, la D5 trabajó el mismo tema con los tres grados, aunque sí dio ciertas pautas para quienes hablan náhuatl y quiénes no.

En el caso de la D4, observé que en la última sesión de la ALI la seccionó en tres momentos; en las primeras dos partes organizó dos eventos letrados: “revisión del alfabeto” y “escritura de nombres de animales”, ambos fueron tema para los tres grados a su cargo, 1º, 2º y 3º. En los últimos 20 minutos de la ALI, organizó tres eventos letrados distintos en función del grado de los alumnos. Los de primer año tenían que completar una serie de palabras según las letras que faltaban, pero versaban sobre “ch”, “k” y “l”, de manera que este evento letrado tenía como finalidad que los niños se apropiara del uso de estas letras. Para los de 2º les organizó el evento “escribir oraciones en náhuatl”. Les proporcionó una hoja con pequeños dibujos de animales, entonces, los alumnos debían describir en oraciones breves qué hacen los animales. Por último, para los de 3º la D4 organizó el evento “identificar necesidades y deseos de las personas”. Para los grados 1º y 2º, la D4 no pidió a los alumnos que se agruparon en equipo, en cambio a los de 3º sí. Cuando los tres niños de tercer grado se reunieron frente al pizarrón, la docente trazó en éste dos columnas, en una de ellas escribió “*tlenmonehneki*” y junto, en español, “necesidades de las personas”, es decir, su traducción. En la otra columna escribió “*tlenamowemonehneki*”, seguido de la oración en español: “deseos de las personas”. La D4 agregó “lo deben anotar así en español y junto así, en náhuatl”.

Cabe decir que, durante el trabajo de campo, las veces que los docentes escribieron en náhuatl en el pizarrón siempre copiaron, ya fuera del *Manual* de AVELI (D2 y D3) o de hojas sueltas que algún otro colega les habría proporcionado o de cursos anteriores de escritura del náhuatl (D1, D4 y D5). De esta manera se aseguraban de forma minuciosa de que escribieran correctamente el alfabeto moderno. Sin embargo, si bien profundizaré en la escritura en el siguiente apartado, me es ineludible señalar que en las oraciones escritas por la D4 se puede apreciar que, en efecto, la escritura es correcta con respecto al uso del

alfabeto moderno, pero, la forma de escribirse sería “*tlen monehneki*”,⁴⁰ es decir, separadas las dos palabras.

El náhuatl es una lengua aglutinante, esto es, que sus palabras se forman a partir de la agrupación de distintos elementos, de modo que los prefijos y sufijos están incorporados a las raíces léxicas de sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios; no obstante, en el caso de la partícula “*tlen*” (que), ésta se expresa independiente a las palabras. Lo mismo sucedería, entonces, con “*tlen amowe monehneki*”. La traducción al español de la primera oración podría ser “que se necesitan o que es necesario”. Mientras que la traducción de la segunda más que traducirse como “deseo de las personas”, en la oración se niegan las necesidades con la introducción del prefijo “*amo*” que es un adverbio para negación: “que no se necesitan”. La construcción de la oración es la misma que la anterior, y sólo introduce el adverbio de negación. Esto sugiere diversas interpretaciones. Por una parte, al saber la D4 que el náhuatl es aglutinante, pudo haber decidido escribir todas las palabras juntas; y por otra, pareciera que hizo una especie de calco del español en la construcción del sentido de la oración en náhuatl, que puede deberse a que desconoce la forma de escritura de las palabras y sólo copió de su hoja de planeación; o que buscó establecer un paralelismo de carácter gramatical entre ambos idiomas.

En la escritura, tanto de los docentes, como de los niños, aunque mi atención fue más enfática en la de estos últimos, advertí formas de escritura que desde la característica aglutinante del náhuatl y desde la propuesta moderna de escritura, generan la impresión de que se trata de formas erráticas. Sin embargo, al escribirse con frecuencia dan cuenta de que más que ser errores, parecen la regularidad en la forma de escritura; y que constituyen datos sobre la manera en que ambos tipos de actores están comprendiendo a la escritura del náhuatl: muy de cerca a la gramática española. Como planteo más adelante, los docentes y actores intermediarios hicieron énfasis en su expectativa de la escritura correcta del alfabeto moderno, sin embargo, en el nivel morfológico no advertí la misma atención, como si la

⁴⁰ Como sucedió con todas las revisiones de escritura y las traducciones hechas del náhuatl al español, nunca fueron hechas exclusivamente por mí. En el caso de las traducciones que en este capítulo ofrezco, así como la revisión de la escritura de los menores, se realizaron en colaboración con el Dr. Miguel Figueroa Saavedra del Instituto de Investigaciones en Educación (UV), el maestro Santos Carvajal, lingüista nahuahablante de la Sierra de Zongolica (AVELI) y el Dr. Rafael Nava Vite, lingüista nahuahablante de la Huasteca Veracruzana (UVI).

escritura del náhuatl se conformara casi exclusivamente por el uso de las grafías /k/, /h/ o /w/ (propias del alfabeto moderno).

Ahora bien, la finalidad de dicho evento letrado radicó en que, después de que la docente les repartió unas tarjetas con una variedad de elementos físicos ilustrados en éstas, como juguetes o instrumentos de trabajo, los niños debían separar las tarjetas en las columnas, según si eran deseos o necesidades. De esta manera, se podía trabajar no sólo la escritura del náhuatl, sino también cuestiones sobre el valor de los objetos y su incidencia en la cotidianidad de los menores (D4, comunicación personal, 2018). Sin embargo, la clase terminó antes del tiempo previsto y dicha actividad no fue ni siquiera iniciada ese día, por lo que no pude advertir cómo se desarrolló.

La insistencia de que los alumnos se apoyaran entre sí también la advertí en el D3, incluso cuando prefería que los alumnos trabajaran de manera individual. Este docente, les indicó a sus alumnos en las clases que observé, que quienes terminaban primero, debían apoyar a quienes aún no concluían. No hizo énfasis en las edades o los grados, pues como ya he mencionado, la ALI era la única asignatura en la que la atención de los tres grupos (4°, 5° y 6°) se enfocaba en un mismo tema. En el evento letrado “traducción de órdenes y peticiones”, la dinámica consistió en que el docente escribía oraciones en náhuatl en el pizarrón, que tomaba de su libro base para la planeación *Aprendamos todos. Manual para la enseñanza-aprendizaje de la lengua náhuatl de la sierra de Zongolica* (2013) editado por AVELI. Una vez escritas las oraciones, los niños las copiaban en sus cuadernos y entonces, el proceso de traducción lo debían llevar esencialmente en solitario. Posteriormente, cuando los niños habían escrito su traducción, el D4 les pedía su participación para escribir la traducción “correcta” en el pizarrón. Básicamente constituye una indicación para efectuar prácticas letradas de manera individual y con el mismo grado de dificultad para los tres grados, sin embargo, a diferencia de las D4 y la D5, el docente siempre sostuvo la instrucción de que se colaborasen unos a otros. Sin embargo, fueron similares las interacciones de los menores, que en la E1. Por ejemplo, en dicho evento letrado, mi atención estuvo sobre la relación de dos niñas, Raquel (4°) y Lucía (5°). Ambas niñas comparten mesa banco, lo que registré con respecto a su interacción fue lo siguiente:

El docente pregunta quién ya terminó. El docente se acerca a Raquel (4°), la niña sentada junto a Lucía (5°). Le comenta: “no has escrito nada, a ver Lucía (5°)

ayúdale” y se aleja para ver a los menores de otros grados. Lucía (5°) sin decirle nada a su compañera, le da su libreta para que ésta pueda copiar las oraciones que ya tradujo del náhuatl, y abre su libro de geografía y comienza a mirar las imágenes. Raquel (4°), sin decir nada tampoco, comienza a copiar. Una vez que terminó, le devuelve la libreta de Lucía (5°). No se dicen nada, ni siquiera se miran. (Diario de campo, 2017)

La posibilidad de intercambiar saberes no se efectúa en tanto que Lucía (5°) no funge como tutora de Raquel (4°). Pero, cabe decir que es posible que las niñas no sepan de qué manera apoyarse, pues posterior al momento arriba citado, el D3 volvió a escribir otras oraciones en náhuatl, para que fueran traducidas al español. Una vez que algunos niños dijeron que habían terminado, el docente les indicó de nuevo que debían compartir su texto con quienes aún no. No obstante, no ofreció más detalles al respecto, por lo que puede decirse que Lucía (5°) en efecto compartió su texto con Raquel (4°), aunque no hizo una explicación de lo allí escrito. El D3, del mismo modo que la D1 y el D2, insistió en una interacción entre los alumnos que tuviera como base la colaboración en los ejercicios letrados, aunque ninguno de los tres ofreció pautas concretas acerca de cómo debía llevarse a cabo.

Una de las demandas compartida entre los docentes y que plantearon a lo largo del trabajo de campo radicó en el escaso apoyo que los actores intermediarios e institucionales ofrecen a la organización multigrado. Más allá de la ALI, los docentes, como ya he mencionado, se enfrentan a exigencias que no comparten los docentes que atienden primarias generales, como, por ejemplo, la revisión y la operacionalización de los programas de estudio de los seis grados. La SEP, para disminuir dicha carga de trabajo, sugiere el sistema de tutorías entre menores. No obstante, el hecho de que ningún docente haya ofrecido pautas a los niños para que éstos supieran de qué manera y sobre qué aspectos orientar a sus compañeros; o que durante los eventos letrados no se hayan acercado a los equipos para prestar atención a cómo se desenvolvía la relación que se estableció entre los niños, me sugiere que los docentes no están formados en cuanto a saber de qué manera establecer las tutorías. En el caso de la D1, que advertía que los de mayor grado eran quienes más participan, me pareció que pasaba desapercibido el hecho de que los más pequeños no cuestionaban el modo en que el mayor o los mayores traducían y escribían. Esto es, que los niños asumían un rol determinado. Así, se refleja que los actores institucionales (ya sea la SEP o la DGEI) y los intermediarios (los funcionarios radicados

en Tequila) no han atendido la demanda de los docentes de apoyo a la organización multigrado, y por lo tanto desde su posición, no han ofrecido soluciones tampoco.

6.1.2. Planeación

El presente apartado tiene como finalidad mostrar desde la perspectiva de los docentes qué documentos y cuestiones consideran ellos para construir su planeación didáctica. Como he mencionado ya, propiamente cuentan con el *Libro para el maestro* para una orientación pedagógica, publicado por la DGEI, pero cada uno lleva a cabo esa parte de la práctica docente de manera diversa.

Parámetros Curriculares

De los cinco docentes con los que trabajé, sólo la D4 tenía el *Náhuatl. Libro para el maestro. Primer ciclo* (2011), que, a diferencia de la primera edición del 2012, considerado el documento oficial, la versión con la que contaba era una “versión a prueba de concepto en aula” (DGEI, 2011). Ella afirmó que, además de Parámetros Curriculares, no había recibido ningún otro material que le oriente para su planeación. Cabe recordar que el *Libro para el maestro* se desprende de Parámetros Curriculares, por lo que guardan una estrecha relación en cuanto a su enfoque, finalidad y contenidos. Debido a que sólo le fue entregado el documento perteneciente al primer ciclo, ella consideró que no puede aplicarlo a los de 3º, pues contiene los aprendizajes esperados, las actividades, grado de dificultad en “inicial” y “avanzado” sólo para 1º y 2º. Esta docente mencionó en entrevista que no pueden hacer que los niños trabajen un mismo tema, pues los más pequeños se están “alfabetizando”, mientras que los de tercero ya “pasaron ese proceso”, es decir, ya pueden escribir “correctamente” en náhuatl. Sin embargo, de los seis eventos letrados que observé en sus clases, tres de ellos estuvieron diferenciados en función del grado de los alumnos, y los otros no. De acuerdo con lo que dijo en entrevista:

en primero ven el alfabeto, tienen que ir escribiendo palabras con el alfabeto que nos enseñaron a nosotros, y en segundo grado son frases, por medio de un dibujo tienen que hacer una frase, y en tercer grado ya tienen que escribir un poquito más,

por ejemplo, la descripción de una imagen, ya ahí ya se ven los adjetivos. (D4, comunicación personal, 2018)

Sólo en la última sesión de la ALI observé justamente esta división de propósitos didácticos, cuando organizó tres eventos diferentes: “completar palabras”, con énfasis en la distinción y aprendizaje de las letras “ch”, “k” y “l” para el 1º, “escribir oraciones en náhuatl” para los alumnos de 2º, e “identificar necesidades y deseos de las personas” para el último grado a su cargo.

La interpretación y uso tanto del *Libro para el maestro* como de Parámetros Curriculares, los documentos base que reconoció la D4 que usa, resultó compleja. Pese a contar con el primero, consideró a Parámetros Curriculares su programa de estudio, siendo que teóricamente el programa de estudio es el *Libro para el maestro*. Por lo tanto, el uso del *Libro para el maestro* resulta casi nulo en su planeación, de acuerdo a lo que me compartió; mientras que su principal insumo lo constituye Parámetros Curriculares. Sin embargo, la D4 argumentó que dado que “no se le pueda dar (al niño) así como viene” (D4, comunicación personal, 2018) realiza selecciones o modificaciones de lo que el libro de Parámetros Curriculares contiene, en función de lo que considera que “sí les va a servir” a sus alumnos (D4, comunicación personal, 2018):

Por ejemplo, ahí nos dice [Parámetros Curriculares] que primero tenemos que empezar con los nombres [propios] y de ahí nos dice que debemos ver qué niños tienen nombres en náhuatl, pero aquí nadie tiene nombre en náhuatl, bueno, pues entonces eso no. De ahí empieza igual, como si fuera español, por ejemplo, nos dice que tenemos que hacer nuestro alfabeto en náhuatl, que ellos lo tienen que hacer y escribir en su lengua materna. (D4, comunicación personal, 2018)

En efecto, Parámetros Curriculares expone como propósito inicial la escritura y revisión de los nombres propios de los alumnos, pues los asumen como “una marca visible y gráfica de la propia identidad” (DGEI, 2008, p. 20). El mismo documento sugiere que a partir de la exploración del nombre propio los niños indaguen las prácticas culturales en las éste que fue asignado, como los bautizos, por ejemplo. No obstante, al considerar que sus alumnos no poseen “nombres en náhuatl”, esta parte de Parámetros Curriculares no la toma en cuenta, ni las prácticas culturales que se sugieren. Otro ejemplo que mencionó acerca de las selecciones que hace de Parámetros Curriculares radicó en el propósito “Dialogar entre

niños y entre niños y adultos” (DGEI, 2008, p. 22). De acuerdo a la D4, Parámetros Curriculares sugiere que los niños practiquen oralmente náhuatl, a través del reconocimiento de formas de expresión empleadas en la cotidianidad o en las festividades. En el documento de Parámetros Curriculares se puede leer que

Se trata de tomar conciencia de diferencias básicas de la comunicación entre niños y entre niños y adultos que se dan en el saludo, la manera como se despiden, el uso de ciertas expresiones canónicas para dirigirse a padres o adultos o en los gestos. El maestro abre espacios de diálogo y reflexiona sobre el lenguaje, refiere otras situaciones comunicativas (por medio de grabaciones, por ejemplo) y las compara, para que los niños las escuchen atentamente y comenten sobre lo que perciben como diferencias en el uso del lenguaje. (DGEI, 2008, p. 22)

Sin embargo, la D4 me compartió que ha observado que a los niños oralmente pueden desenvolverse tanto en náhuatl como español. Por otro lado, en la práctica letrada se les dificulta más un idioma que otro. Mientras que 1° en español ya logran escribir y “reconocer” con mayor precisión el alfabeto hispano, les “cuesta” tener la misma capacidad escrituraria en náhuatl: “lo hablan bien, pero ya en la escritura y en la lectura, ya se les dificulta un poquito más, les es más fácil el español” (D4, comunicación personal, 2018). Por ende, ella prefiere no retomar de Parámetros Curriculares las partes en que se hace énfasis en la oralidad, pues su expectativa se encamina a equilibrar las competencias comunicativas en sus alumnos, con énfasis a que escriban y lean en náhuatl.

La expectativa de la D4 hacia la escritura del náhuatl, parece tener como base la interpretación que ha hecho de las demandas y expectativas expresadas en los documentos base. Me resultó llamativo las diferencias que encontró en ambos documentos, pues, como he expresado con anterioridad, ambos devienen de la misma Dirección en la DGEI y forman parte de la misma propuesta. Sin embargo, la D4 consideró que ambos documentos tienen diferencias sustanciales, una de ellas la encontró en que el de Parámetros Curriculares (2008) propone actividades en los cuales ella tiene que buscar, por ejemplo, a alguna persona mayor de la comunidad para que acuda a la escuela y enseñe el significado del nombre de la propia comunidad, cómo es sembrar la milpa, cómo se guían por la luna, cuáles son los animales que se utilizan para la crianza, etc. Entonces, en ciclos escolares anteriores, llegó a pedirle a los padres de los niños que hablaran sobre esos temas en el

aula. De acuerdo a lo que me compartió, a los niños les gustaba ver a sus padres o abuelos hacer una exposición, además era algo exclusivo de la ALI; ella comenzó entonces a reflexionar que no sólo se trataba de enseñar la lengua, sino la historia y geografía de la región, temáticas que no estaban contenidas en los libros de texto gratuito. Sin embargo, al cabo de los años, llegó un segundo material, el *Libro para el maestro* (2011).

El *Libro para el maestro* (2011), en cambio, de acuerdo con la D4 se enfoca en la escritura del náhuatl. Entonces, ella decidió dejar de invitar a externos a la escuela para que expusieran un tema. Debido a que este documento ha sido el último que ha recibido, considera que el objetivo de la ALI radica en la producción de textos, sean éstos de cualquier género o temática, pues la finalidad es que contribuyan a que los niños efectúen prácticas letradas. Considero a esta decisión perjudicial para una pertinencia educativa, pues la D4 con la nueva visión que construyó de la ALI, dejó de valorar a los actores comunitarios como portadores de conocimientos o sabedores de prácticas, posiblemente significativas para los menores. A raíz de su comprensión del *Libro para el maestro* (2011) configuró una expectativa sobre la ALI, que se encuentra vinculada con la demanda de acercar a los niños a la cultura escrita, a través, según lo que advertí, de una literacidad escolar. No obstante, le “parece” más adecuado Parámetros Curriculares, por lo que es de éste, del cual extrae las actividades y en general, construye su planeación; pero únicamente retoma las actividades que tienen como propósito que los alumnos aprendan a leer y escribir náhuatl.

Resulta llamativa la forma en que la D4 interpretó ambos documentos, como si estuviesen totalmente desligados en su propuesta. Cabe mencionar que el programa o el *Libro para el maestro*, se desprende de Parámetros Curriculares y resulta, de alguna manera, una interpretación que la comisión de maestros nahuahablantes hizo de éste, de manera que guarda vínculos, pero es posible que también difiera en algunos elementos. Por ejemplo, las prácticas culturales que se incluyen en el *Libro para el maestro* son propias de las regiones en las que se habla náhuatl (recordará el lector que los programas de estudio no se confeccionaron en función de las diferentes regiones en las que se habla náhuatl, sino por lengua, de manera que, por ejemplo, el mismo documento es enviado tanto para las escuelas del sur de Veracruz, como para las del centro), por consiguiente, algunas prácticas pueden llegar a ser diferentes tanto de las que se proponen en Parámetros Curriculares,

como de las que se encuentran en la Sierra de Zongolica. Un ejemplo de esto, es que la propuesta de trabajar con nombres propios en lengua indígena no la contiene el *Libro para el maestro*. No obstante, teóricamente deberían estar vinculados, pero cabe decir, aunque no profundice en ello, que la comisión de maestros náhuatl realizó a su vez una selección de las actividades que le parecieron más pertinentes, según sus propias expectativas y demandas.

Otra cuestión que me es ineludible destacar radica en que, pese a sus diferencias, ambos documentos tienen como guía sugerir productos escritos con “significado” para los alumnos, de modo que puedan ser utilizados en “contextos reales”, una característica del enfoque de prácticas sociales del lenguaje. A partir de este enfoque los actores institucionales configuraron una idea de pertinencia cultural sumamente vinculada con ciertas prácticas culturales, que se refleja en las demandas expresadas en las propuestas de Parámetros Curriculares y Marcos Curriculares. Para la DGEI la pertinencia cultural se puede caracterizar a partir de textos escritos en lengua indígena que reflejen prácticas culturales, como las mencionadas en el capítulo previo, y “formas de habla” de los pueblos indígenas, pues infiere que tienen un significado profundo para los alumnos. La percepción que acompaña esta noción de pertinencia planteada por los actores institucionales es que lo que está afuera de la escuela debe ingresar a ésta para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje; cabe decir que ambos documentos expresan que el proceso núcleo del aprendizaje se llevará a cabo en el aula y no precisamente en los sitios en los que se desarrollan las prácticas culturales o sociales. Esta noción de pertinencia se transfirió, con sus respectivos matices, a los actores intermediarios y docentes, especialmente a través de la promoción del libro cartonero o artesanal, pues éste debe reflejar ciertos contenidos. No obstante, por una parte, lo que se transfirió de esta noción es que un reducido número de prácticas culturales son adecuadas como temáticas, y en esto no se incluyen los intereses de los alumnos (cfr. apartado “4.2. Contexto”), sino más bien aquellas prácticas que durante décadas han sido representativas de los grupos indígenas. Por otra parte, esta noción de pertinencia sólo la advertí cuando los docentes se referían al contenido de los materiales que debía editar y producir la DGEI (cfr. apartado “4.2. Contexto”) y no tanto a los textos que se producían en el aula, de manera que, en el caso de la D1 y D4, quienes aludieron a que Parámetros Curriculares era su documento base, en la praxis no retomaron elementos

culturales que mencionaban que debían tener los documentos escritos en lengua indígena, como lo advertí más claramente en el caso de la D1.

A diferencia de la D4, la D1 no contaba con el *Libro para el maestro*, pues de acuerdo con su versión no le fue entregado en ningún ciclo. Pero del mismo modo que la docente anterior, me compartió que seleccionaba con base en su propio criterio los propósitos que estuvieran en correspondencia con lo que ella observaba de sus alumnos y según el propósito que escogiera, buscaba también las actividades que se propongan:

Se hace una (planeación) general, como una dosificación, y después de la dosificación, viene la planeación y ahí se delimita el tema, porque ve que son amplios. Por ejemplo, cultura o interculturalidad, ése abarca desde el vestuario, del idioma, desde el modo de vivir, todas las comidas tradicionales; engloba todo, pero aquí lo que se hace, es que se delimita. Por ejemplo, si yo voy a hablar de las comidas tradicionales, vamos a ver todas las comidas tradicionales, desde su elaboración, desde si hace recetas de cocina, qué tipo de comida consumían los mayores, hace 30 años, porque han cambiado, luego ellos (los alumnos) comparan y la comida de antes ya no les gusta; ya sólo quieren comer lo de ahora... entonces, primero se hace la dosificación, una vez que se hizo, se buscan las palabras claves de acuerdo a las necesidades. Por ejemplo, el tema general es interculturalidad, pero ¿yo qué quiero que mis niños vean? Eso será de acuerdo al objetivo y propósito de qué quiero yo lograr con mis alumnos. Si quiero que adquieran conocimiento de plantas medicinales, entonces ya nos enfocamos sobre eso, ya para la próxima semana a lo mejor vamos a ver la lengua y sus dialectos, porque aquí se habla náhuatl, pero cada municipio habla diferente, entonces se comenta a veces con los niños, porque nosotros decimos aquí en Tequila *itl* y de acuerdo a las reglas gramaticales la palabra correcta es *etl*, entonces ahí ya está mal pronunciado. (D1, comunicación personal, 2018)

Es decir, sí ella pretendía, por ejemplo, que sus alumnos aprendieran de interculturalidad, lo definía a partir de su conocimiento del contexto. No obstante, como sucedió con la D4, las sesiones que observé no tuvieron como finalidad la exploración de prácticas culturales, sino de la escritura de diversas formas literarias, que he mencionado en el apartado anterior. Es decir, lo que ella mencionó como su planeación me remitió a lo que en Parámetros Curriculares se sugiere y no tanto, a lo que ella efectuó en la praxis.

La D1 mencionó que de su planeación contempla el nivel de dificultad por grado, en función no sólo de su nivel de escolaridad, sino de lo que ella denominó “conocimientos previos de los alumnos” (D1, comunicación personal, 2018). Éstos, según lo que ella me

compartió, le indican qué tanto saben los alumnos de “su medio”, como sería el conocimiento que poseen de las plantas medicinales y que lo compartan. Entonces, ella retoma de Parámetros Curriculares algunas actividades que “refuercen lo que ellos ya traen” (D1, comunicación personal, 2018):

Las plantas que nos dicen aquí (en Parámetros Curriculares) que debamos trabajar, ellos ya las conocen, ya nada más es que nos traigan qué tanto se van a tomar, cada qué tiempo, y si es posible investigar más plantas tradicionales, porque luego corren a la farmacia y está cerrado. (D1, comunicación personal, 2018)

De acuerdo con su discurso, a partir del conocimiento de las plantas, los alumnos hacen un recetario. Me resulta ineludible contrastar su versión de la planeación con el discurso de Eliza (6°) acerca de su conocimiento de las plantas medicinales, pues la menor reiteró durante el dibujo-entrevista que en la ALI no veían esos contenidos. Por ello, considero que la D1 me compartió una idea de la planeación que no advertí en las clases observadas, que cabe recordar, fueron observadas en apenas tres meses de trabajo de campo.

Para ambas docentes, la D1 y la D4, el enfoque que se propone para enseñar el náhuatl ha sido el mismo durante sus años de servicio y se trabaja sobre los mismos temas. Lo que reconocen de Parámetros Curriculares es la separación por ciclos y que se estipula un tiempo para cada actividad, la descripción de éstas y el número de sesiones; y que “sí habla del medio” de los niños. Aunque como ya he mencionado en el capítulo anterior, la D5 es más crítica en cuanto a Parámetros Curriculares, por considerar que no incluye cuestiones gramaticales ni la propuesta alfabética de la DGEI. Esta última crítica es también compartida por las D1 y D4, pues la expectativa compartida de los docentes recae en la escritura.

Las docentes, ya en la praxis, no retomaron ni las expectativas ni las demandas de la DGEI en las sesiones de la ALI. Esto refleja que los docentes discursivamente sí tienen nociones de una educación contextualmente situada, no obstante, éstas no se retoman porque su propia noción de pertinencia se haya sumamente arraigada en ellos. La noción de pertinencia que construyo de las expectativas y demandas de las D1, D4 y D5, se define, además de la expectativa de la escritura del náhuatl, por la demanda de materiales escriturarios dotados por la DGEI, cuyo contenido sea de índole gramatical, portadores

similares al *Libro de Español*; una definición de pertinencia opuesta a la elaboración de libros autoeditados o autoproducidos. Esta noción fue la más reflejada en la planeación de los eventos letrados, como advertirá el lector a lo largo del apartado.

No amoxtli tlamachtlistli / material elaborado por docentes de la región

La D5 mencionó que no cuenta con un material especialmente para la ALI diseñado desde la DGEI o de algún otro actor institucional; incluso en reiteradas ocasiones aseveró que no existe un programa de estudio para la ALI. Ella con frecuencia establecía una analogía con el inglés, pues mencionaba que consideraba que el “problema” de la ALI es que no “existe” una secuencia “como en el inglés” (D5, comunicación personal, 2018) para enseñar y aprender náhuatl. Desde su perspectiva la “metodología del inglés” consiste en mostrar primero al alumno el abecedario, posteriormente los números, la escritura de éstos; palabras; verbos, tiempos verbales, “todo lo que se necesita para dominar un idioma” (D5, comunicación personal, 2018) y, por último, la escritura de textos. Parámetros Curriculares, desde su punto de vista, carece de esta estructura y de ahí que reiteraba su rechazo al material y lo criticaba por no ofrecer contenido gramatical y en cambio, sugerir la propuesta que ella nombró como “temas comunes” (cfr. apartado “5.2. Esfera de los niños”).

A partir de su propia experiencia en el aprendizaje del inglés la D5 mencionaba: “yo no sé inglés, me meto a inglés y comenzamos de lo básico. No empezamos con ‘a ver, vamos a exponer este tema en inglés’ como si uno ya supiera” (D5, comunicación personal, 2018), esto último en referencia a la forma en que comprende a Parámetros Curriculares, a partir de la exposición de “temas comunes”. Nuevamente advierto en su discurso la separación que establecía entre la lengua y las prácticas culturales que ya he mencionado (cfr. apartado “5.2. Esfera de los niños”); una concepción que incide en la elección de los documentos a elegir para su planeación. La D5 consideró necesario para la planeación de la ALI:

Un plan y programa desde 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6°, pero que lleve una secuencia y que cada ciclo escolar se vea un producto final que no sea el mismo que se va a ver en el siguiente ciclo escolar. Para mí y para todos sería lo mejor, porque, aunque los

maestros hablan el náhuatl pues están igual que yo porque no llevan una secuencia. Yo como les digo a mis compañeros, no es lo mismo dar tu clase todo el día hablando náhuatl, que les enseñes exactamente cómo debe de escribirse, cómo debe de hacerse un texto con los verbos, con los nexos y todo eso ¿no? (D5, comunicación personal, 2018)

El hecho de que la D5 pensara que no existía un programa de estudio se debió, de acuerdo con su perspectiva, a que cuando lo solicitaba a los diferentes supervisores, éstos no le respondían. Ella tradujo su silencio a que no existe un programa de estudio (D5, comunicación personal, 2018). Entonces, consideró pertinente para su planeación, basarse en un material diseñado en la jefatura escolar por docentes nahuahablantes para las docentes del sector que no dominan el náhuatl, titulado *No amoxtli tlamachtlistli* (2015). Este material se acercaba a lo que ella denominó como “metodología del inglés”, cuyo eje principal era la enseñanza de la escritura del náhuatl.

El *No amoxtli tlamachtlistli* (2015) es un documento de 15 cuartillas, confeccionado con la técnica del libro artesanal, salvo porque en su interior no se aprecia una escritura hecha a mano, sino que son hojas impresas. Se encuentra dividido en seis secciones: saludos, despedidas, árbol genealógico, pronombres personales, tiempos verbales, y descripciones (uso de adjetivos). Ella lo ha utilizado desde la fecha en que se creó, en 2015. Previo a ese año, cabe decir, me compartió que no daba clases de náhuatl en la E3, debido a cuestiones relacionadas con el aprendizaje de los alumnos en las asignaturas evaluadas a nivel nacional:

Hace unos años, yo no la daba (el náhuatl) como asignatura. Llegué (a la E3) y veo un grupo muy mal, los tres grupos estaban mal. Entonces me enfoqué más a los conocimientos de español y matemáticas. Tenía tres niños en sexto que no leían ¡en sexto! (...) Me enfoqué más a que aprendieran matemáticas porque algunos no sabían bien dividir, multiplicar, entonces eran un caos (...) Entonces el náhuatl lo fui dejando un poco. Hace un año sí lo trabajamos un poquito más. Ahorita estamos empezando desde agosto con el alfabeto. Pero ¿qué implicó? Que una generación, dijéramos así, la sacrificara para enderezar a las que se me van a quedar y ahorita ya pueda darme el lujo de decir pues ellos ya escriben, ya producen textos, no cometen tantas faltas de ortografía con respecto al náhuatl, ya no me confunden la k con la g, la h con la j. (D5, comunicación personal, 2018)

Como he expresado con anterioridad, las asignaturas de Español y Matemáticas poseen la mayor atención del sistema educativo, y, por ende, también de los docentes, a tal punto que la D5 ha transitado ciclos escolares sin tocar la ALI.

Ahora bien, mi primera reflexión al ver el *No amoxtli tlamachtlistli* fue que el contenido no me parecía muy vasto y los niños podrían superarlo. Al comunicarle mi reflexión a la D5, ella me reveló que el semestre agosto-diciembre del 2017, no había trabajado la ALI, por lo que ese contenido lo ha distribuido a partir del mes de enero, cuando yo llegué a la escuela; e incluso no ha sido una asignatura que haya visto de manera continua, pues admitió que había semanas en que no le “da tiempo”, o cuando se presentan las pruebas estandarizada como PLANEA, aplicada los días 12 y 13 de junio del 2018. La D5 reconoció también que “durante los tres años casi estamos viendo lo mismo” (comunicación personal, 2018). Asimismo, me compartió que la planeación en la ALI constituye un ejercicio individual para cada docente, el cual no es revisado por el supervisor. Éste únicamente se cerciora que se contemple un día a la semana para lengua náhuatl y que existan productos finales, sobre todo cuando la DGEI o la DEI los solicitan (como el libro artesanal o cartonero).

En su caso, una de las cuestiones más llamativas radicó en que al mencionar que se inspiraba en la “metodología del inglés” para sus sesiones de la ALI, pareciera asumir que del mismo modo que el inglés fue para ella su L2, el náhuatl lo es también para los alumnos. De manera que el acercamiento teórico que daba a la ALI lo concebía pensando en que sus alumnos eran hispanohablantes, aunque en la praxis solía dar pautas para quienes dominaban el náhuatl en la oralidad y para quienes no. Del mismo que sus colegas se concentraba en la competencia escrituraria. En ese sentido, es ineludible señalar que la D4 celebró que sus alumnos ya no confundieran la /k/ con la /g/, ni la /h/ con la /j/ como se puede leer en la anterior cita, una expectativa que compartió también con los demás docentes y actores intermediarios, sin embargo, el material *No amoxtli tlamachtlistli* presenta en su título formas similares a la escritura de la D4.

El sentido del título del libro podría entenderse en español como “Mi libro de saberes”, pero en náhuatl la escritura más acertada tendría que ser “*Noamox tlen ixtlatlamachtlistli*”, pues en la versión primera no hay una composición adecuada de la palabra: no se une el pronombre posesivo “no” (mi) con el sustantivo “amoxtli” (libro) (al

unirse se elimina del sustantivo su terminación) y se omite la partícula de relación (*tlen*). De este hecho desprendo que, del mismo modo que en el ejemplo anterior de la D4, los autores del material hicieron una traducción palabra por palabra, una especie de calco de la forma de escritura del español, de manera que no dominan el náhuatl, o no diseñaron desde el náhuatl, sino desde el español. Esto tiene implicaciones que van más allá de señalar la elección de un alfabeto u otro, sino que pareciera que en la escritura no se reconocen las características propias del náhuatl, cuestión que es más clara en la escritura de los niños y que abordaré más adelante (crf. apartado “6.2. Textos escritos: mediadores y productos”).

En otro orden de ideas, retomo lo expuesto líneas atrás con respecto a las planeaciones de la D4 y la D1 para mencionar que, de la misma manera que la D5, al momento de planear la ALI no contemplaban las expectativas ni demandas de la DGEI. En las temáticas de los eventos observé que aparecieron elementos ligados débilmente al contexto de interés de los alumnos. Por ejemplo, en la “escritura de animales” los niños reconocieron que no les significaban profundo interés el canguro (E1) o la ballena (E3), o la escritura de cantos y coplas que no usaban en su cotidianidad, ni pertenecen a prácticas culturales cuyo significado fuera trascendente. Es posible que la elección de “diez perritos” y “un elefante en la telaraña” se produjo porque los menores concibieron que son cantos propios de la institución escolar, pues cabe decir que los aprendieron en preescolar. Salvo en algunos casos, no observé que introdujeran temáticas que fuesen propias de la serranía en las formas literarias que proponían las docentes. En ese sentido, cabe reflexionar también la funcionalidad de las mismas formas literarias: la carta, las canciones, las coplas, los relatos cortos, etc. que fueron, en su mayoría, traducidos del español al náhuatl qué tanto y de qué manera son utilizadas fuera de la escuela en procesos cotidianos o abonan a nuevos escenarios de comunicación, y cómo desde estas formas literarias se está contribuyendo a la revitalización lingüística del náhuatl.

Las coplas, las cartas, como las otras formas literarias, poseen un sitio definido en la tradición hispánica. Esto sugiere que desde el espacio escolar hay una imposición de formas y géneros literarios que aumenta el desconocimiento de las formas y géneros propios de los nahuas serranos. No encontré una reflexión al respecto de esta colonización literaria en las esferas actorales, incluso, Parámetros Curriculares menciona que en la ALI la cuestión no

versa sobre la creación de otros portadores textuales a los ya existentes, sino en que su contenido refleje prácticas culturales.

Llegado a este punto es ineludible reflexionar acerca de la misma la escritura a la luz de lo “propio” y lo “ajeno” de los productos culturales. Como menciona Zavala (2004) la literacidad acarrea beneficios económicos y sociales y, por consiguiente, detonar la escritura es sustancial en la educación escolarizada. No obstante, la cuestión radica de qué manera hacerlo y analizar ¿qué necesidades se cubren con la escritura del náhuatl? y ¿qué tipo de literacidad requiere ser construida en el escenario social descrito a lo largo de la tesis? Como he mencionado, existe un contexto en Tequila que poco estimula acercamientos letrados a los nahuahablantes. Puede considerarse que la escritura no forma parte propiamente de elementos culturales propios, heredados de generaciones anteriores. La escritura del náhuatl, en todo caso, puede concebirse más como un elemento que debe ser apropiado por los nahuahablantes y desde esta premisa considerar que la misma cultura escrita mencionada en Parámetros Curriculares no es neutral ni natural; es también una construcción social. De ahí que las formas escriturarias que propone el documento, y que plantearon los docentes como la carta, las canciones, las coplas, los relatos, etc. devienen más de un modo de concebir a la literacidad, pero no es el único. Esto implica pensar en modelos de literacidades más heterogéneos. Una solución para construir pluralidad podría ser la escucha de las expectativas de la esfera de los alumnos.

No obstante, no advertí en los eventos letrados elementos expuestos en las temáticas que los niños expresaron en sus dibujos (cfr. apartado “5.2. Esfera de los niños”). Por ejemplo, los menores mencionaron al cultivo, aunque en formas distintas de significarlo. En el caso de Rafael (5°), como recordará el lector, se inclinó el interés hacia el cuidado de la tierra y del ambiente; había una conciencia ambiental definida en su expectativa. Mientras que para Israel (6°) el cultivo estaba más vinculada a un sostenimiento económico. Pero el interés es similar. Ningún evento letrado de las docentes hasta ahora mencionadas, tuvieron un marco temático similar. Otra temática fue la de las plantas medicinales (Eliza, 6°), que tampoco estuvo presente en las clases observadas. O también se expuso el interés en las computadoras por parte de dos alumnos: Marcos (6°), nahuahablante y Alfonso (4°), hispanohablante. Alfonso no mostró en ninguna de las clases observadas interés por el náhuatl, mientras que Marcos (6°), como ha advertido el lector, asumía un papel central en

la construcción de prácticas letradas. Una vía temática para introducir neologismos y el náhuatl a nuevas áreas de conocimiento pudo haber sido la computación.

Ahora bien, que las expectativas de los menores no se filtren en la planeación de las docentes se debe a que, por un lado, éstos no las comunican. Como he explicado ya, una característica de la esfera infantil es que no se asume como un actor que pueda construir demandas concretas. Las otras cuatro esferas actorales tampoco concibieron que los niños pudieran comunicar qué y de qué manera quieren aprender, qué quieren recibir de la escuela o el significado de escribir náhuatl; esto último los docentes piensan conocerlo a partir de que en la oralidad los menores se rehúsan a hablarlo, pese a que lo dominan, de manera que infieren que el náhuatl no les gusta o se les dificulta porque niegan hablarlo. Los menores son los principales usuarios del sistema educativo y, sin embargo, se les continúa considerando entes pasivos.

Otra cuestión que incide en que los docentes no retomen las expectativas de los alumnos radica en que ni los docentes están preparados para introducir al náhuatl a nuevos escenarios de conocimiento, ni es su expectativa hacerlo. Su discurso de revitalización (cfr. apartado “4.1.3. Revitalización lingüística”) recayó en que los menores lo aprendiesen para después trabajar como traductores o investigadores de la lengua, pero no se conectó a una proximidad de las áreas de conocimiento que los alumnos cursaban como ciencias naturales o matemáticas, o una cotidianidad inmediata; o una exploración del uso del náhuatl en formas literarias propias de la región.

Aunque no se incluyeran ni las expectativas ni demandas de los alumnos, ni de los actores institucionales, en cuanto a la temática de las formas literarias, los eventos letrados son pertinentes desde la definición de la D1, D4 y D5. De ahí, que reitero que lo mencionado en las entrevistas sobre el uso de Parámetros Curriculares no se reflejó en la praxis, pues los eventos letrados como “revisión del alfabeto”, “escritura de versos y coplas”, o la “identificación de necesidades y deseos” no son sugeridos por Parámetros Curriculares del modo en que fueron trabajados por las docentes. Así, las temáticas de los eventos reflejan que sólo se considera una noción de pertinencia en su configuración: la de las docentes. Por consiguiente, es también estimado sólo un modelo específico de literacidad a través de unas cuantas formas literarias.

En Parámetros Curriculares no se hace énfasis en la escritura de la lengua indígena, porque la DDFLI considera que no es el único elemento que hace a una educación pertinente. No obstante, esto puede deberse a que el actor institucional no pretende resolver la estabilización de la escritura, es una demanda que transfiere, como se expresa claramente en Parámetros Curriculares, a cada grupo indígena. Es decir que el conocimiento de la gramática debe ser abordado y atendido por los actores intermediarios y los docentes. Es una demanda sumamente compleja y que supera las capacidades formativas tanto de los docentes, como de los actores intermediarios, porque supone que ellos deben elaborar una suerte de gramática e introducir a la vez formas de habla como neologismos; un trabajo para el cual ningún actor institucional ha ofrecido orientación o apoyo concreto. Esta demanda de la DGEI asume que todos los docentes y los actores intermediarios (sobre todo los radicados en Tequila) están en condiciones (tanto a nivel personal como social) de revitalizar la lengua. Se produce entonces la tensión que he abordado con anterioridad y que configura la principal demanda de los docentes: materiales con la gramática del náhuatl.

Por otra parte, los docentes de la E2 utilizaron otro material emanado de otro actor institucional, AVELI. Si bien los datos construidos en este centro escolar no pueden ser profundizados de la misma manera que en las escuelas anteriores, advertí que a partir del material de AVELI, el D3 aterrizó otro tipo de pertinencia encaminada hacia demandas más pragmáticas, que tienen que ver con el uso del idioma en contextos cotidianos, fuera del aula. Paso a abordarlo en las siguientes líneas.

Material de AVELI

Los docentes de la E2 me compartieron que tomaban como base para su planeación al libro editado por AVELI *Aprendamos todos. Manual para la enseñanza-aprendizaje de la lengua náhuatl de la sierra de Zongolica* (2013). Dado que por muchos años fue escuela unitaria, el D3 estuvo a cargo de todas las asignaturas y tenía contemplado cómo se trabajaba en cada grado, por lo que el D2 seguía las recomendaciones del D3, que era también el director.

El manual referido contiene con detalle ejercicios y explicación de la gramática del náhuatl según la propuesta “de Hasler” (D3, comunicación personal, 2017), como los temas de tiempos verbales, el uso de los adjetivos, los sustantivos singulares y plurales, entre otros. Es mucho más amplio y explicativo que el *No amoxtli tlamachtlistli*. Esencialmente se contempla la traducción como ejercicio para aprender náhuatl. De acuerdo con el D3, en algunas ocasiones se correspondían los contenidos de la ALI con lo visto en español, lo cual era deseable para él, pues desde su perspectiva, resultaba “importante” que ambas asignaturas trabajaran temas similares porque de esa manera los alumnos asumen que tanto el español como el náhuatl tienen el mismo valor.

El documento publicado por AVELI les fue proporcionado a ambos docentes por Santos Carvajal, quien, a través del Consejo Técnico (CT) les había enseñado a escribir náhuatl desde la propuesta moderna. A diferencia de las docentes, los D2 y el D3 hicieron mención de que en su CT realizaban un trabajo de traducción de canciones y cuentos del español al náhuatl, como “Cielito lindo”, o la “A la víbora de la mar” para que sus los alumnos del primer ciclo practicara la oralidad. Como es bien sabido, la primera es una canción tradicional mexicana, mientras que la segunda corresponde a un juego infantil, con un coro a modo de canción. El D3 me compartió que en su CT trataban de enfocarse en crear material o ponerse de acuerdo sobre el contenido a enseñar y que además fuera paralelo a lo que veían en español.

Una diferencia sustancial entre el manual, que configuraba el contenido de la ALI y los contenidos en español, radicó en que las oraciones que se sugieren en el material de AVELI y que el docente abordaba en el aula para traducir eran del tipo: “compren dos kilos de maíz”, “compren mucha carne”, “no compres mucha arena”, “cómprame cal”, “coman una tortilla”, “beban atole”, etc. Es decir, son oraciones que, considero, los menores podían utilizar fuera del aula de manera significativa, en tanto que podían ayudarles en la comunicación cotidiana. Aunque, no obstante, su contenido podría resultar con el mismo sesgo que Yamileth (6°) expuso en su dibujo-entrevista acerca de que quisiera aprender en la escuela las palabras en náhuatl que no conoce o que no ha aprendido en su cotidianidad, las palabras “difíciles” de ciencias naturales, por ejemplo. Desde la mirada de Yamileth (6°), el contenido de los eventos letrados del D3 carecerían de la otra parte, que la menor no lo mencionó así, pero que puede referirse a la introducción del náhuatl a otras áreas de

conocimiento. No obstante, en uno evento letrado, “lectura en voz alta”, uno de los alumnos leyó un fragmento del *Nauatlajtoli* que versaba sobre el ciclo del agua, una temática que se abordó desde el náhuatl. Estos breves indicios me llevan a pensar que en la planeación del D3 se podrían encontrar atisbos de que su noción de pertinencia recaía no sólo en la escritura del náhuatl, sino también en los elementos que se nombraban en ésta. Sin embargo, por las razones anteriormente expuestas, el trabajo de campo no fue amplio ni profundo en la E2.

En síntesis, las expectativas y demandas de los docentes son las más visibles en la configuración de los eventos letrados, desde sus temáticas, hasta la organización de los alumnos (por equipo). Esto resulta trascendente porque coloca a la figura docente en una posición de autoridad sumamente marcada en el aula, aunque no por ello aislada de la estructura educativa, ni sometida a esta misma. Es llamativo que los docentes mencionaran la carencia de materiales en náhuatl como el principal problema a afrontar en la ALI, y en ese sentido, su principal demanda, pero su énfasis no señaló de manera reiterativa su propia formación como docentes bilingües, lo que me lleva a pensar que asumen su propia práctica docente como adecuada. Esto es más visible si se contrastan sus demandas con las demandas de algunos actores intermediarios, quienes además de demandar material escriturario en lengua indígena, sí pusieron de manifiesto la necesidad de formación en cuanto a enseñar al docente a escribir náhuatl, de manera que pueda enseñarlo, así como para volverlo agente trascendente en la revitalización del náhuatl.

Sin la formación adecuada, para los docentes la enseñanza-aprendizaje del náhuatl dentro del aula se desliga de la exploración de prácticas culturales, o no se vincula a un contexto social particular, como lo manifestó la D5 al rechazar la propuesta de Parámetros Curriculares por no ofrecerle aspectos gramaticales. Esto también me lleva a pensar que no ha habido una apropiación de los docentes de nociones relacionadas a una educación significativa o contextual, pues durante los eventos letrados de las D1, D4 y D5, no se hizo énfasis en la valoración de las prácticas culturales, ni en las expectativas de los estudiantes de alguna manera que sirvieran a su propio proceso educativo.

6.2. Textos escritos: mediadores y productos

Los textos, como lo indica Zavala, resultan los “mediadores” y el “producto” (2002, p.32) tanto del evento como de las prácticas letradas, pues constituyen los dispositivos en los cuales se concentra la escritura. Significan tanto material de apoyo al evento letrado, como recurso didáctico, por ejemplo, los libros de texto en náhuatl (mediadores) o bien la finalidad del evento como lo serían las hojas de papel, los cuadernos y en general, los materiales sobre los cuales los niños escriben y leen, construidos por ellos mismos (producto). Entonces, son dos tipos de textos escritos los que registro: aquellos que son diseñados, producidos o editados para uso de los alumnos como los enviados por la DGEI y aquellos autoproducidos en la escuela; éstos últimos pueden ser tanto los mediadores como el producto.

Uno de los libros mediadores, sino es que el único con el que cuentan los alumnos diseñado, producido y editado por la DGEI es el *Nauatljtoli. Lengua náhuatl centro de Veracruz*. Cabe recordar que este título se imprimió en 1993 para los grados 1°, 2°, 3° y 4°; y refleja el enfoque comunicativo propuesto en el *Plan y Programas de Estudio para la Educación Primaria de 1993*. Por ende, en el *Nauatljtoli* no se contempla el trabajo de la lengua a partir de las prácticas sociales del lenguaje, esto es, que desde la introducción de este enfoque se pretende que en el aula se produzcan e interpreten textos con propósitos comunicativos reales (SEP, 2009, p. 6). Desde su primera versión *Nauatljtoli* no se ha actualizado, por lo que aún contempla tanto el enfoque previo, como el alfabeto de la DGEI.

A diferencia de otros documentos como el *Libro para el maestro* o Parámetros Curriculares, *Nauatljtoli* es un material diseñado para el uso de los alumnos, escrito en náhuatl (no es una versión bilingüe) y especializado en la región de Grandes Montañas. En su *Presentación* se puede leer:

En el libro se encuentran diferentes textos, algunos hablan del entorno físico de los alumnos, objetos y cosas que hay en la comunidad, y otros se refieren al entorno social y cultural, pues relatan las costumbres, fiestas y leyendas de la región. (DGEI, 1998)

El libro contiene cuentos, cantos, ejercicios para el aprendizaje de la /j/, información como partes del cuerpo, etc. y plantea que se efectúen descripciones sobre sus páginas. No

obstante, el libro está diseñado para servir más como texto de lectura, que de ejercicios. Los alumnos pueden llevarlo a casa cuando éste se entrega; aunque, como ya he mencionado, su entrega no ocurre cada ciclo escolar; y agrego que, en caso de que lleguen a las escuelas, no se proporciona una cantidad amplia. En junio del 2018 llegó para 1°, 2° y 3° a la E3. Desde la supervisión proporcionaron sólo tres ejemplares para cada ciclo escolar. La D5 tomó la decisión de no dárselo a ningún niño y tenerlo como parte del acervo de la biblioteca escolar. Me compartió que es común la entrega de pocos ejemplares.

Los niños, sin embargo, tienen su propio libro según lo que advertí, aunque no correspondiera con el grado que cursaban durante el trabajo de campo. Es decir, los niños que cursaban 6° tenían y hacían uso del *Nauatlajtoli* de 2° o 3°, por ejemplo. Llamó mi atención que, de las clases observadas, en ninguna los docentes pidieron a sus alumnos retomar información de dicho documento, pero éstos lo hacían. Cuando comenzaba la ALI los alumnos colocaban su libro en su pupitre, para “cualquier cosa” (Héctor, comunicación personal, 2018), sobretodo en la E1. Por ejemplo, en el evento letrado “escribir un canto”, el equipo liderado por Alberto (6°) tomó su canto “Masatl, masatl” de *Nauatlajtoli*. En el evento letrado “escribir oraciones a partir de una imagen” que se desarrolló por equipo, Octavio (5°), Héctor (5°) y Gabino (5°) buscaron palabras en náhuatl del *Nauatlajtoli*, una vez que Alberto (6°) les comunicó que no les “ayudaría”.

A diferencia de otros libros de texto gratuito como el que corresponde a Ciencias Naturales, que cuenta con un glosario para las palabras que pueden resultar difíciles o bien, algunas de éstas se incluyen en sus diccionarios básicos escolares en español, el libro de *Nauatlajtoli* no contiene una sección similar, pues no es un diccionario, sino más bien un libro de lectura, que además no está editado de manera bilingüe, sino únicamente en náhuatl. Entonces, cuando los niños buscaban información de palabras que no “recordaban” cómo se escribían en náhuatl, se guiaban por las imágenes contenidas en el libro, según lo que me compartieron Héctor (5°) y Vicente (5°). Por ejemplo, cuando Héctor (5°) indagó cómo se escribía “escuela” en el evento letrado “escribir una carta”, me compartió que mientras hojeaba el *Nauatlajtoli* de 3°, “buscó” imágenes de una escuela y entonces una vez que encontró la ilustración de una, recordó cómo se escribía en náhuatl. El *Nauatlajtoli* representó un recurso mnemotécnico para la construcción del texto escriturario.

Vicente (5°), cuya lengua materna según lo que me compartió es el náhuatl, del mismo modo, efectuaba una búsqueda guiada no por las palabras del texto, sino principalmente por las ilustraciones. Éstas le orientaban, en un primer momento, de qué podía tratar el texto, posteriormente profundizaba en su lectura, según las palabras que podía leer, de ahí “recordaba” la escritura de las palabras (Vicente, comunicación personal, 2018). Esta estrategia constituye también una forma autónoma de aprendizaje y se acerca a la literacidad multimodal (cfr. apartado “2.2. Nuevos Estudios de Literacidad”), pues los niños se apoyan de las ilustraciones de manera trascendente para construir su narrativa escrita.

Para la D1 el “problema” de la enseñanza de la escritura radica en las distintas propuestas alfabéticas, de ahí que ella reiteró en varias ocasiones que no puede hacer uso del *Nauatlajtoli* porque su alfabeto no es compatible con la propuesta moderna. Sin embargo, cabe mencionar que al hojear los cuadernos de trabajo de los niños me encontré que había textos que la D1 les había proporcionado para una actividad de traducción del náhuatl al español, escrito con el alfabeto de la DGEI. Por ejemplo, uno lo encontré en el cuaderno de Ricardo (6°) fechado el día 10-10-2017: “*Kan siuapiltsin chanchiua itokayojskan Tepexpan, itajtsin iuan inantsin miek kitlasojtlaj, keman takotsin tlami kinpaleuia itlajuan yaqui mauiltitin ika ikniuan iuan iyolikniuan*”. Esto es una transcripción de la primera oración del texto mediador que la D1 proporcionó. Se puede apreciar la propuesta de la DGEI a través del uso de la /j/, la /ts/ o la /u/. Si se utilizara la propuesta moderna serían las grafías /h/, /tz/ o la /w/ las que se observarían en vez de las que ya he mencionado. Interpreto, entonces, una distancia entre el discurso de la D1 en el cual se mostró reacia a incentivar en sus alumnos el uso de *Nauatlajtoli* por las razones ya expuestas en cuanto al sistema de escritura, y que, en la praxis, ella misma proporcionaba a sus alumnos pequeños textos con el alfabeto de la DGEI.

Posteriormente en otro texto del mismo Ricardo (6°), que, a diferencia del anterior, no fungió como mediador, sino como producto, también se observa la propuesta alfabética de la DGEI:

Okatita se chokoj tlen okipiaya miay tomin iuan amo okipaktiaya tetlajpalos, inantsin okikiaya makichiwa pampa xantilimej amo kipaktia piltomej tlen amo tlajpalowa, pampa amo okineltokili, se tonali opaxalotoj iwan oxinamik xantilmej

*iwan okincholoyke pampa ikalitil chokotsin omomojti iwan axa kintlajpalowa
nochte akin kitaj.* (Ricardo, cuaderno de trabajo, 2017)

Como se puede apreciar, Ricardo (6°) hizo una combinación de alfabetos, pues emplea la /j/, pero también utiliza la /w/ en “*iwan*” (una partícula que puede significar la conjunción copulativa “y”). Sin embargo, en la primera línea se puede leer “*iuan*” como en el texto mediador que previamente cité, y que tradujo el menor en otra sesión de la ALI. Ambas formas de escritura incluidas en un mismo párrafo pueden sugerir que Ricardo (6°) tiene ya una forma de escritura interiorizada que tiene que ver más con el alfabeto de la DGEI que con la propuesta moderna. No obstante, no sólo resulta destacable el hecho de la combinación de alfabetos, sino en el uso, en el último ejemplo mencionado, de la /u/ desde el español, para evocar el sonido que, en la propuesta moderna, basada en el alfabeto fonético internacional, representa la /w/ (de ahí que su escritura adecuada es *iwan*). Emplear las letras desde el español constituyó una de las formas de escritura más regulares, como muestro al lector en las siguientes líneas. También hay otras particularidades del texto de Ricardo (6°), como una ausencia de letras o cambios de estas mismas como en el caso de “*miay*” por “*miak*” (la escritura adecuada), cuestiones, asimismo, sumamente reiterativas en los cuadernos de trabajo.

En el texto escrito por Marcos (6°), nahuahablante, que derivó del evento letrado “escritura de versos y coplas”, se puede leer lo siguiente: “*mochiwua tzitzinti mochiwua huihuiyi kichiwua tankaxtik tlan wuechome*”. La combinación de alfabeto no se observa sólo en la escritura de unas palabras con un alfabeto, y otras con otro, sino que una misma palabra presenta una composición mixta como el uso de la /w/ y la /u/. Cabe recordar que para la propuesta moderna de náhuatl, no existe la /u/ como consonante, sino que junto con la /k/ forman el dígrafo⁴¹ /ku/. Entonces, la escritura del menor, sugiere que el uso de la /u/ se piensa desde su significado como vocal en el alfabeto hispano, como si esta letra complementará necesariamente la /w/.

Por otra parte, si bien Marcos (6°) alude a que los guajolotes (cuya escritura sería *wexomeh*) se hacen pequeños (*mochiwah tzitzintin*), se hacen grandes (*mochiwah weweyin*), no marca el plural en su oración en la escritura, sí acentuado en la oralidad de las palabras,

⁴¹ Se define como “la unión de dos letras para representar un solo sonido”. Consultar más en Colectivo Cultural Xochitlahtolli (s/f). *Iahtolnechikolli Tlahtolnechikoll. Diccionario nawatl moderno y español de la sierra de Zongolica, Ver.* Recuperado de: <http://www.vcn.bc.ca/prisons/dicc-zon.pdf>.

entre otras cuestiones que podrían considerarse “faltas de ortografía”, pero que sugieren un uso regular de las palabras. Otro ejemplo de Marcos (6°), extraído del mismo evento letrado dice “*tlahuitlapa de nokalitik ompa kake se tlakilotl amo xikilkawua panpa se kochis ipan pepix axa amo ni pia / ni tlayekowua axa*”. Se aprecia la introducción de la partícula “de”, posiblemente en reemplazo de “*tlen*”; la reiteración de las grafías /w/ y /u/ juntas en la misma palabra; palabras que parecieran no existir en el léxico náhuatl como “*pepix*”; mientras que al final el menor efectuó una separación en las palabras “*nikpia*” y “*nitlayekowa*”. La primera se traduce como “no tengo” y el sujeto (yo) se debe adherir al verbo (tener), porque, cabe recordar, el náhuatl es un idioma aglutinante. De la misma manera, la segunda la palabra, cuya traducción sería “lo pruebo”, Marcos (6°) separó el sujeto (*ni*) de su objeto (*tla*) y el verbo. Como menciona Figueroa-Saavedra (comunicación personal, 2018), la misma estructura del náhuatl se ve trastocada en ambas construcciones y parecieran reflejar la forma en que se escribe el español, en el cual, en efecto, se separa el sujeto del verbo, y el objeto del sujeto.

No obstante, los casos de Ricardo y Marcos no son aislados, por el contrario, hay una regularidad en dichas formas de escritura. En el producto escrito de Octavio (5°), también nahuahablante como el mismo reconoció, derivado del evento letrado “escribir una carta”, se pueden apreciar nuevamente la separación del sujeto del verbo, o del prefijo posesivo del sustantivo (se llevó a cabo una transcripción lo más fielmente posible):

Fecha
<p>Tlen ticnikua nanci ninike nimizilis ke nimiznitlamilia sike nateponoie iwan tlen tikchiwa iwan no tatzi tikiponowa iwan te tia caliti iwan ne nio nimomaxtia iwan ximokuidaro miaktl iwan no tatzin iwan mam- o kuidaro iwan nonnikua mamokuidaroti iwan te nantzi iwan ne onik tlakuilo ich no am- oxtle iwan otikiske ositlawatoti iwan osimakultetl kuitlaxtolontli iwan osi kalaki osi momaxtilotl osi patl iwan ximokuida- ro iwan nichanchiwa (localidad) tequila Veracruz in aquien quititlani:</p>

(Firma)	(Nombre completo del niño)
---------	----------------------------

Se pueden destacar algunas particularidades como el cambio de letras en “*tikiponowa*”, cuya escritura acertada sería “*tekipanowa*”; o “*caliti*” cuya escritura sería “*kalitik*”, o “*nimomaxtia*” por “*nimomachtia*” también se pueden apreciar “*ositlawatoti*” por “*oksé tlawallotl*”; o “*osimakultetl*” por “*okse makuiltetl*” (otros cinco). Este tipo de forma de escritura también lo encontré en *nikneki*. Los menores lo escribían como *ne nike* o *ninike*, con las vocales invertidas con respecto a la palabra adecuada. Otro ejemplo de ello, lo observé en la escritura de *osi* por *oksé*: hay una regularidad en la forma en la que escribían la palabra. Señalo de nuevo “*no tatzī*”, “*te nantzī*”, “*nanci*” sin prefijo posesivo y como podrá advertir el lector se repite “*no amoxtle*”, la forma de escritura hallada en el título del libro de la D5, *No amoxtli tlamachtlistli* (2015).

Ni los niños ni las docentes parecieron advertir dichas formas de escritura del náhuatl, en los cuales énfasis, se observan construcciones similares a las del idioma español. Como señala Nava (comunicación personal, 2018), los menores siguen los criterios del español para concretizar la escritura, lo que da cuenta de que no hay claridad con respecto a la aglutinación de la lengua, o bien, con respecto al uso de las grafías. Ejemplo de ello, además de la /u/ fue también el uso de la /h/: en *huihuiyi*, *tlahuitlapa*, o *tlapohua*, escritas por Marcos (6°) o en *mitzahuaka*, de un texto tomado de Héctor (5°), se puede apreciar que la /h/ no cumple la función de representar el sonido de la aspiración (que en el alfabeto de la DGEI se caracteriza con la /j/), de manera que se usa desde su representación hispana. Esto sugiere que se escribe como una suerte de calco, o como una búsqueda por homologar formas, en la cual que se desvirtúa el sentido propio de la escritura y de la oralidad náhuatl. Una situación sumamente compleja si se considera que el náhuatl está en desventaja con el español y que la ALI se pretende como un espacio para la revitalización. Esto supone, asimismo, matizar la demanda de los docentes acerca de la escritura, pues en la praxis, al menos durante el trabajo de campo, no ofrecieron explicaciones sobre la escritura del náhuatl desde su sintaxis y morfología. De manera que, asimismo, refleja también la insípida formación y las condiciones de los docentes por

apropiarse y hacer que los alumnos se apropien de la manera adecuada de escribir con respecto a la composición interna de las palabras.

En cuanto al uso del alfabeto, agrego que, durante el trabajo de campo, no observé que las docentes, D5 y D1, revisaran la escritura de los textos, y quizá por ello, no advirtieron la forma de usar los alfabetos por parte de los alumnos. Pero también a que, en el caso de la D1, ella misma proporcionaba dos tipos de alfabeto, entonces, los alumnos continuarían repitiendo una combinación. En ese sentido, la forma de escritura de los alumnos revela también una tensión pues en los mismos párrafos se observa la combinación de alfabetos y la introducción del español.

Ahora bien, en otro orden de ideas, los cuadernos de trabajo de los menores no sólo son los textos productos, es decir, aquellos que constituyen la finalidad del evento letrado, sino también son mediadores, como el *Nauatlajtoli*, en el sentido de que sirven de apoyo para la construcción de prácticas letradas. En ese sentido, advertí dos tipos de fuente de información en el aula, los textos mediadores, y los docentes, quienes ostentan, sobre todo, la información que los alumnos no conocen previamente, como los neologismos. Cabe decir que la figura del docente se hizo central cuando entre los niños no sabían la escritura de ciertas palabras y que tampoco las encontraban en los textos mediadores. Por ejemplo, si los docentes no atendían las dudas, los alumnos reformulaban su escritura, como se ilustra en la siguiente cita del diario de campo:

El equipo de Ricardo (6°), Yamileth (6°) y Victoria (2°) le preguntan a la docente cómo se escribe el verbo “preparar” y el adverbio relativo “cuando” en náhuatl. La D1 no les responde pues está concentrada en la alfabetización en español de los niños de 1°. Ricardo (6°) le pregunta a Alberto (6°) y éste tampoco le responde. Yamileth (6°) le dice “ya mejor ponemos otra palabra”. (E1, diario de campo, 2017)

Este cambio de palabras también sucedió en otro evento letrado, en la “escritura de cantos” e incluso motivado por la D1. Durante el proceso de traducción de “un elefante se columpiaba” Eliza (6°) no encontraba palabra en náhuatl para elefante. Al preguntarle a la docente, ésta le responde que mejor lo cambiara por otro animal como gato, pues ella desconocía asimismo la traducción de elefante, quedando el verso en el producto final

como “se elefante amo bioniaya”⁴² (Eliza, cuaderno de trabajo, 2018). Como recordará el lector, la D1, como sus colegas, en su formación no ha recibido un curso específico sobre la traducción como método para la enseñanza de una L2 y ella misma mencionó que se orientaba según su conocimiento de la lengua indígena: “sólo lo que yo sé, me voy guiando conforme hablo el náhuatl desde niña” (D1, comunicación personal, 2018). Es posible que del mismo modo que otros nahuahablantes, el repertorio de la D1 no abarcaba elementos que no están en su cotidianidad o que no forman parte de una realidad significativa, como el elefante.

Cabe mencionar que Parámetros Curriculares reconoce que en el aula se generan tensiones. El documento plantea que éstas se inician a partir de la interacción entre la escuela y los padres o actores comunitarios, y la negociación sobre qué tipos de saberes estarán en el aula. Sin embargo, por una parte, durante el trabajo de campo este proceso no llegó a concretizarse, pues no desencadenaron los docentes, D1, D4 y D5, un proceso de exploración de saberes fuera del aula propiamente, de manera que la tensión que los actores institucionales plantean que puede suscitarse no se generó. Por el contrario, la tensión se encuentra en el nivel de la escritura. Es una tensión que no se expresó explícitamente (pues ningún docente reconoció su propia historia de castellanización, y que no estaban habituados a una cultura escrita en lengua indígena, como sí lo hicieron ciertos actores intermediarios,) pero que de fondo sostiene la demanda de materiales con contenido gramatical. Esta demanda no puede considerarse menor, no sólo porque se trazó en función de su expectativa, sino porque en la construcción de los textos, (y, por consiguiente, también en la construcción de prácticas letradas) puede observarse que los docentes no dominan la escritura del náhuatl. Esto significa que los docentes, salvo la D5, también están aprendiendo la escritura de su primera lengua.

Ahora bien, además de los docentes, los cuadernos de ciclos anteriores de los alumnos se convirtieron en sus materiales de consulta, una vez que los temas o palabras habían sido vistos con anterioridad, sobre todo para los temas relacionados con alfabeto y la escritura de ciertas palabras como los números:

⁴² En este ejemplo, es posible que la frase escrita como “se elefante amo bioniaya” en realidad tendría que escribirse como “se elefante mowioniaya”. El verbo *bioniaya* no existe como tal, *mowionia* (mecer) es el verbo que más se acerca al sentido que pretendió darle Eliza (6°). Entonces, el *amo*, más que una partícula de negación, conforma las primeras letras del verbo, pero que, en la escritura, ella separó.

Vicente (5°) saca de su mochila, además de su libreta de náhuatl, dos cuadernos más. Le pregunto de qué son, me responde que son sus cuadernos de náhuatl de cuarto y tercero y los trae para que le sirvan de apoyo. Me dice en silencio “son cosas que ya vimos”. Noto que los cuadernos tienen los números o el alfabeto. Me doy cuenta de que Héctor (5°) también revisa sus cuadernos de ciclos anteriores. Le pregunto si fue idea suya, dice que sí, pero sólo para cosas que ya se le olvidaron. (E1, enero, 2018)

Durante la clase en la cual registré la cita anterior, la D1 les había comentado a los alumnos que ya no resolvería dudas sobre contenidos gramaticales ya vistos. Durante la sesión en la que ocurrió lo registrado tampoco se acercaron para preguntarle a ella, se preguntaban entre ellos y revisaban sus cuadernos. La misma D1 reconoció en una entrevista que al no contar con libros para los alumnos, sus libretas o cuadernos se convierten en el único dispositivo sobre el cual pueden hacer actividades (D1, comunicación personal, 2017), y que se fija como el recurso para ser utilizado años o ciclos escolares después. Esto significa, que, de alguna manera, es posible que los errores y las intenciones de homologar la escritura del náhuatl con la sintaxis española se consideren la norma y se retomen cada vez que los alumnos vuelven a sus cuadernos de trabajo para despejar las dudas de escritura.

Además de los materiales arriba mencionados, en general los materiales escritos en náhuatl eran hojas tamaño carta impresas por los docentes. Los menores debían guardarlas para consultas posteriores, o en el caso de la D4 ideó que del agrupamiento de las hojas serviría como el libro artesanal, como ella lo denominó. Así, en una de las sesiones de la ALI, los alumnos tenían la instrucción de ilustrar una serie de dibujos proporcionados por la D4 y escribir debajo de éstos, el nombre del elemento que colorearon. La finalidad era que se apropiaran del alfabeto moderno. El evento letrado fue organizado para los tres grupos. De acuerdo a la D4, esas hojas serían el contenido de los libros artesanales de los niños. La docente me compartió que el diseño de la portada del libro se realizaría en la asignatura de Educación Artística. De esta manera, según lo que me compartió, tenía la oportunidad de tener una clase de dicha asignatura. Cabe mencionar que para los docentes el poco material escrito que construyen los niños resulta de suma importancia, pues, por un lado, será el insumo que los alumnos llevarán a sus casas, y por otro, constituye el producto final que entregarán al supervisor (D4, comunicación personal, 2018).

La evidencia textual del trabajo en el aula que se muestra a los actores intermediarios resulta un estímulo para la creación de productos escriturarios. En el caso de la D4, por ejemplo, la elección de crear un libro artesanal obedeció, por una parte, a que es lo que marca Parámetros Curriculares que debe efectuarse: al término de cada bloque debe existir un producto (D4, comunicación personal, 2018). Pero, por otro lado, según lo que me compartió la elaboración del libro “cuenta” como dos bloques, de manera que puede comprobar que sí trabajó la ALI con “material abundante” (D4, comunicación personal, 2018) ante el supervisor o el ATP. Como ya he expuesto antes, para los docentes con los que trabajé el libro artesanal no se estimó en función del potencial como portador escriturario hecho por los propios nahuas, como se anuncia en su promoción, de ahí que lo desestimen para trabajarlo en la ALI. Para la D4 fue un elemento que le funcionó como evidencia de trabajo, y en ese sentido, no se alejó de la lógica de un trámite administrativo, pues, aunque no advertí todo el proceso de elaboración, durante la clase observada que puede traducirse como la fase creativa y en la que se elaboró su contenido, no hubo por parte de la D4 una explicación o una reflexión del objeto libro, o acerca de las prácticas culturales de los elementos que coloreaban, es decir, del mismo contenido del libro.

Por el contrario, encuentro que lo realizado por la D4 guarda similitud a las prácticas previas al libro artesanal, según lo que me compartió el ATP de sector (comunicación personal, 2017): hojas encuadernadas a través de la técnica del libro cartonero, con la finalidad de que estuvieran compactas, sin una reflexión de por medio acerca de la auto producción o auto edición. A esto se suma que la razón por la cual la D4 concibiera realizar un libro artesanal radicó en que “así lo marca” Parámetros Curriculares. Por ende, reitero, la lógica de fondo al evento letrado es la misma que la de sus colegas. No obstante, el libro, una vez terminado, puede convertirse en un texto mediador para los alumnos, como lo son sus cuadernos de trabajo, y funcionar como apoyo para ALI, cuando en un futuro tengan dudas. Desde esta perspectiva, el libro artesanal adquiriría, en efecto, la función de ser una herramienta para el aprendizaje de los alumnos. Pero cabe señalar que también puede llegar a reproducir la idea del calco de la forma hispana de escribir.

La demanda de los actores intermediarios con respecto a la producción de textos tiene su origen, principalmente, en que éstos se conviertan en evidencias de trabajo ante la DEI y la DGEI. En ese sentido, la ALI ingresa a una lógica evaluativa similar a la de otras

asignaturas, pero considero que, a diferencia de la evaluación de conocimiento, en el caso de los textos escritos en náhuatl se valoran más como objetos, pues al guardarse celosamente como evidencias, tanto por los docentes, como por los actores intermediarios, no resulta fácil visualizar quiénes son los verdaderos lectores de dichos textos.

En ese sentido, la lógica administrativa también determina el rol de los actores y tiene una incidencia en las mismas estrategias que la DGEI ha impulsado para revitalizar el náhuatl. El libro cartonero o artesanal ilustra esta cuestión, ya que después de la Feria de Libros Artesanales llevada a cabo en febrero de 2017 en Tehuipango, los libros que los docentes crearon no volvieron al aula. Éstos se quedaron en la jefatura escolar debido a que, de acuerdo con el ATP, en algún momento desde la DEI serían solicitados, entonces para visibilizar que la supervisión cumplió con la demanda prefirieron tenerlos “a la mano” (ATP, comunicación personal, 2017). Los actores intermediarios se vieron forzados, por la misma lógica evaluativa, a presentar los libros a los actores institucionales, aun cuando esto implicó que los textos no hayan circulado después de su manufacturación, como se plantea desde la esfera institucional.

6.3. Prácticas de traducción

Las prácticas letradas son “lo que la gente hace con la literacidad” (Barton y Hamilton, 2004, p. 112). Esencialmente constituyen “procesos internos en el individuo” pero a su vez “procesos sociales que conectan a las personas entre sí y que incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales” (Barton y Hamilton, 2004, p. 112). Es decir, las prácticas letradas son las formas en que los alumnos se relacionan con la escritura y la lectura; formas mediadas por su historia de vida y la historia sociocultural y lingüística de Tequila. Cuando efectúan alguna práctica letrada, por más azarosa que parezca, ésta incluye un cierto grado de conocimiento de la literacidad, de su construcción y su discurso en el entramado social (Barton y Hamilton, 2004, p. 112), sea ésta una práctica escolar o vernácula. De ahí que la premisa de los NEL es que todas las literacidades están situadas históricamente, varían en función del contexto y de las relaciones de poder, y están conectadas a otros procesos socioculturales. Escribir no resulta un acto neutral y aislado; mucho menos cuando se efectúa en el marco de la institución escolar.

De acuerdo con los mismos teóricos de los NEL, según el escenario donde se desarrollan las prácticas letradas, las normas sociales o culturales (en este caso, de la cultura escolar) son fundamentales porque además de prescribir las prácticas, funcionan como bisagra para producirlas, en algunos casos. Esto último puede ser visible en contextos de diglosia, en los cuales la escritura de la lengua subalterna no está afianzada en sus hablantes, como es la situación del náhuatl, en cuyo caso, la escuela resulta uno de los escenarios viables para su escritura, a través de la ALI. En ese sentido, cabe enfatizar que los espacios en Tequila para efectuar prácticas letradas en náhuatl son escasos.

Un gran número de nahuahablantes, y en general, los habitantes de la serranía, desconocen la escritura del náhuatl y quienes sí, la *desvaloran* en detrimento de la escritura en español. El desconocimiento de una tradición literaria en náhuatl (aun con referencia únicamente a los nahuas del centro del país), como ya he explicado, ha configurado un imaginario en las esferas actorales (incluido el actor institucional) en el cual no existen libros al respecto que puedan ser consultados y que ayuden a afianzar una cultura escrita. En ese sentido, la DGEI tampoco provee material que ayude a la visualización de la escritura del náhuatl, como si no reconociera que existe. Por consiguiente, es muy probable que, para la mayoría de los alumnos, la escritura del náhuatl se efectúe casi exclusivamente en el escenario escolar, pues fuera de éste, sus tutores reconocieron no saber escribir y leer en náhuatl, aunado a un limitado número de portadores textuales en sus respectivos hogares. Sobre este escenario descrito, las prácticas letradas tuvieron lugar.

Aunque las prácticas resultaron encausadas en cierta medida por los docentes a través de indicaciones y eventos letrados específicos, también surgieron de la iniciativa de los alumnos para resolver los cuestionamientos planteados por los otros, es decir, prácticas implícitas a la mirada de los maestros, suscitadas a la par que las otras; como ya he mostrado en el uso de los textos mediadores, por ejemplo. Estas formas, un tanto personales, pero también propias de las dinámicas que los alumnos establecieron sin que mediaran los docentes, las interpreto como vernáculos (cfr. apartado “2.2.2. Literacidad vernácula”). Sostengo que no únicamente se encuentran fuera de la escuela, sino que se hallan imbricadas en la literacidad escolar, pues son formas inherentes a los alumnos.

Ahora bien, en el escenario de la ALI, sólo un evento letrado tuvo como finalidad explícitamente la traducción, mientras que en los demás eventos se daba por hecho que ésta

debía efectuarse para lograr un producto escrito. De ahí que señalo que las múltiples prácticas letradas que observé no siempre las efectuaron los alumnos como parte de las mismas instrucciones que los docentes daban, sino en función del repertorio de prácticas que más les parecían adecuadas, como, por ejemplo, investigar en el *Nauatlajtoli* a través, principalmente, de las imágenes del libro, para de ahí pasar al reconocimiento de la escritura de las palabras. Esta práctica no la realizaron por instrucción de la D1. Así, además de la traducción ocurrieron otras prácticas que describo de manera general en el siguiente apartado.

Prácticas observadas

Las prácticas letradas que durante el trabajo de campo advertí con más frecuencia e inducidas por los docentes fueron el copiado, la repetición oral de las letras en colectivo, lectura en voz alta y voz baja, de manera colectiva e individual, completar palabras, diferenciar el uso de letras /ch/ y /k/, identificar el nombre de animales, recordar las letras del alfabeto, acomodar palabras en orden alfabético, identificar la escritura de ciertas imágenes, diferenciar las terminaciones de los verbos según tres tiempos verbales y el singular y plural. Estas prácticas, en cierta medida, están caracterizadas por una configuración propia de la literacidad escolar, cuya finalidad radicó en ensayar la escritura “correcta”, más que la lectura u otra competencia comunicativa. Incluso la D4 confirmó mi percepción en una conversación informal, cuando mencionó que muchos docentes sólo se fijan en que el niño escriba correctamente y muy pocos en que lo que escriben o leen en voz alta y, por ende, que tengan buena pronunciación. Advertí, asimismo, una percepción acerca de que la literacidad escolar se asienta esencialmente sobre la lectura en voz alta, ya que ésta es la que se puede evaluar y la que asegura que el niño conoce y diferencia los sonidos de las letras. Mencionaré a continuación dos ejemplos de cómo se llevaron a cabo dos prácticas de lectura.

Uno ejemplo se suscitó en una clase registrada en la E2 en el grupo a cargo del D3. Para finalizar la ALI, después de la traducción de oraciones, el D3 preguntó a los niños quién de ellos quería leer un cuento en náhuatl. Destaco que, sin hacer mención del libro *Nauatlajtoli*, además de que durante la clase no lo habían utilizado, los niños lo buscaron

entre sus cosas como la única opción de dónde encontrar un cuento, lo que reflejó la importancia de este material, aunque no fue considerado base para los docentes. Marcelino (4°) fue el primero en levantar la mano. El D3, además de cederle la participación, destacó para mí el hecho de que el niño “no hablaba náhuatl y le echó ganas o no sé qué pasó, pero ya aprendió”. La práctica de lectura inició cuando el D3 le pidió a Marcelino (4°) que pasara frente al pizarrón.

El niño leyó un texto de dos párrafos de manera fluida. El D3 no le interrumpió hasta que Marcelino terminó para indicarle que había pronunciado mal una palabra. El D3 cuestionó al resto del grupo quién le había entendido y de qué trató el texto. Algunos niños también tenían el *Nauatlajtoli* en sus pupitres, sin embargo, no lo consultaron en la lectura de Marcelino, sino que prefirieron escuchar el texto. Marcelino (4°) fue el primero en responder “trató del maíz”. El docente especificó “habla de la siembra del maíz... ¿qué más dice?” Marcelino volvió a responderle “sobre escoger el maíz bueno del otro, que no sirve”. El D3 preguntó qué se hacía después de dicha actividad, aunque el texto no incluía esa parte de la cosecha. Ningún niño respondió, entonces el D3 mencionó: “de tarea van a investigarlo, con sus abuelos, todo lo que puedan, como en qué mes empiezan a pisar”. Un alumno dijo en voz alta que en Atlahuilco (municipio vecino) ya habían comenzado. El docente le respondió “allá ya, pero ¿aquí?”. Ningún niño respondió.

El D3 no se extendió en la pronunciación de Marcelino, por el contrario, se concentró en guiar la práctica hacia el contenido y la práctica cultural de la siembra del maíz. Esto refleja lo que en apartados atrás mencioné acerca de que el D3, a diferenciar de las D1, D4 y D5, procuraba conectar la escritura y lectura con temáticas que pudieran ser cotidianas para los menores, aun cuando puede interpretarse en el silencio de éstos que no les son prácticas cotidianas o significativas. El D3, no obstante, pretendía que los alumnos conocieran prácticas propias de sus territorios, y esto puede mirarse como una especie de pertinencia más pragmática, ligada a escenarios en los cuales los niños o sus familias podían estar involucrados. De esta manera, el D3 buscaba acercar a los alumnos a la escritura a través de temáticas que les fueran familiares. Así puede mencionarse que se consideró una noción de pertinencia más ligada también a las expectativas de los menores.

Del mismo modo que la práctica de lectura arriba mencionada, se suscitó una segunda por iniciativa de otro alumno en la misma E2. Una vez que el D3 dijo que con la

lectura de Marcelino (4°) había concluido la ALI, Juan (4°) se levantó y pidió leer otro texto, también tomado de *Nauatlajtoli*. El D3 mencionó que con él concluirían. Juan (4°) también leyó de manera fluida, y a éste el D3 no le hizo ninguna observación sobre su pronunciación, y de igual manera que con Marcelino (4°) se concentró en la comprensión lectora. Preguntó al grupo de qué había tratado el texto, una vez que Juan (4°) acabó de leerlo. Marcelino (4°) respondió que del ciclo del agua: “el agua se evapora y luego vuelve a caer”. El docente les preguntó “¿en dónde hemos visto eso del ciclo del agua?”. Lucía (5°) respondió que en Ciencias Naturales en tercer grado.

En este segundo ejemplo, la temática del texto expone otro tipo de conocimiento, que refleja que el *Nauatlajtoli* contiene variados textos, no exclusivos de prácticas culturales de la región, pues el texto leído alude a conocimientos sobre el movimiento del agua. La conversación acerca de la comprensión del texto se llevó a cabo en español, pero, en el caso de Marcelino (4°), el menor más participativo, comprendió los términos introducidos en náhuatl, mientras, es posible, efectuó una traducción a la vista del contenido. Cabe señalar que la frase dicha por el D3 acerca de que el menor no sabía náhuatl y en determinado momento lo adquirió da cuenta también de que los docentes desconocían el grado de bilingüismo de sus alumnos.

Ahora bien, en general, la lectura en náhuatl constituyó una práctica poco ejercida. Incluso en la esfera de los actores intermediarios radicados en Tequila advirtieron que la lectura no tiene la misma atención que la escritura. Durante la sesión que presencié del Taller de Náhuatl, impartido por Santos Carvajal (cfr. “Normalización del sistema de escritura” en el apartado “1.1.3. Asignatura de Lengua Indígena”) se suscitó que los supervisores y ATP de los cinco municipios que integran el sector leyeron cada uno una parte de un texto proporcionado por Carvajal. Una de las dificultades señaladas por éstos al término de la práctica fue su dificultad de la lectura en voz alta. Estos supervisores llevaban el curso para apropiarse del alfabeto moderno, pues como los demás docentes fueron alfabetizados en español. Sin embargo, su lectura no fue fluida y con frecuencia volvieron a repetir ciertas palabras, su pronunciación les resultó difícil. Una supervisora comentó, entonces, que no sólo es una cuestión de favorecer la escritura, sino también la oralidad, cómo se lee, cómo se entona; pero que tampoco se podía concentrar toda la atención en ello, pues reflexionó que mientras ella leía se preocupó más en pronunciar con claridad que

en comprender lo que leía. De igual manera, otra supervisora de preescolar aseguró que decodificó lo que leyó, mas no lo entendió. La opinión general radicó en que no “saben leer” desde una definición de leer que encierra nociones de fluidez y claridad con la que se pronuncian los sonidos de las letras, mientras que se efectúa una comprensión del texto.

Durante dicho taller, todos los supervisores y ATP reconocieron que no sabían cómo estaban leyendo los niños el náhuatl, pues el énfasis está en el sistema de escritura, mas no en la lectura o en la oralidad. Al referirme a este hecho, destaco que en esta esfera se detonó la reflexión sobre que hay otras prácticas además de la escritura, pero que poco se toman en cuenta y que, además, pueden activarse en pos de una revitalización lingüística desde múltiples aristas, como los cantos o el debate, pero no se transfieren a los docentes. Se reconoció que la lectura es poca también en los docentes frente a grupo, pero esta “preocupación” no se comunicó y, por ende, no se habló sobre acciones para este rubro. Nuevamente se pueden advertir fisuras trascendentes en la comunicación interactoral a través de las cuales se escapan este tipo de reflexiones o bien la discusión acerca del motivo de elegir y respaldar el alfabeto moderno (cfr. apartado “Normalización del sistema de escritura” en “1.1.3. Asignatura de Lengua Indígena”) y no aterriza en los docentes frente a grupo.

En otro orden de ideas, durante los eventos letrados, existieron también otras prácticas, pertenecientes a otro tipo de literacidades como aquella que se refiere a la “alfabetización matemática” (Díaz Courder, 2009, p. 7). Por ejemplo, en el evento letrado “revisión del alfabeto”, la D4 les pidió a los niños que recordaran cuántas letras componen el alfabeto náhuatl. Entonces los niños comenzaron a contar en náhuatl conforme la docente iba señalando las letras proyectadas en el pizarrón. El conocimiento de los niños llegó hasta el quince, de ahí la D4 tuvo que decirles cuáles eran los siguientes números en náhuatl.

Registré también una clase en la cual la D5 formó la fecha en náhuatl con ayuda de los niños, pues ella no sabe hablarlo con fluidez. Ella escribió en el pizarrón “*axkan inin chikueyi tonal enero*” (ocho de enero). Después preguntó “¿cómo sacamos el 2018 en náhuatl?”. Los niños respondieron “*makuilzontle*”. La D5 entonces comenzó a escribir en el pizarrón “4 de 500” y mencionó “hace 2000”, asimismo anotó “5 de 400” y agregó: “según ustedes el 2018 se escribe *makuilzontle*, pero a ver, vean los números de la pared ¿qué dicen? El número 18 lo podemos sacar de diez más ocho”. Escribió después “*mahtlaktli*

iwán chikiwi” y añadió “recuerden que lo que buscamos en el náhuatl es no escribir oraciones muy largas. Hay una forma de quince más tres para lograr el 18 y se escribe *kaxtollí iwán eyi*”. La docente volteó a ver los números escritos en hojas de la pared y murmuró “¿es *eye* o *eyi*?”. Abrió su libreta y mencionó mientras la miraba “es *e*, pero se pronuncia *i*”. De esta manera, los niños también repasaban los números y se aproximaban a prácticas no esencialmente de lectura y escritura.

Esto da cuenta de que en un evento letrado puede haber cabida no sólo a una literacidad escrituraria, sino a otras y que se integran, además, por múltiples prácticas, como la distinción entre oraciones largas y oraciones cortas. Incluso para las docentes se desarrollaron prácticas como la diferenciación entre la pronunciación y la escritura de las letras, como en el caso de la D5. No obstante, el caso de la D5 fue particular, pues al asumir desde un inicio frente a sus alumnos que no sabía náhuatl, se diferenció de sus colegas por recurrir a los niños nahuahablantes para rectificar la información sobre el náhuatl que contenía su libro base para la planeación. En ese sentido se alejó de ser la única figura portadora de conocimiento en el aula, pero tampoco implicó esto una relación horizontal entre ambas esferas. Cabe decir que durante el trabajo de campo no observé que la D5 les revisara su producto escrito a quienes ella afirmó que eran nahuahablantes, o que lo cotejara con la versión que tenía en su libro base, como si hubiera asumido que los niños por hablarlo, *de facto* también lo escribían, y entonces se concentraba en quiénes no lo dominaban en la oralidad, para que logran escribirlo correctamente. Es preciso recordar que la D5 fue la que más hizo énfasis en la división lingüística durante los eventos letrados.

A continuación, centro mi análisis en la traducción, como la práctica que observé con mayor reiteración en las tres primarias, llevada a cabo por los alumnos, y de ahí mi interés en ésta.

Traducción

Zimmermann (2010) señala que “cada acto de traducción (...) de una lengua a otra es un acto de establecer una relación intercultural” (p. 155). Su apreciación no arroja una novedad, en tanto que se sabe que la traducción no se trata únicamente de la “transcodificación de una lengua a otra” (Hurtado, 1996, p. 34). Por el contrario, esta

actividad constituye una práctica, “un saber hacer” como lo define Hurtado (1996, p. 152). Esto me da pauta para mirar a Tequila como un contexto intercultural en sí mismo, hago uso del término en su acepción más descriptiva o explicativa, más allá de la vertiente educativa (aun si el enfoque normativo no se efectúa en la práctica), pues coexisten en un mismo territorio un flujo de repertorios culturales y, por lo tanto, lingüísticos, como lo he señalado ya.

Los docentes asumían versiones bilingües de los textos que los alumnos construían y fue recurrente la introducción de la práctica traductora. Para la enseñanza de una L2 el método por mucho tiempo usado radicó en el denominado “gramática-traducción”, cuyo propósito es el aprendizaje de las estructuras gramaticales de la L2 y de abundante léxico. El método tiene como finalidad la lectura de textos literarios y es usualmente empleado en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas “clásicas” (Álvarez, 2016, p. 13). Después de éste sobrevivieron otros métodos, más “modernos” para la enseñanza de la L2 como el método “directo”, el “audio-lingual”, o el “comunicativo” (Álvarez, 2016). Algunos de estos paradigmas consideran a la traducción como un recurso didáctico poco útil en el aprendizaje de nuevas lenguas, porque al hacerse uso de la lengua materna de manera constante se interfiere en el proceso cognitivo.

En el caso de la ALI, la D1 en sus expresiones daba por hecho que los niños utilizarían el español como bisagra para construir sus textos en náhuatl, como si éste fuera el idioma materno de todos los alumnos. En el evento letrado “escribir una carta”, expresó “si quieren pueden hacerlo primero en español y luego en náhuatl, si lo van hacer primero en náhuatl también se vale”. En los demás eventos la instrucción fue la escritura en español previa a la versión en náhuatl, como en el evento “escritura de cantos”. En éste pidió la versión en español y la versión náhuatl de “cantos de la región”, ambas versiones integrarían posteriormente un libro artesanal.⁴³ La docente no dio explicaciones de por qué debían escribirlos en español y de ahí traducirlos. Al preguntarle por la traducción, ella respondió que era la “manera” en que los alumnos aprendían:

A partir del español, empezamos a traducir, donde ellos utilizan también los verbos, los adverbios de tiempo, de lugar, y empezamos a traducir; trabajamos con los sinónimos, sino encontramos tal palabra que está escrita en el libro, tenemos que

⁴³ En una entrevista posterior al trabajo de campo, me compartió que no se confeccionó ningún libro artesanal.

buscarla, o sea un sinónimo de la palabra que se pueda traducir. Entonces a partir de esas traducciones ellos aprenden, me doy cuenta que ellos aprenden, dicen “no pues yo vi esta palabra, no pues se tradujo de esta manera”. Entonces ya ellos empiezan a aprender. (D1, comunicación personal, 2018)

A lo que ella se refiere en la cita es que, en la búsqueda de términos equivalentes de una lengua a otra, los menores aprendían náhuatl, pues ella trabajó a la ALI desde un enfoque en el cual el náhuatl constituía la L2. Así la D1 discursivamente valoró lo que teóricos como Duff (1991, p. 7) han señalado sobre el uso de la traducción en el aula, que radica en que esta práctica puede dar pie a discusiones y diálogos entre los alumnos, a causa de reflexionar sobre la traducción más adecuada según los textos que se examinen.

El *Libro para el maestro* menciona al respecto que el docente debe tener “en cuenta” que “escribir un texto en lengua indígena no es traducir un texto del español” (DGEI, 2015, p. 19). El documento sugiere que más que la traducción, se construyan textos originales, que pueden inspirarse en los géneros en español, pero lo más recomendable es que éstos sean en lengua indígena a partir de los ejes temáticos que propone, los cuales retoman los ámbitos que plantea Parámetros Curriculares. Cabe mencionar que Parámetros Curriculares es un documento pensado para trabajar náhuatl como L1, no como L2, pues de fondo la DDFLI considera que los niños que cursan las primarias indígenas son monolingües en lengua indígena, o por lo menos, bilingües. Esto excluye la posibilidad de hispanohablantes cursando en el subsistema, y, además, difiere de nociones como el translenguaje o la mirada de lo transcultural que propone Zimmermann (2010). Parámetros Curriculares, con ello, emite un mensaje a los actores intermediarios y docentes: que los idiomas conviven de manera aislada en un mismo territorio, o bien, de manera separada en la mente de las personas. Por consiguiente, para contrarrestar la presencia del español en la ALI, Parámetros Curriculares demanda a los docentes que dominen a nivel oral y escrito el náhuatl y sus prácticas sociales del lenguaje, de manera que la alfabetización ocurra en esta lengua, como si ignorara las condiciones en las que trabajan los docentes.

En los proyectos de la EIB documentados en los cuales se logra un bilingüismo equilibrado como en el que han trabajado autores como Hamel, Brumm, Carrillo, Loncon, Nieto y Silva (2004) se consideran “exitosos” en ese sentido, porque no se utilizan la

traducción como tal. El paradigma que los cobija es muy similar al método directo. Así estos autores son reacios al emplear la traducción como práctica básica en la educación bilingüe, pues consideran que:

Cuando la traducción constituye una práctica cotidiana (en el aula), los alumnos ya no ponen atención a las explicaciones en L2 porque saben que, en algún momento, el maestro les va a traducir todo lo que es importante y lo que no entienden, así se exime a los alumnos de la necesidad de adquirir y practicar competencias cognitivas, comunicativas y culturales que resultan fundamentales para su desarrollo académico, bilingüe e intercultural. (Hamel *et al*, 2004, p. 95)

Las investigaciones realizadas por los teóricos referidos fueron aplicadas en proyectos de amplia dimensión, y, por consiguiente, son proyectos en los que se contó con material e insumos en la L2, la cual era el español. Lo que destaco es su crítica hacia la práctica traductora. Para estos autores, el hecho de que la explicación de los temas el docente los ofrezca en la L1 cercena la “tensión cognitiva” (p. 96), que provoca que los alumnos no hagan uso de “estrategias cognitivas a su disposición” (p. 97) al activarse el proceso de aprendizaje. La traducción continua, según estos autores, provoca que la segunda lengua que se está aprendiendo no se vislumbre en su complejidad, pues la base para las explicaciones sucede en la L1, entonces sólo hay asidero para las palabras y conceptos que tienen traducción en la L1.

Para Hamel *et al* (2004) la traducción “constituye una repetición consciente de la misma información en la otra lengua para hablantes que no entienden el enunciado en la lengua original” (p. 105). De aquí que representa una práctica poco estimulante cuando se aprende una lengua, pues lo que se efectúa, según estos autores, es una especie de “gramática contrastiva”, que consiste en comparar “la estructura, el vocabulario y la ortografía” de la L1 y la L2 “fomentando la reflexión sobre las lenguas y una conciencia metalingüística de las diferencias y similitudes” que en la praxis no funciona para la enseñanza de la L2 (Hamel *et al*, 2004, p. 95).

No obstante, Parámetros Curriculares señala que la reflexión de las lenguas puede hacerse a través de la comparación de las estructuras del español y del náhuatl: “De esta manera se perciben mejor las diferencias y las semejanzas, lo cual ayudará a los niños a reflexionar sobre ambas lenguas y a comprender las diversas formas que tienen para

organizar y expresar las ideas” (DGEI, 2008, p. 16). Así, pese a que el mismo documento es reacio en cuanto a producir textos pensados desde el español sí propone la comparación, además de sugerir que como productos finales se construyan versiones bilingües de los textos. En ese sentido Parámetros Curriculares sí espera que los alumnos ejerzan “la función de traductor” (DGEI, 2008, p. 114), aunque no dé pautas al respecto. Es posible que esto afiance en la D1, la creencia del aprendizaje del náhuatl a través del ejercicio de la traducción.

Los teóricos detractores de la traducción consideran que su uso limita las expresiones comunicativas a la escritura y la lectura de la L2 (Carreres, 2006, p. 5), de manera que la L2 no puede usarse en contextos reales derivados de la comunicación oral. El énfasis en la gramática y el léxico convierte a la L2 en un idioma sumamente rígido y que no representa al habla al que se enfrentan los estudiantes fuera del aula (Carreres, 2006, p. 6). En ese sentido, teóricos como Zabalbeascoa (1990), consideran que la traducción sólo es funcional cuando se trata de textos literarios, pero contraria a un enfoque comunicativo integral (p. 76).

No obstante, el consenso sobre las ventajas de la traducción pedagógica para la enseñanza de una L2 recae en el diálogo que puede detonarse entre estudiantes y en el vaivén entre su uso y el conocimiento de la gramática. El uso de la traducción implica un conocimiento amplio de los idiomas en cuestión por parte de los alumnos, de manera que puedan reflexionar al respecto. Así, de acuerdo con Serra (2012) este método puede ser empleado a cualquier nivel escolar, siempre y cuando su introducción al aula sea un acto planeado por el docente en función de las características de su grupo (p. 26). Cabe decir que estos teóricos enuncian desde contextos en los cuales la frontera entre lengua materna y lengua extranjera es clara, por ejemplo, en comunidades de habla donde sólo se domina un idioma.

En el caso de la ALI, el uso de la práctica traductora obedeció más un asunto relacionado con las limitadas herramientas que poseían los docentes para la enseñanza de una L2. Más aún, en el contexto en el que se hallaban, la definición de L1 y L2 en los alumnos, como he señalado, no era nítida. Este hecho dimensiona el bilingüismo y la misma diglosia presentada en Tequila, pues no es precisamente que los mismos actores infantiles tuviesen claro su L1 y L2, aunque unos se asumieron como nahuahablantes

también reconocieron que la adquisición del español había ocurrido en una edad temprana. Este escenario lingüístico provocó que los docentes consideraran que no estaban capacitados para abordar la heterogeneidad lingüística en el aula. Para resolver dicha tensión, motivaban el uso de la traducción en sus alumnos, fuese ésta traducción inversa (de la lengua materna hacia la L2) o traducción directa (de la L2 a la lengua materna) (Hurtado, 1996, p. 57). Cabe mencionar que los docentes no advertían el tipo de traducción que se efectuaba, pues sabían que en sus respectivos grupos podían ocurrir cualquiera de las dos.

Considero que la sugerencia de Parámetros Curriculares con respecto a la comparación de las estructuras del español y del náhuatl, del mismo modo que la traducción, debe ser premeditada en función de las expectativas de los alumnos. Puede desempeñarse como una herramienta útil el acto de comparar similitudes en pos de igualar la legitimidad (ideológica) de ambos idiomas en la escritura, del mismo modo que puede funcionar visibilizar las diferencias gramaticales para comprender que cada idioma tiene una historia de formación y de desarrollo distinta. De esta forma puede también reflexionarse sobre la historia de discriminación del náhuatl.

Ahora bien, los docentes, salvo en la E2, empleaban la traducción de un modo similar al método “gramática-traducción”, pues encuentro que se corresponde con su expectativa de la enseñanza de la escritura por encima de otras habilidades comunicativas. Desde una crítica de los detractores del uso de la traducción, y en términos de esta tesis, el empleo de dicho método no sería *de facto* pertinente pues no toma en cuenta las condiciones y las características de los alumnos. La crítica al uso de la traducción es una cuestión que advirtió la D4. Ella mencionó que, al no contar con textos en náhuatl en el aula, los docentes deben traducir cantos, coplas, cuentos, etc., a partir de los contenidos en español:

...aunque se diga que se está traduciendo nada más, pero no tenemos más material, más que con eso ¿qué tema estoy viendo en español? Bueno de acuerdo a eso, ir viendo, porque pues no hay de otra, y tenemos que trabajar (la ALI). (D4, comunicación personal, 2018)

La D4 me compartió que el ATP de su nivel le critica que ejerza más la traducción, que la producción de textos en náhuatl, lo cual consideró que se le “dificulta” pues, desde su

perspectiva no cuenta con textos en náhuatl que puedan servir de “inspiración”, como sí los hay en español. En ese sentido, la elección de la traducción sí obedece a las condiciones que les rodean: al no haber material escrito en náhuatl y al no conocer ellos los textos escritos producidos desde la época de la Colonia, se refleja la idea de una sociedad iletrada que comienza a producir material desde el vacío escriturario. En ese sentido, la escritura más cercana que encuentran es el español y la traducción la herramienta para construir un acervo en náhuatl.

Esto da cuenta que para construir una educación culturalmente pertinente no se trata solamente de que las tensiones se resuelvan en la praxis y desde un contexto comunitario, como se señala desde Parámetros Curriculares, sino que es necesaria una formación especializada para la educación bilingüe, con miras a una educación en contextos con suma heterogeneidad lingüística; de manera que los docentes tengan nociones básicas de lo que significa emplear el método de la traducción para la enseñanza de las lenguas.

Cabe mencionar que durante el proceso de investigación yo también recurrí a la traducción para acercarme a las prácticas letradas de los alumnos y a sus textos. El desconocimiento mío del náhuatl, tanto en su uso vivencial como gramatical, me orilló a recurrir a dicha práctica para comunicarme con los nahuahablantes. En ese sentido, del mismo modo que los docentes, escogí la traducción como puente para hacerme entender y para entender a quienes usaban con mayor frecuencia en su cotidianidad el náhuatl, pues no concebí otros métodos.

Por su parte, los demás docentes con los que trabajé no me compartieron una crítica al respecto de la traducción, y, por el contrario, la concibieron como una práctica necesaria, por ejemplo, para el conocimiento de neologismos en náhuatl: “luego, hay palabras que, por ejemplo, teléfono, *tepozmeatl*, antes la verdad yo no lo escuchaba, ahora ya hay una palabra para la traducción de teléfono” (D5, comunicación personal, 2018). Así, la traducción, de acuerdo a esta docente, le facilitó hacer que los alumnos conocieran palabras o conceptualizaciones, que no existían en su repertorio lingüístico. En ese sentido, puede decirse que la traducción favoreció parte del proceso de revitalización lingüística que versa sobre hacer que la lengua sea utilizada para nombrar nuevos escenarios, en este ejemplo, de comunicación.

En general, la traducción constituyó en los tres centros escolares el método de enseñanza de la segunda lengua. Aunque el acercamiento que los docentes dieron al náhuatl estuvo sesgado por el mismo escenario de complejidad lingüística, pues reitero, el náhuatl constituyó para algunos alumnos su primera lengua. Por otra parte, aunque en su discurso de revitalización, señalaron a los menores y a sus padres que podían en un futuro convertirse en traductores, no hubo una didáctica de la traducción en sí misma. Cabe mencionar, además, que, si bien los docentes comunicaban a los padres que aprender náhuatl es positivo en la búsqueda de trabajo, no se generó, al menos durante periodo de trabajo de campo, un plan conjunto entre ambas esferas para negociar de qué manera se trabajaría el náhuatl en la ALI. Los docentes, como ya he mencionado, no visualizaron a esta esfera como parte de un proceso de revitalización, por el contrario, la consideraron parte del problema y de que las nuevas generaciones ya no estén interesadas en hablar náhuatl. Así, durante el trabajo de campo los padres de familia no participaron ni fueron consultados sobre el método de enseñanza-aprendizaje del náhuatl, en la planeación de los eventos, o en la producción de los textos.

Ahora bien, como ya he señalado, no advertí que los docentes dieran pautas de cómo efectuar las prácticas traductoras. La D5 mencionó que a los niños que no dominaban el náhuatl ella les ayudaba, pero a los que “ya saben” lo hacían solos (comunicación personal, 2018). Registré que los niños que lo dominaban en la oralidad contribuían activamente con la construcción de las prácticas letradas. En el evento letrado “conjugación de verbos”, la D5 dibujó en el pizarrón una tabla en la cual escribió la conjugación de cuatro verbos en pasado, presente y futuro, con todos los pronombres, en singular y plural. Conforme comenzó a copiar de unas hojas impresas la información, le pidió ayuda a Juan (6°). La D5 revisaba en sus hojas, leía en voz alta la conjugación de manera que Juan (6°) la escuchara desde su pupitre, quien le confirmaba: “sí, así se dice”. Cuando la D5 llegó a la columna de la conjugación en futuro del verbo bailar repitió la dinámica, sólo que agregó otra interrogante: “¿y así se escribe?”. Alfonso (4°) intervino y gritó: “eso ya no le pregunte”. Juan afirmó (6°) que sí. Entonces la D5 se dirigió al pupitre de Juan (6°) y le cuestionó “¿por qué no has escrito nada?” Juan no respondió nada y la D5 volvió al frente del aula para continuar con la escritura en el pizarrón.

La D5 le pidió que le dijera cómo se decía en náhuatl “nosotros bailaremos, ustedes bailarán, ellos bailarán”. Juan (6°) le respondió de manera fluida: “*timihtotiskeh, inmihtotiskeh, mihtotiskeh*”. La D5 le respondió que se los dictara uno por uno. Una vez que terminó de revisar sus hojas, mencionó “sí, así está bien... a ver los que no hayan podido hacerlo solos, aquí lo copian”. Me dio la impresión de que Juan (6°) estaba bastante cómodo en esa posición, mientras que sus compañeros le molestaban con frases como “no te creas”, “ni sabes, nada más inventas”. La D5 volvió acercarse a su pupitre y se percató de que el niño no había escrito nada. Comenzó nuevamente a cuestionarle. Alfonso (4°), volvió a intervenir: “no escribe porque solo lo sabe decir”. Juan (6°) comenzó a empujarlo. La D5 les pidió que se calmaran y agregó “ni porque ya lo tienen en el pizarrón copian”. Posteriormente se acercó a mí y me comentó un tono de voz bajo que Juan (6°) es quien “más” y “mejor” sabe náhuatl, pero no tiene “disciplina” para efectuar lo que ella ordena. Durante todo el evento, Juan (6°) fue central como fuente de información, no obstante, no escribía, salvo hasta el final, cuando la D5 le mencionó “terminando la clase quiero ver tu hoja”. Entonces, Juan (6°) tomó su lápiz y comenzó a llenar el cuadro de su libreta rápidamente, como si lo hiciera de forma mecánica. Una vez que lo terminó, miró el pizarrón, borró una palabra y la reescribió; las demás conjugaciones estaban tal cual las había escrito la D5.

La D5 no diferenciaba del todo las actividades en función de la situación lingüística de los alumnos. La pauta principal era que quienes no dominaban el náhuatl, copiaran lo que ella escribía; mientras que los que sí, podían avanzar solos. Pero los eventos letrados eran los mismos para todos. Juan (6°) reflejó, por la forma rápida y sin aparente dificultad con la que escribió, que, en efecto, dominaba el náhuatl y que la información que la D5 proporcionó, no era conocimiento novedoso para él, y pareciera que tampoco de su interés. Esto puede deberse a que la misma D5 reconoció que durante los tres ciclos están “viendo” las mismas temáticas, de modo que es posible que la construcción de ese tipo de oraciones no le aporten aprendizaje significativo.

Por otra parte, en su dibujo, Juan (6°) expresó que su asignatura ideal era Educación Física, y su demanda, por consiguiente, radicó en que ésta tuviera más presencia en el horario escolar. Aunque es nahuahablante, es posible que no piense en el náhuatl en términos de revitalización o que, como Rafael (5°), no separa su lengua materna de sus

experiencias, de modo que más que pensar en una clase en la cual le enseñen su propia lengua, pensó en aquella que no tiene espacio en la escuela y que ahonde en sus temáticas de interés deportivo. Su caso me lleva a pensar que podría asumir, desde el mismo modo que algunos padres de familia, que la pertinencia no radica en que en el aula se enseñe náhuatl, sino en otro tipo de contenidos (como deportivos) que pueden ser aprendidos desde el náhuatl. Es decir, el náhuatl como lengua de instrucción y no tanto como objeto de estudio. En todo caso, su expectativa demuestra que las narrativas de las demandas históricas de los grupos indígenas no son generalizables a todos los grupos y que, en ese sentido, los nahuahablantes de Tequila no asumen una posición desde dichas narrativas para demandar a la escuela y a la EIB.

Cabe señalar, que como mencioné en el capítulo anterior, los docentes consideran a los alumnos, en cierta medida, como entes pasivos. Es decir, aun cuando Juan (6°) como nahuahablante pudiera comunicar qué y para qué aprender la escritura del náhuatl, la D5 decidió desde un inicio los temas, los métodos y la expectativa de la enseñanza de la escritura para todos sus alumnos. Si bien confirmó con él las conjugaciones que contempló en su programa, en el momento de la planeación sólo intervino su propia noción de pertinencia. De ahí, que reitero que la estructura educativa vertical y jerárquica continúa sumamente anclada en la lógica de los actores, de manera que la D5 no visualizó a la esfera de los alumnos como sujetos que pudieran retroalimentar las sesiones de la ALI.

Por su parte, la D1, confiaba en que entre los alumnos se apoyasen, y no daba pautas en función de si dominaban o no el náhuatl, sino por edad y grado:

Hay palabras que no las pueden traducir y hay a veces que a la hora de estar traduciendo ellos (los alumnos), así como que comparten las ideas, se preguntan no pues a lo mejor se dice así, y si de plano no saben, van y me preguntan. (D1, comunicación personal, 2018)

La D1 no participaba de manera directa en la ALI, pues como ya he explicado, ella se concentraba durante esas dos horas en la alfabetización en español de los menores de 1°. Entonces, era una fuente de información similar a un diccionario, pues aportaba la traducción de palabras. Esto da cuenta de la importancia de que el docente conozca la lengua para resolver dudas y convertirse en una figura que traduce y ofrece información

valiosa del náhuatl. Al erigirse como una especie de diccionario viviente, da cuenta de las estrategias que se efectúan en la praxis debido a la ausencia de portadores textuales informativos. No obstante, en ninguna sesión observada de la ALI, se posicionó como la figura que ofrece explicaciones o que utilizase el pizarrón para ello. Ese proceso, de acuerdo con su perspectiva, se detonaba en la interacción de los alumnos. A continuación, ilustro algunos ejemplos de cómo se efectuaron las prácticas de letradas entre los niños sin la observación o mediación de la docente.

En el evento letrado “formación de oraciones a partir de una imagen” en la E1, que se organizó por equipos, como he mencionado ya, Alberto (6°) fungió como el principal menor que ostentó el conocimiento. Esto no sólo en el equipo en el que estaba integrado, sino también para con otros menores. Como una de las figuras principales, el menor negociaba con otros para obtener algo a cambio de la información que podía proporcionar. Ricardo (6°) que estaba en otro equipo le preguntó cómo se decía “amanecer” en náhuatl. Alberto (6°) sin mirarlo respondió “no sé”. Ricardo (6°) se levantó de su silla y se acercó al pupitre de Alberto (6°) para decirle “sí sabes, tú sabes todo. Ya dime”. Alberto (6°) le respondió “te digo, pero si me compras algo”. Ricardo (6°) manifestó que no y comenzó a reír. Volvió a su asiento. En su equipo, Yamileth (6°) le dijo a Ricardo “ya dile que sí, para que ya nos diga”. El menor le respondió que él no le compraría nada, entonces Yamileth (6°) le dijo “bueno, pregúntale cómo se dice ‘domingo’”. Antes de que Ricardo (6°) cuestionara a Alberto (6°), este último dijo “no se puede decir domingo en náhuatl”. La D1 escuchó y les dijo “tienen palabras para casi todo”, por lo que no tenían “pretexto” para no escribir y agregó que si dialogaran con “los abuelos” se darían cuenta que ellos utilizan “todas las palabras originarias de cada lugar” para nombrar los objetos. No obstante, cabe decir que no dio una traducción a la palabra “domingo”, ni los alumnos le preguntaron directamente a ella. Esto sugiere un acercamiento a los actores locales, que, sin embargo, no pude advertir.

Posteriormente, Yamileth (6°) le pidió a Ricardo (6°) que le preguntara nuevamente a Alberto (6°), en esa ocasión por la palabra “baño”. El menor desde su pupitre preguntó. Alberto (6°) volteó verlo y le dijo “no hay palabra para esa tampoco”, y añadió “si me vuelvas a preguntar y si sí sé me vas a tener que comprar algo”. Ricardo (6°) entre risas le respondió “sí, aquí con Marcos” (cabe recordar que Marcos (6°) vendía dulces dentro del

aula para pagar parte de su manutención en la casa de la D1). Alberto (6°) se rio y dijo “si quisiera comprarme algo de aquí, ya me lo hubiera comprado”. Yamileth (6°) le dijo Ricardo “bueno, pues ya vamos a hacer otra oración”.

Al preguntarles qué oración pensaban traducir Ricardo (6°) me dijo “primero que al amanecer el gallo canta, después que en domingo el gallo canta, y ahorita no sé, es que nos tocó el gallo”, es decir, su tarjeta ilustraba un gallo, de ahí que tenían que construir una oración con respecto a dicho animal. Los menores buscaban que todas las palabras estuvieran en náhuatl. Después quise saber si era común la negociación que Alberto (6°) estableció acerca de que le comprasen algo a cambio de información, él niño sólo rio, pero Yamileth (6°) respondió “a veces así se pone (...) es que es el que más sabe y así se llevan ellos dos (Alberto y Ricardo)”. A diferencia de Yamileth (6°), cuya lengua materna es el español, de acuerdo con los mismos Ricardo y Alberto, ambos son nahuahablantes, pero también desde su misma perspectiva, Alberto (6°) tiene más conocimiento del náhuatl que Ricardo (6°).

La idea de la D1 radicaba en que se “busquen palabras para el náhuatl” y al hacerlo, comenzaba el aprendizaje de la lengua, sin embargo, también advertí que, aunque no se reconozca explícitamente los mismos nahuahablantes hacen uso de ambas lenguas en la oralidad, por ende, cuando se enfrentan a la escritura tienen dudas sobre cómo “se dice” lo que es posible que en la oralidad digan en español. Por ejemplo, la misma D1 pareció poco familiarizada con ciertos conocimientos del náhuatl. En el evento letrado “escribir una carta” llevado a cabo el 30 de enero, Alberto (6°) le preguntó a ésta si su carta estaba “bien”. El menor había escrito la fecha en español, entonces, la D1 señaló “a ver, debes de poner Tepapalotla, Tequila, Ver., a *kaxtollī tonal* ... no, perdón es *sempoalli iwan mahtlaktli tonal*”. En el mismo evento letrado, Ricardo (6°) le preguntó a la D1 cómo se escribía “verano”, tras pensarlo un momento ella le respondió “*tonalli*, o sea que hace mucho calor”. Lo que pretendo destacar es que hay formas no interiorizadas, como la fecha en náhuatl, debido a que con frecuencia el náhuatl y el español se combinan en la cotidianidad, por ejemplo, en las mismas fechas, números o palabras como “investigar” (D1, comunicación personal, 2017).

En el proceso de traducción los mismos docentes, como una de las principales fuentes de información, también hacen un esfuerzo por lograr la traducción de las palabras

que los alumnos desconocen. Esto refleja, lo que anteriormente he señalado: el náhuatl coexiste con otro idioma en un mismo territorio, esto provoca una forma heterogénea de utilizarlo, que se refleja también en la escritura, pero que la D1 no reconoció. En ese sentido, la misma docente, aun siendo nahuahablante, desconoce múltiples palabras o formas de usar la lengua. Los alumnos también dan cuenta de ello, pues así lo señaló Yamileth (6°) en su proceso reflexivo: “me gustaría saber cómo se pueden decir otras palabras que las que vienen en el libro (*Nauatlajtoli*), pero la verdad creo que la maestra no sabe cómo se pronuncian o... y es que a veces también me da pena preguntarle” (comunicación personal, 2018). La “pena” derivó justamente, de que Yamileth (6°) advirtió que la docente no tenía la traducción de todas las palabras o conceptos en náhuatl, por lo que pareciera que la misma menor concibió que para el náhuatl sólo habría entrada a los conocimientos lingüísticos que la D1 poseía.

Resulta ineludible mencionar que la D1 no tenía claridad a quién acudir para resolver sus propias dudas. Esta cuestión no es un asunto exclusivo de ella, sino que en general los docentes no tenían contemplado el apoyo de otras figuras fuera de la escuela, como los padres de familia o los “expertos”, que en palabras de la D5 serían los lingüistas como Santos Carvajal (D5, comunicación personal, 2018) para resolver las tensiones antes presentadas. Si bien la D1 mencionaba a sus alumnos que preguntasen a sus “abuelos”, no constituía un acto reiterativo o que fuese parte de la ALI propiamente. La D5 mencionaba que se apoyaba de Carvajal por su desconocimiento del náhuatl, pero en el caso de los otros docentes, no disponían de una conexión con otros actores. No obstante, esta cuestión se deriva de que la DGEI tampoco ha dejado en claro qué pueden hacer los docentes sobre este aspecto, y cómo los actores intermediarios pueden contribuir también. Esta parte constituye otro tema soslayado en la actualización docente y que revela que el actor institucional no sólo no dota de insumos escriturarios a las escuelas, sino que no se responsabiliza de un proceso de revitalización integral. Como señalaron algunos actores intermediarios, pareciera que la DGEI ignora la historia de castellanización, y no ha ofrecido formación en torno a la actualización de las lenguas, de sus neologismos, o bien de su propia historia, un trabajo transferido a ellos.

En el evento letrado “escribir oraciones a partir de una imagen”, la D1 me mostró las tarjetas que ha realizado en las cuales se ilustran fotografías tomadas de internet de la

tortilla, de rostros humanos, de algunas flores, etc., en una de ellas se apreciaba un aguacate partido en dos y se acompañaba de la palabra *yolli*. Ella agregó:

Mire, aquí es *yolli*, corazón y la semilla, *yolmeth*, que son los huesitos del durazno o del tomate, porque viene de la raíz de *yollo*, de corazón. Bueno, yo así le voy buscando porque en realidad, nadie me dice nada. (D1, comunicación personal, 2017)

Así, describió que por parte de los actores intermedios no ha recibido orientación sobre la gramática del náhuatl, de manera que ella “solita” (D1, comunicación personal, 2017) resolvía las traducciones y las explicaciones, que, en ocasiones, ofreció a los alumnos. A través de su discurso, advertí que los actores intermediarios tampoco se asumen como figuras que resuelven a los docentes sus dudas, y su papel se reduce, desde la perspectiva de las D1 y D5, a insistir en el uso del alfabeto moderno, y a solicitar productos finales como evidencia ante la DEI y la DGEI.

Ahora bien, otra cuestión que conjeturo que sucede en la traducción y posterior escritura de palabras en náhuatl en los menores que se asumieron como nahuahablantes tiene que ver no tanto con que en la oralidad no las digan, sino que buscan expresarse a través de traducir las formas de expresión en español, y no de hacer uso de las formas con las que cuentan en náhuatl. Por ejemplo, en el evento letrado “escribir una carta”, observé que Vicente (5°), cuya lengua materna según él mismo es el náhuatl, no había escrito más que la fecha, transcurrida media hora de comenzada la actividad. Al preguntarle el motivo, me comentó que existen palabras que no conocía como “hola”. Le pregunté “¿no es *chikawatika*?”;⁴⁴ el niño respondió “ah sí es cierto”. Añadió que no lo recordaba porque en su casa no utilizaba ese saludo, más bien, no utiliza “ningún saludo”. En la calle hace uso de “*chatika*” pero no consideró que sea esencialmente “hola” y, además “no se puede escribir” (Vicente, comunicación personal, 2018). Esto me llevó a pensar que Vicente (5°) más que pensar en la forma en náhuatl para saludar, pensó en la traducción del saludo que probablemente emplea con reiteración cuando utiliza el español.

Es posible que lo anterior se deriva de la insistencia de los docentes por la traducción y por las versiones bilingües. Aun cuando la D1 mencionó que, en ese evento

⁴⁴ Añado que es la forma escrita que los actores intermediarios me enseñaron para saludo, aunque en la pronunciación se asemeja más a la forma que expresó el menor: “*chatika*”.

letrado, no era necesario escribir la carta en español y después traducirla al náhuatl, los niños hicieron versiones bilingües y en el caso de Vicente (6°), pensó desde el español, aun cuando es nahuahablante, porque, considero, de alguna manera ha interiorizado que en el aula se aborda al náhuatl (por el supuesto enfoque de L2) desde el español.

Esta cuestión es uno de los efectos que los teóricos detractores de la traducción señalan como procesos negativos, pues no se piensa en la L2 desde su misma existencia, sino desde la lengua materna. En el caso de Vicente, lo llamativo es que el náhuatl es su lengua materna según la versión del menor. Por consiguiente, la construcción de los textos a partir del español, además de suponer un ejercicio complejo para el mismo niño, tiene consecuencias serias para la revitalización del náhuatl, pues no se recrean sus formas expresivas, ni se desarrolla desde sus posibilidades de expresión, sino desde su traducción del español. Esto, además, ha tenido incidencia en su escritura, que como ya he mostrado se construyó de manera cercana a la sintaxis y morfología española.

Durante el mismo evento letrado “escribir una carta”, se suscitó además un acontecimiento que me llevó a reflexionar sobre la presencia en campo del investigador. En el receso de ese día, previo a la ALI, dialogué con la D1 sobre porqué los niños no usaban el náhuatl en la escuela, y sí en la calle, esto debido a la anécdota sobre la compra de dulces y el uso del náhuatl para negociar con la comerciante fuera de la escuela (cfr. apartado “4.1.2. Relación del náhuatl con otras lenguas”). La D1 dijo que tampoco lo entendía. Sin embargo, la ALI fue diferente a otras en esa sesión, pues la D1 dio las instrucciones en su mayoría en náhuatl, redujo las conversaciones en español e incluso no pidió textos bilingües como lo había hecho en otras ocasiones.

Mientras los niños escribían su carta, la D1 copió de unas hojas impresas tres preguntas que escribió en el pizarrón: *¿nechpaktia nitlapowa ika masewaltlatoli?* / *¿kanin nitlapowa ika masewaltlatoli?* / *¿tleka amo nitlapowa masewaltlatoli kan tlamochtiloyan?* cuya traducción sería: “¿me gusta hablar náhuatl?, ¿dónde hablo náhuatl?, ¿por qué no hablo náhuatl en la escuela?”. Una vez que terminó de escribirlas, la docente comenzó a decirles a los niños en náhuatl que me han dado la “impresión” de que ellos no usan su lengua materna en el aula, y volveré a Xalapa sin saber por qué ellos no lo hablan, por lo cual, debían responder en sus cuadernos esas preguntas y después leérmelas a mí en voz

alta. Logré entender el sentido de lo que decía y lo rectificué con la traducción oral que Octavio (5°) me hizo. Los niños, en silencio, me miraron de reojo.

Si bien en un inicio contemplé mi grado de implicación como pasivo y receptivo, que en términos de Dietz (2017) se entiende como aquel que no “pretende desencadenar ni modificar aspectos de la realidad que estudia” al concebir mi observación como participante (más que participativa), este episodio demostró que “no es posible instrumentalizar las relaciones sociales sin implicarse en ellas” (Velasco y Díaz de Rada, 1997), por lo que se configura en una tensión entre la “proximidad y distancia, de empatía y extrañamiento”. Así, fui involucrada durante la ALI en una práctica letrada que incluyó copiar las oraciones, responderlas en náhuatl y después leerlas en voz alta, junto a su traducción para que yo pudiera entenderlas. No obstante, en ese momento no estuve posicionada como la amiga de los niños que jugaba con ellos en el receso, sino en una figura que, en términos de la D1, exigía la respuesta a la cuestión de por qué en la escuela no se habla náhuatl.

La D1 le pidió a Alberto (6°) que leyera las preguntas escritas en el pizarrón, así como su respuesta y traducción al español. A la primera pregunta respondió “*kema nechpaktia*” que sí le gusta náhuatl y refirió que lo habla en su casa, en la escuela y en la carretera. A la pregunta de por qué no lo habla en la escuela, él respondió “no lo hablo porque me da vergüenza”. Cuando terminó de leer y, por ende, de traducir a la vista al español, la D1 me dijo:

Mire, ya ve es lo que usted observaba... no lo hablan porque les da pena, pero hacen travesuras que no les da pena... esa pena que se les vaya quitando. No les va a pasar absolutamente nada ¿a poco en su casa les da pena hablar? (E1, diario de campo, 2018)

La mayoría de niños respondieron en coro “no”. Entonces la D1 mencionó que a partir de ese día se saludarían en náhuatl.

Para Alberto (6°) el náhuatl es su lengua materna, y su respuesta resultó similar a la de otros niños que también tienen como primera lengua el náhuatl, según sus propias versiones, como lo advertí en sus cuadernos: “*eska mi mopinawatl*” (Octavio, 5°), cuya traducción sería “es que me da pena”; “*eski ni pinahua pampa miakinixtlatoki*” (Marcos,

6°) “es que me da pena porque muchos hablan de mí”; o “nipinawa” (Vicente, 5°), que sería “me da pena”. De estos ejemplos puedo advertir la relación que guardan con el náhuatl. Por otra parte, los niños que aseguraron que el español constituye su lengua materna se limitaron a responder que no lo hablaban porque lo no sabían.

En una conversación informal con el ATP, quien también es el encargado del área de náhuatl en la jefatura, dialogamos sobre la escritura de los niños a través de las fotografías que tomé de esta actividad. Él me reveló que las palabras “*eska*” y “*eski*”, escritas por Octavio (5°) y Marcos (6°) al inicio de sus oraciones, no existen propiamente en el náhuatl, sino que constituyen “adaptaciones” de la forma hispana “es que” para introducir una explicación, cuyo uso se ha generalizado. Estas combinaciones lingüísticas me hacen reflexionar en lo que Zimmermann (2010) denomina textos híbridos o transculturales, en el sentido de que se utilizan dos lenguas (o más) para comunicar. Este autor menciona que lo transcultural se puede encontrar “en los niveles fonético-fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos, fraseológicos y textuales” (p. 157). Sin querer profundizar en ello, solo mencionaré que más allá de la lengua, este tipo de construcciones, nuevamente en palabras de Zimmermann (2010) resultan interesantes porque “las lenguas usadas no son simplemente instrumentos de representación del mundo, sino son parte del mundo representado o parte de la manera de representar al mundo, es decir, constituyen parte del mensaje del texto” (p. 159). Asimismo, da cuenta de una cierta creatividad que los niños poseen del lenguaje escrito, al producir “algo nuevo según un sistema de reglas” (Ferreiro, 1980). Más allá de la influencia de un idioma sobre otro, llama mi atención el uso del adverbio escrito con el alfabeto moderno de náhuatl. En éste no existe la /q/, sino que su sonido se representa a través de la /k/, de ahí que posiblemente los niños al saber esta regla, modificaron la escritura del adverbio.

Ahora bien, como anteriormente he señalado, la forma en la que escriben en los alumnos resulta compleja. A diferencia de la práctica traductora, en la cual los alumnos preguntaban por cómo se “decía” una palabra en náhuatl, en este evento, los menores copiaron las preguntas. Sin embargo, las formas en las cuales escribieron fueron diversas. Para mostrar al lector estas diferencias, en la siguiente tabla trazo una comparación con los ejemplos de los niños arriba citados y de la docente, quien a su vez también copió:

Traducción al español	¿me gusta hablar náhuatl?	¿dónde hablo náhuatl?	¿por qué no hablo náhuatl en la escuela?
Escritura de la D1	¿ <i>nechpaktia nitlapowa ika masewatl</i> tlatoli?	¿ <i>kanin nitlapowa ika masewal</i> tlatoli?	¿ <i>tleka amo nitlapowa masewal</i> tlatoli <i>kan tlamochtiloyan</i> ?
Escritura de Marcos	¿ <i>nexpaktia ni tlapohua i masewual</i> tlatoli?	¿ <i>kani nitlapohua masehu</i> al tlatoli?	¿ <i>tleka amo ni tlapohua masehu</i> atlatoli <i>kaltlamaxtiloya</i> ?
Escritura de Octavio	¿ <i>nechpaktia ni tlapowas ika masewat</i> l tlatoli?	¿ <i>kani ni tlapowa ika masewal</i> tlatoli?	¿ <i>tleka amo ni tla powa ika masewal</i> altoli <i>kan tlamaxtiloya</i> ?
Escritura de Vicente	¿ <i>nechpaktia ni tlapawas ika masewat</i> l tlatoli?	¿ <i>kani nitlapawa ika masewal</i> tlatoli?	¿ <i>tleka amo ni tlapowua masewul</i> tlatoli <i>kaltlawochtiliyan</i> ?

Además de la combinación de alfabetos, y de que los menores hacen uso de la /x/ en vez de la /ch/, y de que parecen no tener claro que al hacer uso de la /w/ no es necesario la /u/, o bien, el uso de la /hu/ por la /w/, reiterado en la escritura de Marcos (6°) (marcado en negritas), reproducen la separación del sujeto con el verbo (marcado con subrayado) (*nitlapowa*). Situación que se repite en los tres alumnos, y que pareciera que es la forma ya interiorizada que tienen para escribir aun cuando pudieron cotejar lo escrito por la docente en el pizarrón, (pues se supone que copiaron). La partícula “ni” por sí sola no tiene sentido en náhuatl, pero la repetición de escribirla separada porque refiere al sujeto de la oración, da cuenta de que en la escritura del náhuatl interviene la sintaxis española (la cual no es aglutinante) y parece ya afianzada también en su manera de comprender a la lengua indígena. Con respecto al alfabeto, detecto que los menores identifican ciertas formas sonoras con ciertas letras y resuelven la tensión de los diferentes alfabetos, escribiendo en una especie de combinación.

Por otra parte, el ATP me comentó que la palabra “*masewatl*tlatoli” empleada por la docente en la pregunta “¿*nechpaktia nitlapowa ika masewatl*tlatoli?” (¿me gusta hablar náhuatl?) no se utiliza para decir náhuatl, pues ésta se dice como tal también en la lengua indígena, más bien él lo considera una forma particular de ella para referirse a la lengua materna formada por “*masewalli*” (indígena o “término con el que se autodenominan los

nahuas de la Sierra de Zongolica”) y “*tlahtollī*” (palabra). En ese sentido la traducción sería “lengua indígena”. Al preguntarle a la docente, refirió que hace uso de este término para diferenciar las lenguas maternas de los niños, pues el término *masewatl̄latoli* hace referencia a la lengua cargada con la identidad indígena (D1, comunicación personal, 2018).

Es significativo mencionar que en sus hogares los alumnos no tienen portadores textuales en náhuatl con los cuales cotejar sus escritos. El hecho de que sus padres no escriban la lengua indígena no contribuye a que puedan dialogar con sus hijos sobre este aspecto. En ese sentido, la DGEI tampoco se muestra demandante, pues considera a la gramática y a la composición de la lengua una dimensión menor, en tanto los docentes conviertan en temáticas a las prácticas culturales. Mientras que, por su parte, los actores intermediarios sólo enfatizan el uso de las grafías del alfabeto moderno.

Por otra parte, considero que los niños que no dominan náhuatl también terminan escribiendo textos híbridos. Cuando una palabra la dicen en español y no saben cómo se escribe en náhuatl, advertí que la cambian por otra o bien, en el caso de algunos niños como Héctor (5°), emplearon ambos idiomas para la construcción de su texto. Héctor (5°) me compartió que nació en Oaxaca y su lengua materna es español. Él escribió su carta en náhuatl, pero agregó seguida de cada oración en náhuatl su traducción en español, sin que la D1 hubiera indicado que requería el texto de modo bilingüe. Al preguntarle el porqué de su decisión mencionó que de esa manera puede saber más adelante lo que escribió, pues como en su casa no utiliza náhuatl, lo “olvida”. Su carta quedó de la siguiente manera (transcripción de la cuartilla):

Carta formal	municipio tequila ver.
localidad (---)	02-30-2018
Chotika mama, se tlachtloya tlajtilova	
Buenos días mama, en la escuela escribi una	
carta, xitokuale tlen vien.	
carta, espero que estes vien.	
Tlasokamate por todo.	
Gracias. nechpaktia se itzcuintle.	
te gustan los perros.	

asta mostla hojala mostla calor asta mañana hojala haga calor
--

(Firma del niño)

Él siempre manifestó que el náhuatl le “cuesta” y como se aprecia en su carta no domina elementos de su escritura. Cuando la D5 comunicaba cuestiones en náhuatl como lo hizo durante la mayor parte del evento letrado “escribir una carta”, el niño respondió que no entendía. Le pregunté “¿y si dice algo importante?”, a lo que respondió: “pues ya ni modo, o luego pregunto, pero yo no entiendo”. Su carta es un ejemplo de las prácticas que los niños ponen en función para lograr construir un producto escrito. Se puede apreciar que el saludo “*chotika*” resulta similar al que oralmente mencionó Vicente (5°). Mientras que para Vicente (5°) no era del todo la traducción de “hola”, la expresión con la cual quería comenzar su carta, para Héctor (5°) era el equivalente de “buenos días”. Héctor (5°) no sabía la traducción de palabras como “carta” o “calor”, sin embargo, no las preguntó a ningún compañero ni a la docente, quien no advertí que le hiciera algún comentario cuando el niño le mostró por un momento su texto. Al preguntarle el porqué no escribió esas palabras en náhuatl, el menor comentó que de esta manera le resultaba “comprensible” su escritura.

Advierto dos actitudes distintas al momento de la práctica letrada. Por un lado, Vicente (5°), Octavio (5°) o Ricardo (6°) buscaron que todas las palabras de sus textos estuviesen en náhuatl, así tuvieran que cambiar el sentido de lo que buscaban expresar, como en el caso de Ricardo (6°), con respecto a la oración del gallo. Si bien han cambiado de versión, en algún momento han manifestado que su lengua materna es el náhuatl o por lo menos, es el idioma que utilizan en su ámbito familiar. Por otro lado, Héctor (5°), hispanohablante, empleó como estrategia para recordar después lo que escribió en náhuatl, construir su texto de manera bilingüe o bien combinar los dos idiomas, sin prestar atención a que su texto estuviera íntegramente en náhuatl.

Por otra parte, estuvieron los eventos en los cuales los docentes sí participaron de manera más directa en las prácticas letradas, por ejemplo, marcando el ritmo de la traducción. En el evento letrado “traducciones de órdenes y peticiones” cuyo objetivo explícito fue la traducción, el docente comenzó la sesión con la escritura de una oración imperativa en náhuatl en el pizarrón: “*xiatlikan*”. Preguntó a los tres grados “¿qué quiere

decir esto?”. Marcelino (4°) le respondió “beban agua”. El docente aseveró que estaba bien y lo anotó junto a la versión en náhuatl. Luego escribió “*xolakan*”, el mismo niño volvió a responder “váyanse”. El docente esta vez no le dijo nada, pero anotó la palabra en español como traducción de la escrita en náhuatl. En el lado derecho del pizarrón anotaba las palabras en náhuatl, y del izquierdo, en español. Anotó cinco oraciones más en náhuatl en el lado derecho; de las primeras dos preguntó su traducción a los alumnos, el primero en responder en ambas ocasiones fue Marcelino (4°), de las que restan, ya no preguntó y anotó la traducción, mientras pedía a los alumnos que copiaran. El D3 a su vez, copió las oraciones de su libro base de planeación, publicado por AVELI. A diferencia de las otras formas de trabajo arriba mencionadas, el D3 era quien principalmente proporcionaba la traducción a los alumnos. Los niños tenían que ir copiando, y una vez que terminaban, el docente borraba el pizarrón para volver a escribir otras.

Una vez escrita la traducción de las oraciones en náhuatl, las leía en voz alta el D3: “compren dos kilos de maíz; compren mucha carne”. Después anotó una oración más larga y agregó “escribanla, al final ya saben que les voy a dejar la traducción a ustedes”. Una vez que transcurrieron varios minutos, preguntó de manera colectiva la traducción, nuevamente participó sólo Marcelino (4°). La oración era “*amo miak xalli xikowakan*” que Marcelino tradujo como “no compren arena”. El D3 le respondió “es ‘no compres mucha arena’” y la escribió en el pizarrón. En todas las traducciones el D3 insistió en una traducción literal, pues, en este caso, el menor omitió la traducción de “*miak*” (mucha).

En ese mismo evento letrado se desarrolló entre Marcelino (4°) y el D3 un diálogo, pues nuevamente escribió una oración más y preguntó de manera colectiva cuál sería la traducción, pero Marcelino (4°) fue el único que respondió:

-Marcelino: compra unas naranjas.

-D3: más o menos, pero no, dice ‘cómprame unas naranjas’, y ¿la que sigue?

-Marcelino: algo de cal.

-D3: es una oración que tiene que ver con el mismo verbo que hemos venido usando, pongan atención.

(silencio)

-Marcelino: ¿cómprame cal?

El docente asintió y escribió en el pizarrón “cómprame cal”. Después anotó una nueva oración para que los alumnos la tradujeran. De pronto, Lucía (5°) se levantó de su pupitre e indicó al docente que en una oración en náhuatl faltaba la “l”. El docente se levantó de su escritorio para corroborar lo que señaló la menor, y agregó: “deben corregirse unos a otros ¿así lo copiaron?” El compañero sentado junto a Marcelino (4°) respondió “nosotros sí lo escribimos bien”, a lo que el D3 manifestó “ah, pero tienen que decirme”. El docente se quedó mirando su libro base, *Aprendamos todos. Manual para la enseñanza –aprendizaje de la lengua náhuatl de la Sierra de Zongolica* (2013), detenidamente y dijo en voz alta:

La “l” tampoco viene en el libro... pero por eso, hay que tener cuidado cuando se leen los libros... otra cosa también importante, recordar que a veces las traducciones no coinciden con lo que son y hay que estar atentos. (E2, diario de campo, 2017)

Al preguntarle a qué se refería acerca de las traducciones, me respondió que, dado que el *Manual* no está especializado en la variante de un solo municipio, era posible que la traducción que el documento ofrecía podía no corresponderse con la que los niños se sabían. De esta manera, los alumnos podrían sentirse “poco familiarizados” con la escritura que él les proporcionaba, pero era cuestión de “aprender”, proceso en el cual él reconoció que también estaba inmenso. Ejemplo de esto radicó en la cuestión de la letra /l/, ya que puede decirse que no tuvo un error al momento de copiarla del *Manual*, pero era una palabra que él desconocía su escritura (D3, comunicación personal, 2017).

Como se habrá dado cuenta el lector, durante el trabajo de campo fue reiterativa la participación de unos cuantos alumnos al preguntar a los docentes sus dudas, a otros compañeros o a negociar con éstos la traducción. Por otra parte, otros menores hicieron uso del copiado para construir sus textos, una práctica también reiterativa en todos los eventos letrados. Los más pequeños o quienes tenían poco dominio del náhuatl copiaban a quienes efectuaba primero la traducción y la escritura; esto como parte de la dinámica de la organización por equipos y también, como instrucción de los docentes. El D3 le comentaba a su grupo que los niños que lo hacían primero debían compartirlo con los demás; la D5

daba la instrucción de que los hispanohablantes copiaran la traducción que ella escribía en el pizarrón, mientras que los nahuahablantes debían hacerla por sí solos.

El copiado tenía para los docentes una implicación en el aprendizaje. Por ejemplo, en el evento letrado “escribir oraciones a partir de una imagen”, en un momento de la sesión Octavio (5°) le comunicó a la D1 “Héctor sólo se está copiando... no sabe náhuatl”. Héctor (5°) le afirmó a la docente que no sabía náhuatl. La D1 respondió a Octavio (5°) “déjalo, de ahí va a aprender” (E1, diario de campo, 2017). Posteriormente, la D1 dijo en voz alta para todo el grupo “recuerden que están trabajando por equipo”. Interpreto que, para esta docente, los niños que no dominan el náhuatl lo aprenderán a partir del copiado.

Cabe decir que la práctica del copiado constituye, en el proceso de la aproximación a la cultura escrita en la escuela, una de sus principales fases (Kalman, 2008, p. 123). Bajo cierta perspectiva, se le considera una práctica contraria a la “producción autónoma de textos” en los niños (Hirmas, 2008, p. 187), que se expresa en los nuevos enfoques para el aprendizaje como lo más deseado. Por ejemplo, en el enfoque de la ALI desde Parámetros Curriculares (2008) se asienta también sobre esta lógica. En dicho documento se recomienda el uso del copiado para elaborar textos que salgan fuera de la escuela: “copia de un texto para realizar varios ejemplares” (p. 35); esto con la finalidad de acrecentar los textos en lengua indígena en las comunidades. También se recomienda efectuar el copiado después de que en colectivo los niños dicten al docente un texto, éste lo escriba en el pizarrón, se revise y una vez que para todos resulta clara su construcción y sentido, los niños procedan a copiarlo (DGEI, 2008, p. 61). El objetivo imperante radica en la producción de textos y he encontrado que suele contraponerse a la práctica del copiado, e incluso si el copiado se reduce a procesos sencillos de codificación y decodificación, llega a señalarse que no contribuye al desarrollo de la escrituralidad (López, 2009, p. 425-426).

En general, el copiado, junto con el dictado (una práctica ligada a la primera) se conciben como prácticas reportadas desde hace décadas, mecanizadas y ancladas en concepciones clásicas de escritura, que pueden provocar que el alumno no piense por sí mismo en los procesos de escritura. Incluso Ferreiro (1998) menciona que no se debe confundir “escribir con copiar”, pues ésta última práctica no asegura ninguna comprensión de la cultura escrita por parte de los niños. Quinteros (s/f) menciona que el copiado, del mismo modo que el dictado, “homogeniza el discurso y se dictamina sobre lo que se debe o

no escribir en el cuaderno” (p. 1-2). El copiado también se contrapone a un acercamiento más social de la literacidad, pues no ayuda a los alumnos a comprender “cómo es y para qué sirve la escritura” (Teberosky, 2000). Sin embargo, por una parte, junto con el dictado, para los docentes es la principal forma en que los alumnos pueden construir textos, y de esta manera se posibilita la conversión de su cuaderno escolar a un dispositivo de consulta y uno de los pocos materiales escritos en náhuatl (D4, comunicación personal, 2018), como muestro en el siguiente ejemplo.

En el evento letrado, “traducciones de órdenes y peticiones”, el D3 dictó algunas “aclaraciones o precisiones” a partir de la lectura del libro editado por AVELI, *Aprendamos todos. Manual para la enseñanza-aprendizaje de la lengua náhuatl de la sierra de Zongolica* (2013), de manera que dictó en español información que, seguramente, en un futuro servirá como texto mediador para el desarrollo de los eventos:

... comienza el docente: “para dar órdenes, con acento en la o, en náhuatl, se utilizan los prefijos del verbo *xi* y *xik* punto y coma, se escriben unidos al verbo y funcionan...” se detiene su dictado y escribe en el pizarrón “*xi*” y “*xik*” “¿lo escribieron así?” les pregunta a los niños. Los alumnos dicen que sí. Continúa “el prefijo *xi* es para la segunda persona del singular y plural de los verbos... ¿cuál será la segunda persona del singular?”. Los niños se miran entre sí. El docente dice “por ejemplo, *xikuatla* es tú come”. Continúa con el dictado “el prefijo *xik* es para la segunda persona del singular y plural” deja de leer y dice “y como ejemplo *xikua*... revisen sus cuadernos si tienen dudas... punto y aparte”. Lo último lo dice para indicar que terminó ese parte del dictado. Después dice “en la siguiente línea, acuérdense después de un punto se empieza con mayúscula. Entonces, escriban: órdenes se pueden dar de forma respetuosa o reverencial coma, lo único que se tiene que hacer es agregar el sufijo (escribe ‘sufijo’ en el pizarrón) punto. En la mayoría de los casos, se agrega el sufijo (deja de leer) como ejemplo, *xitlakuahtia* que es ‘coma’ pero reverencial, el náhuatl es reverencial, siempre muy respetuoso, acuérdense que no se tiene que traducir palabra por palabra, es como el inglés que hay que cambiarle el orden para entender... vamos a leer otra vez las oraciones del pizarrón para que entiendan lo que escriben”. (Diario de campo, E2, 2017)

Agrego que el dictado se produjo siempre en español. El docente siempre se mostró preocupado de su escritura en español, como sus colegas, de que se escribiera con la puntuación y en general con las reglas gramaticales adecuadas para que al ingresar a secundaria pudieran los alumnos escribir correctamente (D3, comunicación personal, 2017).

Por otro lado, el copiado también fue ejercido como parte de las formas que los alumnos tenían para conectarse con la escritura y darle sentido. En el evento letrado “escritura de coplas” se suscitó lo siguiente:

La docente proyecta en el pizarrón una rima que dice “hipo, hipo / si no te vas / te destripo”. Los niños ríen y comienza a decirla entre ellos (...) Jovany (2°) repite “hipo, hipo / si no te vas / te destripo” mientras ríe. De pronto dice en voz alta, pero sin decírselo específicamente a alguien, “lo voy a escribir para que no se me olvide” y comienza a anotarlo en la primera página de su libreta. En un renglón “hipo, hipo”, baja al siguiente renglón “si no te vas” y en el último se queda pensando por un momento, pero al final escribe “te destripo”. Rasga la parte de la página en donde acaba de escribirlo, la dobla y la guarda en su pantalón. Le pregunto por qué la guarda. Él dice que para no perderlo. Le pregunto otra vez “¿No lo perderías menos sino lo arrancarás de tu libreta?” Él se ríe y dice que no, porque cuando termina el curso no sabe qué pasa con su libreta. “¿La pierdes?” vuelvo a preguntar. Él dice “no sé lo que le pasa”. (E1, diario de campo, 2018)

La función de la escritura radicó en archivar lo que no se quiere olvidar. La forma en que copió, si bien se orientó a una forma canónica de construcción de versos, la llevó a cabo sin ninguna regulación. En el imaginario de Jovany (2°) se ha construido un significado de la escritura: puede funcionar como recurso mnemotécnico, se escriba o no adecuadamente. Es posible que, así como el menor hizo uso de la práctica del copiado para guardar una escritura que le significó algo, los demás niños que copian lo que sus compañeros hacen en el trabajo por equipos, detona procesos de escrituralidad en los cuales aprenden, en efecto, la escritura del náhuatl, como lo esperan los docentes. Refleja también un escenario precario en cuanto a contar con materiales escritos, sean éstos, incluso, en español, pues el menor no pudo precisar qué ocurren con sus cuadernos o libros de ciclos escolares pasados. Es posible que en su hogar no sólo no haya libros en lengua indígena, sino tampoco en español. Desde estas condiciones el copiado puede obedecer a estilos de aprendizaje propios y no una práctica mecanizada nula de aportaciones cognitivas.

En virtud de lo expuesto en el capítulo y a lo largo de la tesis, destaco que del mismo modo que la pertinencia cultural es contextual e intersubjetiva, las literacidades también lo son. Mi intención ha sido mostrar que la pertinencia cultural no solo se concretizará en el aula a partir de la introducción de las prácticas culturales que existen fuera de ésta como se expone desde las políticas públicas, sino que la pertinencia tiene que

ver también con la comprensión de las condiciones sociales y culturales en las que tienen lugar las prácticas letradas. Esto es una cuestión fundamental no sólo para el subsistema, sino de forma general para la educación escolarizada ya que es relevante entender que las prácticas letradas no son neutrales y que no pueden construirse de la misma forma en todos los grupos sociales y culturales.

Como lo menciona Gee (1996), la literacidad tiene que ver con la “identidad social” y con cuestiones acerca de para qué aprender a escribir una lengua y esto se encuentra estrechamente ligado, en el caso de las lenguas minorizadas, a procesos de revitalización lingüística. En este sentido, la escritura del náhuatl se efectuó en un escenario complejo y atravesado por una historia de marginación y exclusión que no ha terminado de reconocerse y reflexionarse en las múltiples esferas abordadas en las tesis; una historia que ha impactado en las vivencias y en las decisiones que ahora toman, por ejemplo, los padres de familia. Sin embargo, desde los actores institucionales, intermediarios y docentes su mirada al respecto de dicho escenario se mostró sesgada y reducida, pero que si se profundiza en ella se muestra el por qué las grandes narrativas encontradas en las demandas históricas de los grupos indígenas no están presentes en los padres de familia y algunos niños.

En ese sentido, la EIB misma debería ser reflexionada, por un lado, a luz de las expectativas y demandas de carácter local. Por otra parte, ser cuestionada su propia noción de cultura escrita y responder ¿qué tipo de literacidad es necesaria ser construida en cada escenario social y cultural? Como menciona Barriga (2001), cada grupo indígena “desde su propia forma de pensar el mundo y de relacionarse con él” (p. 618) debe concebir y valorar la función de la escritura, y esto “sin imposiciones ajenas a su sentir” (Barriga, 2001, p. 618). De lo contrario, se producen representaciones de escritura que están lejos de ser culturalmente pertinentes. Por ejemplo, la forma en que los docentes se remiten a la escritura del náhuatl obedece a una representación de ésta como un elemento ajeno a las prácticas culturales nahuas heredadas de generaciones anteriores, como el cultivo, de manera que su construcción sólo pertenece un determinado grupo letrado, como investigadores o maestros. Por consiguiente, en el margen de la EIB las prácticas letradas deben ser introducidas al aula desde métodos pertinentes para ser apropiadas, tanto por los nahuahablantes como por los hispanohablantes.

La revitalización se encuentra muy ligada a la voluntad de los hablantes de la lengua en desventaja social, pero éstos necesitan insumos de un contexto social más amplio. Por ello, debería existir un escenario propicio para que el náhuatl adquiriera trascendencia en los menores, no sólo para quienes es su lengua materna. En este escenario el náhuatl tendría que apreciarse no como una asignatura distanciada de otras como Computación o Ciencias Naturales, de modo que su escritura se conectara con otros elementos cotidianos y significativos para ellos. Dicho escenario no sólo es responsabilidad de cada centro escolar o de la EIB, sino que debería apreciarse en todo el sistema educativo, de manera que la estructura social pueda modificarse también. Como menciona Fishman (1985)

En ninguna parte del mundo han tenido éxito los programas para mantener, revivir o revitalizar una lengua en los cuales el énfasis principal haya sido puesto en la escuela en lugar de en otros procesos sociales de mayor importancia (...) la escuela tendría un papel muy importante en el proceso de mantenimiento de una lengua, pero solamente si sirviera a una comunidad vibrante y determinada. (p. 374)

No obstante, asumir la idea misma de pluralidad, con la que considero debe conformarse una educación culturalmente pertinente y que retome las expectativas y demandas de los diversos actores educativos, entre ellos, y con particular énfasis, la mirada infantil, resulta sumamente complejo. De efectuarse la pertinencia cultural desde una comprensión intersubjetiva y contextual en las condiciones actuales de los respectivos centros escolares en los que se desarrolló el trabajo de campo, implicaría, por un lado, un proceso de autoreflexión profundo, en el cual el desplazamiento y la revitalización lingüística tuviera un sentido similar en todas las esferas, y por otro, establecer un diálogo entre las distintas esferas que integran la estructura educativa.

Como intenté demostrar a lo largo de la tesis, el problema en la ALI no es sólo que no haya portadores textuales en náhuatl, como lo hace ver la DGEI a través de estrategias como el libro cartonero o artesanal, pues los niños despliegan estrategias de aprendizaje, como la colaboración en función de la amistad o el apoyo de ilustraciones para detonar prácticas letradas, en pos de construir sus propios portadores textuales. Lo acontecido en la ALI tiene que ver, en gran medida, con el escaso diálogo entre las diferentes esferas que componen la estructura educativa: la DGEI no comprende las condiciones sobre las cuales

se desarrollan las prácticas letradas, ni los docentes han comprendido el significado de una educación bilingüe, ni poseen las herramientas para implementarla, pues fueron alfabetizados en español y el conocimiento escriturario del náhuatl no resulta abundante; situación que suele ignorarse desde el diseño de las políticas educativas y de los mismos sujetos.

No obstante, de la breve revisión de los debates lingüísticos actuales, desprendo que la política educativa en México posee un enfoque tradicional de la enseñanza de los idiomas, que incluso se refleja en sus acciones consideradas como novedosas (Parámetros Curriculares), la cual debe actualizarse de manera urgente. Poco se toman en cuenta las posibilidades de prácticas diversas del uso del lenguaje. Considero que resulta trascendente reflexionar y profundizar sobre esto, debido a que la pertinencia cultural (y quizá incluso la EIB como tal) tendría que tener en cuenta prácticas como el *translenguaje* en el aprendizaje, pues quizá serían éstas las prácticas que los estudiantes hacen uso para construir conocimiento. Sin embargo, en la práctica, no existe una formación especializada para los docentes, aun cuando se encuentran documentos como Parámetros Curriculares, no reciben un apoyo concreto o sustancial que los guíe en una EB. El problema es como lo señala Hasler (2001) “existe un lamentable divorcio entre la ciencia lingüística (como teoría) y la –así llamada- educación indígena (como práctica)” (p. 11), que provoca que

el lenguaje técnico que utilizan los especialistas no es accesible para los maestros bilingües y otros actores educativos involucrados en las políticas educativas. Y los propios sujetos que reciben la educación mucho menos acceden al conocimiento científico que es producto de la investigación lingüística. (p. 11)

De manera que la no circulación de expectativas y demandas, provoca no sólo un vacío en la formación de los docentes, sino en que éstos tampoco comprendan a sus estudiantes y a las características de los contextos sociales, culturales y lingüísticos en los que laboran. Aunado a esto, como lo señala por su parte Pérez Ruíz (2009), “en la escuela se están tratando como culturales, problemas que en la realidad son políticos, económicos y legales” (p. 277). Es decir, en el caso, por ejemplo, de la producción de portadores textuales, su ausencia se debe a temas que no están vinculados con el hecho de la oralidad de las

comunidades, sino a otros de índole económica, pues no hay un recurso suficiente para la edición de portadores textuales en lengua indígena. Así, la relación de los nahuas serranos con la escritura también obedece a que sus expectativas y demandas se ven configuradas por un escenario económico precario; el cual no debe soslayarse desde una visión escencializadora de su cultura.

Los insumos empíricos y teóricos que presento son apenas un esbozo para afianzar la idea de que una sola noción de pertinencia, construida desde arriba, es insuficiente. Un diálogo entre todas las esferas en el proceso educativo es ineludible, con especial énfasis a los sujetos comunitarios: padres de familia y alumnos; y éste no sólo para debatir los contenidos, sino también las nociones arraigadas en los supuestos sociales como la existencia de modelos únicos de literacidad. De esta manera la intención de la tesis es constituirse como un documento que pone a discusión también lo que los padres de familia esperan de la EIB, y la escritura del náhuatl como un elemento culturalmente pertinente, pues si ésta no adquiere significado y sentido en la vida de los menores, el propósito de su enseñanza estará sólo determinado por la lógica evaluativa, y no será más que una parte de la institución escolar.

Conclusiones

La pregunta general de investigación surgió de mi interés por explorar cómo se construyen las literacidades en las aulas multigrado del subsistema de educación indígena y su papel en una educación diferenciada. Posteriormente, el mismo proceso reflexivo me hizo detenerme en la pertinencia cultural y descubrirla como un criterio sustancial para dicha modalidad educativa. Así, esta investigación ha querido aportar al debate de la pertinencia cultural en la educación intercultural bilingüe desde la construcción de prácticas letradas en la asignatura de Lengua Indígena en primarias multigrado de Tequila, Sierra de Zongolica. Por consiguiente, mi análisis osciló entre la revitalización del náhuatl, la estabilización del sistema de escritura, la literacidad naciente en un contexto con pocos insumos letrados y las expectativas y demandas que sobre estos temas poseen cinco tipos de actores educativos: los docentes y los alumnos, como principales figuras en el aula, los actores institucionales, los actores intermediarios o funcionarios y los padres de familia.

Desde mi posicionamiento cuestioné la noción de una literacidad única, neutral y natural para pasar a consolidar la idea que desde los Nuevos Estudios de Literacidad se ha pretendido extender desde hace décadas: la escritura y lectura son usadas y poseen significados diferentes en función de la historia cultural, social y lingüística de cada grupo humano. De manera que no puede existir un modelo único de construirse, ni una sola cultura escrita que deba enseñarse. Desde la percepción plural de la literacidad he querido confrontar, asimismo, la noción de pertinencia cultural como un concepto homogéneo para todos los grupos indígenas.

Partí de entender la pertinencia cultural como un proceso intersubjetivo y contextual que no puede ser definido desde una sola mirada dentro de la educación escolarizada. A partir de varios autores conformé una definición de pertinencia que apunta hacia las expectativas y demandas de los sujetos. Una de las intenciones principales de la investigación fue precisamente la exposición de las expectativas y demandas de variados actores de la estructura educativa. Consideré necesario este ejercicio para visualizar que cada actor educativo posee su propia definición, aunque implícita, de pertinencia educativa, construida a raíz de su rol al interior del subsistema (sobre todo de los actores institucionales, intermediarios y docentes), pero también motivada por sus vivencias y condiciones sociales en un determinado espacio geográfico (como fue el caso de los padres

de familia y alumnos). La contribución de mi análisis se encauzó a dilucidar que dichas nociones de pertinencia son contrarias y contradictorias en sí mismas y provocan tensiones sobre las cuales se articula el escenario educativo de la asignatura de Lengua Indígena.

Para poder apreciar la lógica relacional entre los actores mencionados, retomé el enfoque polisistémico que propone Even-Zohar. Su propuesta teórica constituyó una herramienta útil para delimitar el sistema abordado y descubrir los actores claves que lo conforman, los cuales denominé esferas actorales. A éstas las caractericé a partir de su rol al interior del sistema, pero también desde su composición individual, ubicadas en sus respectivos contextos sociales. Mi atención se centró en las transferencias efectuadas por las esferas y cómo de su interacción derivan tensiones. A partir de este análisis advertí que la pertinencia cultural no fue significada de la misma forma por todos los actores abordados, por el contrario, las maneras diversas de entender y asumir cierta noción de pertinencia originan tensiones profundas entre las esferas actorales. De manera que el andamiaje teórico me permitió aproximarme a las expectativas y demandas no sólo de los docentes y alumnos, pues si bien, el trabajo de campo se concentró en el aula, mi intención fue mostrar un escenario intersubjetivo más amplio.

La teoría que esboza Even-Zohar posee como objeto de estudio primordial el análisis de las relaciones entre sistemas disímiles, sin embargo, el tiempo planteado al que tuvo que ceñirse la investigación no me permitió llevar a cabo un análisis más amplio. Así, más que analizar diversos sistemas, centré mi exploración en mostrar una diversidad de actores de un mismo sistema. De ahí que retomé como parte sustancial a la lógica o el pensamiento relacional de la teoría de Polisistemas como herramienta para la investigación educativa para visibilizar actores que se conciben ajenos a las dinámicas del aula, pero que tienen incidencia en las tensiones que allí surgen.

Así, desde una mirada polisistémica, logré visibilizar que los intereses del Estado nación no son ajenos a una política educativa internacional. Suele soslayarse en la investigación educativa la presencia de actores como la UNESCO, el Banco Mundial, la ONU, o la OCDE, que definen *a priori* desde una posición macro las expectativas y demandas locales. En ese sentido, en la tesis se reconoció su intervención, sobre todo en la lógica evaluativa que a nivel global impone la prioridad de ciertas asignaturas, en el caso de México de Español y Matemáticas. Aunque no fueron abordados como actores principales

advertí que tiene un peso a considerar cuando se habla de la escuela a nivel local. De esta manera, busqué abarcar la mayor complejidad posible en la estructura educativa, desde los actores que intervienen en ella.

El marco teórico arriba expuesto necesitó de un andamiaje metodológico que me permitiese, desde un paradigma cualitativo, abordar las subjetividades de los actores en su propio espacio de acción. Por ello, desde un inicio el trabajo de campo estuvo inspirado en la etnografía para la construcción de los datos empíricos. El escenario de la asignatura de Lengua indígena fue el idóneo porque pude observar las tensiones que, en la praxis, tanto los docentes como los alumnos, experimentan en la construcción de prácticas letradas. Por su parte, la selección de tres primarias ofreció a la investigación un panorama más integral de los rasgos socioculturales y lingüísticos del municipio de Tequila, el cual ha fungido por décadas como entrada a la serranía en la región de Grandes Montañas. En ese sentido, es un municipio integrado por un número considerable de hispanohablantes, por lo que constituye un territorio lingüísticamente heterogéneo.

Así, el ensamblaje teórico-metodológico me ayudó a concentrar la exploración de las prácticas y su pertinencia en un espacio determinado que no pretende ser generalizado o aplicado a otros contextos. Sin embargo, esta tesis ha buscado poner en discusión cuestiones que atañen no sólo a los actores educativos radicados en Tequila, sino que tienen resonancia en otros sitios geográficos y en otro tipo de actores. Por ello, a continuación, esbozo los hallazgos de mi pesquisa a manera de puntos temáticos, para exponerlos de forma más clara al lector.

Pertinencia cultural

En el panorama de la política educativa, la pertinencia cultural es un concepto recurrente, especialmente en la educación intercultural y bilingüe, el enfoque que teóricamente sustenta a la educación destinada a los grupos indígenas. Desde la DGEI se ha interpretado a la pertinencia como la introducción de ciertas prácticas culturales de los grupos indígenas a la escuela y su currículum. Encuentro a esta noción ligada a las narrativas de las demandas históricas de dichos grupos, en cuanto a su educación: la presencia de la cultura y la lengua indígenas en las dinámicas escolares. Sin embargo, como mostré en el análisis, es una

caracterización de la pertinencia que integra una visión estática de la cultura y una representación que tiende a la esencialización o estereotipación de los grupos indígenas. Ante esta perspectiva configuré la propuesta de conceptualizar a la pertinencia cultural como un proceso en el que se consideran las demandas y expectativas de los actores educativos, pero debido a que éstas varían en función de la mirada de cada actor, la pertinencia cultural es intersubjetiva y contextual. Concebir a la pertinencia como una construcción que deber ser plural, es una de las conclusiones de la investigación.

Concebí las demandas como las exigencias, explícitas o no, que los sujetos hacen en función de una expectativa. Por su parte, las expectativas son la idea que los actores poseen o han construido acerca de la escuela, y de lo que ésta puede ofrecerles. Así, una demanda acompaña a una expectativa, y en función de esta interrelación, la educación formal o parte de ella, será o no pertinente de acuerdo a la perspectiva de cada actor.

Para complementar la definición propia de pertinencia cultural, retomé la percepción dinámica de la cultura propuesta por Bonfil Batalla (2004). Consideré idónea una conceptualización amplia de cultura, emanada de la antropología, para entender que los significados que las personas comparten y tengan sentido para su grupo forman parte de su cultura, sean éstos elementos culturales propios o ajenos, según los términos del mismo Bonfil Batalla. Retomar a este autor fue valioso para la investigación, pues los mismos actores educativos mostraron que de fondo a su concepción de pertinencia cultural, está latente una discusión entre lo propio y lo ajeno. Mi intención con esta definición de cultura radicó en pensar más allá de las temáticas asociadas a las prácticas culturales que se proponen en los documentos curriculares base de la ALI, como Parámetros curriculares o Marcos curriculares, pues las expectativas y demandas pueden concernir a otras preocupaciones, como en efecto, arrojó el trabajo de campo.

La proposición que orientó esta apuesta conceptual radicó en visualizar a los grupos indígenas como heterogéneos, complejos y dinámicos. Por ende, era necesaria una definición de cultura en la cual no fueran contradictorias expectativas y demandas que no necesariamente se correspondieran con las grandes demandas históricas de los pueblos indígenas.

El análisis de dos elementos reiterativos en el discurso de los actores, lengua y contexto, dio muestra de que en el municipio de Tequila se encuentra enraizada una

estructura ideológica que posiciona al español, en estatus y prestigio, por encima del náhuatl. De esta situación se desprende una historia de marginación, exclusión y discriminación hacia los nahuhablantes, quienes buscan aprender el español; a partir de ello han configurado expectativas y demandas diferenciadas de otros reclamos de los pueblos indígenas que buscan conservar la lengua vernácula.

El enclave geográfico de Tequila también ha conformado un escenario lingüístico heterogéneo en el cual resultó complejo determinar conceptos como el de lengua materna. Los niños que participaron en la investigación dieron cuenta de que tanto el náhuatl como el español son significativos e intervienen de manera compleja en su proceso de aprendizaje educativo, pues no se encuentran fraccionados en su mente, y no se activan a partir de un cambio de código. Esto se define como prácticas de translenguaje, de acuerdo con García y Homonoff (2015). Desde lo planteado por estas teóricas, las concepciones de lengua materna y segunda lengua dificultan una educación bilingüe porque se separa a ambas lenguas, lo cual no ocurre en la realidad de los hablantes. Sin embargo, en la praxis, el análisis descubrió que los docentes no se consideran con la capacidad formativa para atender a la diversidad lingüística y asumen, por cuestiones pragmáticas, que el náhuatl es la segunda lengua de los alumnos, aun cuando saben que no es así para muchos de ellos. Esto reflejó que los docentes no han recibido herramientas teóricas en cuanto a la educación bilingüe. Por consiguiente, desde la educación diferenciada no se ha podido posicionar realmente a la diversidad como un elemento de aprendizaje y se continúa pensado desde visiones monolingües a contextos sumamente diversos.

Ahora bien, en Tequila la diversidad no sólo se apreció a nivel lingüístico, sino que socialmente presentó matices muy disímiles. Las fuentes de empleo de los padres de familia de los alumnos han contribuido a la incorporación de estilos y ritmos de vida que involucran elementos culturales ajenos. Estos conviven con aquellos heredados por generaciones, de manera que los actores con los que trabajé, radicados en Tequila, coexisten con prácticas culturales heredadas y que son vigentes como parte de su cultura, por ende, son significativas y pertinentes en sus respectivos procesos educativos; pero, también con elementos ajenos a su contexto local, como las computadoras, asimismo significativos cuando se trata de construir expectativas de la escuela. Esto constituye un ensamblaje social en el cual ambas visiones son legítimas y las expectativas y demandas

que se derivan no tienen por qué ser consideradas contradictorias por no pertenecer propiamente a ciertas prácticas culturales, como se apreció en los discursos de los alumnos.

Las demandas de los padres de familia y de los niños, precisamente, revelaron cuestiones trascendentes para replantear la concepción de las demandas históricas de los grupos indígenas. Si bien, en la esfera de la familia no pude profundizar por el limitado trabajo de campo, advertí que, a diferencia de otros grupos indígenas, las familias nahuas que habitan los tres barrios en los que trabajé en Tequila, no estaban interesadas en conservar su cultura, o por lo menos no *esa* cultura que se refleja a través de las prácticas culturales que conforman el *Libro para el maestro*, material que refleja la visión de las comisiones de maestros bilingües hablantes de náhuatl en los espacios institucionales como la DGEI.

Un gran número de familias serranas no enseñan náhuatl a sus hijos y buscan que trabajen en oficios distintos a los suyos, como el caso de la madre que elabora trajes tradicionales. En las expectativas de los niños se refleja la dinámica cultural que ha atravesado a Tequila. Algunos menores tienen expectativas que pueden ligarse a expectativas a nivel global como las habilidades digitales: interés en computación. Mientras que otros expresaron expectativas conectadas con prácticas de cultivo y sus diferentes conocimientos al respecto, heredadas de generaciones atrás y que no suelen contemplarse en las pruebas estandarizadas.

Desde la esfera infantil puede entenderse que no sólo lo propio es pertinente, si para el sujeto tiene sentido y significado lo ajeno debe considerarse para concretizar una noción de pertinencia en el aula. La cuestión radica en que los niños en sus expectativas hicieron alusión tanto a elementos culturales “propios” como “ajenos”, lo que indicó que en la ALI no se están efectuando formas de atender sus expectativas y demandas, y con ello hacer significativa la educación escolarizada.

Hay decisiones de los propios nahuas que revelan otra noción de pertinencia diferente a la empleada por la DGEI, por lo cual es ineludible que los actores institucionales comprendan estas decisiones, en términos también de las desigualdades e inequidades que han tenido incidencia en sus decisiones y expectativas. La relación que los mismos nahuhablantes han establecido con el náhuatl es también materia de análisis para comprender sus nociones de pertinencia. En este escenario se hace necesaria una

comprensión del papel que juega la escritura del náhuatl, y que ninguna esfera institucional, salvo medianamente los actores intermediarios, parecieron tener en cuenta.

Las expectativas y demandas de las otras esferas, con respecto a ALI fueron tres, que recapitulo: la escritura del náhuatl, la revitalización de la lengua a través de estos canales comunicativos y el abordaje de prácticas culturales. Estas expectativas fueron trazadas por los docentes, los actores intermediarios y los institucionales, aunque para concretarse emitieron demandas desde sus respectivas posiciones. Por una parte, la expectativa de la escritura, ignoró la historia de castellanización de los docentes ahora frente al aula y la estructura ideológica que convierte en asimétricas las relaciones entre el español y el náhuatl. Por otra, generó una tensión, pues una cuestión reconocida y medianamente compartida entre las cinco esferas actorales radica en la ausencia de material escriturario.

Desde la mirada de los actores institucionales, para que los portadores textuales sean pertinentes deben ser elaborados por los docentes, porque esto asegura una manufacturación realizada desde lo local, inmersa en un proceso de negociación entre los docentes y los actores comunitarios acerca de los contenidos. Esta demanda se informa a través de estrategias como el libro artesanal o cartonero. Esto se contrapone a la noción de pertinencia de los docentes, quienes estimaron a la producción de portadores textuales en lengua indígena como responsabilidad exclusiva del Estado y de sus actores institucionales. De ahí que entre ambas esferas se produzca una profunda tensión que no termina por resolverse.

Consideré que dicha tensión tiene como raíz una comunicación fallida entre las esferas actorales, pues, por una parte, los docentes no han comprendido el potencial de generar sus propios libros; pero, por otra, la DGEI tampoco ha logrado entender las condiciones sobre las cuales laboran los maestros bilingües, frente a grupos multigrado. Tampoco se ha comprendido la historia de castellanización, ante la cual se hace urgente una formación que atienda la enseñanza de la escritura del náhuatl a los docentes, pues la DGEI parece asumir que los maestros tienen las capacidades comunicativas orales y escriturarias para una educación bilingüe adecuada. En este hecho, despuntan los actores intermediarios, quienes se erigen como los comunicadores principales de las demandas de la DGEI. Esta esfera, limitada a una relación vertical con los docentes, no ha logrado transferirles

nociones de una educación significativa o contextual, y en ese sentido, el posible valor efectivo de generar, de manera local, libros y estrategias alternativas. Sin embargo, los actores intermediarios tampoco han recibido una formación encaminada a convertirlos en agentes trascendentes en la revitalización del náhuatl.

Cabe mencionar que las esferas actorales han construido, a partir de la omisión de la existencia de prácticas letradas originadas de los siglos anteriores a la segunda mitad del siglo XX, un imaginario de una sociedad nahua iletrada. Esta representación de las poblaciones indígenas como carentes de escritura, es reproducido por la misma DGEI en tanto que ni Parámetros Curriculares ni Marcos Curriculares sugieren al docente o lo orientan sobre la consulta de algún archivo histórico que ayude a visualizar una escritura del náhuatl y la acerque a sus hablantes. Entonces, las políticas públicas y acciones como la ALI se configuran a partir de una determinada representación de los grupos indígenas como poblaciones que se articulan desde un vacío letrado. Esto orilla a los docentes a pensar que no hay nada escrito en náhuatl que sirva al desarrollo de la ALI.

El análisis también me reveló que al final, ninguna esfera abordada en la tesis asume como parte de su rol la elaboración de portadores textuales en lengua indígena. Esto me lleva a plantear que la ausencia de material escriturario en náhuatl es una problemática que está lejos de ser atendida, porque, además, esta carencia no es la más problemática para todas las esferas. Para la esfera de los padres de familia hay otras que tienen que ver con la infraestructura de las escuelas o la alimentación de los niños, que son prioritarias. Así, no sólo es que el náhuatl no esté siendo abordado de manera apropiada por los centros escolares, sino que en general, las primarias indígenas adolecen de múltiples carencias, en términos de recursos materiales y de humanos, así como de infraestructura.

De lo anterior expuesto desprendí que resulta ineludible un concepto desde la política educativa más claro y concreto de pertinencia, el cual no ignore una noción de pertinencia educativa ligada a los propios estilos, modos y ritmos de existencia locales que no son reflejados en Parámetros Curriculares, ni en el *Libro para el maestro*. Esta construcción plural de la pertinencia no puede omitir a ningún actor educativo, mucho menos a los alumnos. No obstante, pese a ser los principales usuarios de la educación escolarizada, ninguna esfera actoral adulta los consideró como sujetos que pueden aportar y retroalimentar los procesos educativos; por el contrario, la idea de que son entes pasivos

aún se encuentra fija en el imaginario adultocéntrico. En este sentido, también se hace necesario que se perciba a los estudiantes como sujetos sociales, participantes y activos de su propio proceso de socialización escolar. Por consiguiente, me propuse a recuperar las subjetividades infantiles desde sus propias miradas y para ello, empleé una metodología audiovisual: el dibujo-entrevista.

Partí del principio de la “capacidad de iniciativa personal” de los niños para formular entrevistas y así llegar a la comprensión de su actuar en el sentido “único” (Ruíz Olabuénaga, 2007, p. 170) que éstos dan a sus actos. Pero como menciona Podestá (2007) “dar la palabra a los niños” (p. 41) desde narrativas que les fueran familiares, y no necesariamente escritas, implicó acercarme a sus propios sistemas de codificación como los dibujos. Así, la elección de un método poco usado en la investigación educativa fue el resultado de una decisión empírica de observar a los menores dibujar de manera constante en las clases. Los métodos tradicionales del enfoque etnográfico habrían sido insuficientes para conocer las expectativas y demandas de los sujetos infantiles, narradas por ellos mismos.

La aplicación del dibujo-entrevista me llevó a descubrir que los niños han construido expectativas y demandas sólidas de lo que puede ofrecerles la escuela y algunos, más que otros, son críticos ante ella. Esto implicó también un cambio en mi propia perspectiva de la mirada infantil: los alumnos tienen nociones precisas y elocuentes sobre los métodos de enseñanza y los contenidos abordados en la escuela. En la sugerencia de métodos de enseñanza a través de los dibujos, plantearon abrir vetas incluso hacia otro tipo de literacidad, como una multimodal. O bien, la vía lúdica propuesta en uno de los dibujos para afianzar la escritura de palabras en náhuatl, muestra que hay una transferencia de las expectativas de los docentes en cuanto a la importancia de escribir la lengua, pero que los niños recrean, desde acciones que les son significativas, como ciertos juegos. Esto demuestra que los alumnos han encontrado en su accionar lúdico aprendizajes y formas de enseñar a sus pares que pueden aplicarse en las aulas. En ese sentido, tienen una agencialidad aún no prevista por ninguna esfera actoral.

En el diseño y aplicación del dibujo-entrevista se detonaron dos reflexiones que considero que deben platearse en futuras investigaciones que hagan uso de este método. La primera de ellas es en el caso de los niños más pequeños, la información que pudieran

comprender posiblemente se ciñe a lo más inmediato, en el sentido de las vivencias o los juegos ocurridos en tiempo reciente, de manera que la instrucción se encuentra sumamente sesgada por su edad. Así, considero que podría hacerse uso de otro tipo de instrucción en la que se distinga a los niños en función de su edad. Asimismo, a partir de mi experiencia, considero que la forma más idónea para trabajar un método en el que se plantea realizar una entrevista o un diálogo individual con cada niño, lo más adecuado sería a partir de grupos pequeños, y no de grandes, sobre todo cuando son de menor edad, pues éstos se distraen con facilidad.

Por otra parte, mi segundo aprendizaje al respecto radica en que al tratarse de un método cuyo significado para el alumno es que pueda tratarse de una evaluación, sobre todo por el escenario escolar en el que la aplicación se llevó a cabo, la confianza generada durante el trabajo de campo es fundamental. Un trabajo con orientación etnográfica depende en gran medida de la confianza y empatía con los actores investigados, y en el caso de los alumnos, tuve que recrear mi propia posición de adulta para tratar de sumarme a su mundo infantil durante los recesos, u otro tipo de momentos que no tenían que ver con la construcción de prácticas letradas. Así, al momento de la aplicación del dibujo-entrevista, la relación mía con los alumnos estuvo basada en la confianza, lo que generó un ambiente propicio para que me compartieran sus nociones de pertinencia.

Comunicación entre las esferas

Del análisis de las expectativas y demandas de cada esfera advertí que el tipo de transferencia que sostiene al sistema del polisistema mayor abordado durante esta investigación se caracteriza por ser una comunicación porosa y fallida en tanto que no se comparten los agentes sus expectativas y demandas. Advertí un endeble diálogo entre las esferas actorales, así como una estructura educativa rígida y jerarquizada. Si bien todas pertenecen a un mismo sistema educativo, la DGEI está por encima. De ésta se desprenden expectativas y demandas que, si bien no se transfieren del todo, no se han construido desde un proceso de retroalimentación con las otras esferas actorales abordadas en la tesis. No se visibilizan, por ejemplo, espacios destinados al diálogo con los docentes, en donde éstos puedan comunicar sus demandas a los actores institucionales. En ese sentido, cabe decir,

que los docentes criticaron la comunicación malograda con la DGEI y los actores intermediarios, pero, por otra parte, estos mismos actores no reflexionaron sobre su propia interacción con la esfera de los padres de familia y de los estudiantes.

Desprendo, entonces, que cada esfera actoral ha asumido un determinado rol en la estructura educativa, afianzado en una perspectiva tradicional de la educación escolarizada, que debe comenzar a modificarse, pues no permite el diálogo y la comprensión de las posiciones y condiciones de las otras esferas actorales. Así, la escasa comunicación de las demandas y expectativas entre los actores, no contribuye a pensar cuál sería, desde dónde y cómo puede proveerse una educación pertinente, que como he mostrado, no es homogénea ni neutral.

Escritura

Las literacidades en la ALI fueron construidas a partir de una planeación concebida desde una sola mirada, la de los docentes. Es decir, durante el proceso del diseño de la ALI la noción de pertinencia más visible constituyó la de los docentes, tanto para definir las formas de trabajo en el aula, su organización por equipo o individual, como para la selección de actividades, temáticas y formas literarias que debían escribirse. Detrás de esta situación se revela, por un lado, que los procesos formativos y de actualización docente con respecto al abordaje de una Educación Intercultural Bilingüe son aún insípidos y no existe una apropiación profunda por parte de los docentes de una educación pertinente y contextual, que modifique su concepción como figuras únicas en el proceso educativo en la escuela. Así, los docentes no valoraron a los padres de familia como portadores de conocimientos o sabedores de prácticas, por el contrario, los limitaron a ser quienes vigilen a los menores en casa y a la administración de los recursos físicos.

Por otra parte, el hecho de que los docentes hayan llevado a cabo en solitario el proceso de planeación y organización del trabajo en la ALI, da cuenta también de que las esferas actorales a nivel meso y macro no han asumido una posición en el proceso de formación de los docentes. Existe una desvinculación entre los tres tipos de actores con respecto a compartir sus demandas y expectativas, que es análoga a la desvinculación entre los docentes y los niños.

Sin una formación adecuada los docentes valoraron a los documentos como Parámetros Curriculares desde sus propias expectativas y demandas. Verbalmente dieron cuenta de que conocen Parámetros Curriculares, pero en la praxis no lo retomaron porque su propia noción de pertinencia se encuentra arraigada en su didáctica. Otra cuestión que incide en el poco uso de Parámetros Curriculares y el programa de estudio que se desprendió de éste, radica en que, desde el punto de vista de los docentes, no es un material pertinente dado que no contribuye a atender su demanda de portadores textuales con contenido gramatical.

Así, desde el punto de vista docente, una educación pertinente en la escuela no versa sobre la introducción de prácticas culturales al aula, sino de que se aprenda la escritura adecuada del náhuatl. Esta noción de pertinencia da cuenta de una cuestión que suele soslayarse en las políticas educativas: la formación y actualización no sólo es necesaria para una educación diferenciada en cuanto al abordaje teórico de una educación intercultural bilingüe, sino que los docentes tampoco están familiarizados con la escritura del náhuatl. Si bien cuatro de ellos tienen el náhuatl como lengua materna, su historia de alfabetización en español ha provocado que su conocimiento de la escritura del náhuatl sea limitado. Esto se reflejó tanto en su escritura como en la escritura que los niños efectuaban, en la cual no parecía advertirse la composición interna del náhuatl.

Los docentes y funcionarios radicados en Tequila durante el trabajo de campo, reiteraron la expectativa de afianzar la escritura correcta del alfabeto moderno. De acuerdo con las entrevistas su principal interés radicaba en que los alumnos supieran distinguir el uso de la /k/, /h/ o /w/, como si redujeran la escritura del náhuatl al uso adecuado de las grafías. Esto pareció dejar de lado un nivel morfológico del idioma. Encontré que no hay claridad, ni en los docentes ni en los niños, de la composición interna de la palabra. Es decir, en el aula, durante el trabajo de campo, no registré una explicación o un recordatorio de la aglutinación del náhuatl, como si se produjo una preocupación por parte de los docentes por la escritura correcta de las formas literarias. En ese sentido, la preocupación recayó en que se escribiera apropiadamente la estructura de los géneros literarios canónicos de la tradición hispana, y no se prestó atención a que dicha escritura alteraba la estructura propia de la lengua, en una especie de calco de la sintaxis española.

Lo anterior provoca no sólo escenarios de tensión en cuanto a las diversas nociones de pertinencia, sino también de tensión escrituraria. La estabilización de la escritura es tema aún de debate en Tequila. Las docentes mencionaban en su discurso que parte de su expectativa era afianzar el alfabeto moderno, pero en la observación advertí que se proporcionaban dos tipos diferentes de sistemas de escritura, uno elaborado por la DGEI y otro por el Colectivo Cultural Xochitlahtolli, formado en la Sierra de Zongolica. Desde la Supervisión escolar se impulsa la propuesta moderna que emana del Colectivo Cultural Xochitlahtolli. Esta decisión no fue explicada a los docentes por parte de los funcionarios radicados en Tequila, por lo que una de las docentes que participó en la investigación consideró su enseñanza una imposición que no refleja la oralidad del náhuatl. Esta situación refleja también la comunicación fallida entre las esferas actorales.

Por otra parte, los docentes mostraron una forma de representar al náhuatl, como si éste estuviese desligado de las comunidades de habla. Es decir, conciben al náhuatl desde una noción que no reconoce el *translenguaje* ni el hibridismo, propios del contexto de Tequila. Entonces, advertí que su percepción de los idiomas tiene que ver con una narrativa pública de la literacidad (Barton y Hamilton, 2004) que es una forma particular para referirse a la escritura y lectura, como habilidades autónomas de los contextos sociales y culturales y entendidas como meras “competencias”. Esta narrativa va más allá de las fronteras escolares y promueve un modelo de relación único con el lenguaje y la palabra escrita, presentándose ésta como intrínsecamente superior a la comunicación oral. Asimismo, se concibe a los idiomas como unidades compactas, sin interferencias de otras lenguas, pues está estrechamente vinculada a ideas nacionalistas y puristas.

Así, las docentes manifestaron una postura purista del náhuatl y lo consideraron como un objeto funcional para quien lo estudia o está inmerso en espacios letrados, no para todos los hablantes. Desde esta representación encontré que ocurre, lo que Street y Street (2004) denominan como “objetivación del lenguaje” en la escuela, que se refiere a tratar a la lengua como un elemento ajeno, cuyos significados no son negociables ni para profesor, ni para los alumnos. Esto arroja el conocimiento de que los docentes tienen un modelo específico de literacidad, entendiéndola como neutral y natural; de manera que el náhuatl es incorporado a una literacidad escolar. Es decir, que tiene una forma específica de enseñanza, definida por los docentes.

Al atribuirle al náhuatl este significado, su escritura termina alejada de sus hablantes, y provoca que los padres de familia nahuhablantes prefieren tomar distancia con la escritura del náhuatl, pues entienden que no pueden contribuir a la ALI porque no dominan la escritura, que se presenta como superior a la oralidad que ellos sí dominan. Esto, si bien merece un estudio aparte, en la investigación expuso que la escritura del náhuatl, pasó entonces a ser asociada a la escuela, más que tener significado y sentido propio para los nahuas serranos en pos de acciones o estrategias locales para su revitalización.

El registro de la ALI me llevó a responderme que en el proceso de construcción de prácticas letradas resultan más visibles las expectativas y demandas de una esfera actoral, la de los docentes. No obstante, no se trata de que sólo una noción de pertinencia cultural haya sido considerada para la construcción de prácticas letradas y de que ésta haya aterrizado en la praxis. Por un lado, su noción de pertinencia posee atisbos de la ya mencionada narrativa pública de la literacidad. Esto provoca que se conciba desde los actores institucionales un modelo específico de cultura escrita que incluye ciertas formas literarias, que no se han puesto a discusión, tanto su funcionalidad como su enseñanza. De ahí que los docentes recurran a la construcción de formas literarias y portadores textuales ya dados por la tradición hispánica, y que no exista, por ejemplo, una reflexión sobre el objeto libro desde la DGEI. En ese aspecto, cabe mencionar, los actores institucionales abrazaron la estrategia del libro artesanal o cartonero surgida en Argentina, pero sin la reflexión que dio su origen: la desacralización del objeto libro para plantear nuevas formas de construir una cultura escrita.

Por otra parte, la formación y actualización incipiente en cuanto a la educación bilingüe que los docentes han recibido, limita los métodos y estrategias que pueden emplear en la ALI. Por consiguiente, observé que hacen uso de la traducción como método de enseñanza de una L2, porque no tienen conocimiento de otros. Entonces les resultó el método más idóneo para construir prácticas letradas a partir de la introducción de textos bilingües. Al no contar con material escrito en náhuatl y al no conocer la existencia de documentos producidos desde la época de la Colonia, la escritura más cercana que encuentran es el español y la traducción la herramienta para construir un acervo en náhuatl, que consideran totalmente inexistente.

Esto me hizo reflexionar que para concretar una educación culturalmente pertinente no se trata solamente de la introducción de prácticas culturales y la resolución de las tensiones a partir de las mediaciones de los docentes con los actores comunitarios, como se señala desde Parámetros Curriculares, sino que es necesaria una formación especializada en educación bilingüe, con miras a ser aplicada en contextos de diversidad lingüística. De manera que los docentes puedan decidir el método de la traducción, de entre los muchos que existen, para la enseñanza de las lenguas, pues su uso, no obedece a una acción premeditada, sino al desconocimiento. De esta forma, advertí que los docentes no se plantearon una didáctica de la traducción, sino que concibieron que los menores ya poseían una competencia traductora, y que no era necesario ofrecer explicaciones u orientaciones, que cabe también mencionar, los docentes tampoco tenían.

Cabe mencionar que no advertí claridad o acuerdo entre los docentes sobre la lengua materna de los menores, pero tampoco sobre el concepto mismo de lengua materna. Esta situación no me permite elaborar una conclusión determinante, sino más bien, señalar que precisamente, estas inconsistencias presentadas por los actores me llevan a concluir que el escenario de Tequila es sumamente complejo en cuanto a su diversidad lingüística. Resulta, por consiguiente, difícil dilucidar el grado y tipo de bilingüismo de los alumnos, y de los mismos docentes desde un paraguas teórico tradicional. Así, resulta necesaria una definición de educación bilingüe que comprenda escenarios complejos como el de Tequila.

Por otro lado, si bien los docentes introducían la práctica traductora, en la praxis los alumnos desplegaban una diversidad de prácticas y estrategias para construir sus textos. A estas formas no reguladas ni introducidas por los docentes, las concebí como prácticas vernáculas de literacidad, pues tienen que ver con el repertorio intrínseco que cada niño ha formado del uso y significado de la escritura, como el uso de sus cuadernos de ciclos anteriores, o el apoyo de las ilustraciones. Esto da cuenta de que, ante un escenario limitado de material escrito, los alumnos manifiestan formas autónomas y creativas de aprendizaje. Asimismo, en el proceso de construcción de prácticas se suscitaron situaciones y cuestiones que incluso vuelven necesario un estudio más profundo, por ejemplo, de otro tipo de literacidades.

Para esta tesis exploré específicamente las literacidades que tiene que ver con la escritura, pero los menores dieron cuenta de otras múltiples literacidades, como la

multimodal, que se detonan en la construcción de prácticas y textos. Esto apunta a replantear el papel de las ilustraciones y los dibujos creados por los alumnos en los procesos educativos, más allá de los ejercicios de palabra-imagen para la enseñanza de la escritura. Por consiguiente, planteo que el acercamiento a las prácticas de los niños arrojó cuestiones que pueden abordarse desde una perspectiva de literacidad multimodal en futuras investigaciones, y abrir una senda hacia otro tipo de narrativas significativas para los niños.

A luz del análisis de la construcción de las prácticas letradas, en las cuales sólo una noción de pertinencia de cultural es considerada, se hace urgente el diálogo entre las esferas actorales, de modo que se logre responder de manera cabal, pero en permanente dinamismo ¿qué tipo de escritura en náhuatl desean aprender los actores educativos radicados en Tequila y para qué hacerlo? Esto tiene que ver con construir desde el contexto social, cultural y lingüístico literacidades más pertinentes a las expectativas y demandas de los sujetos en la educación escolarizada. La respuesta *a priori* de los actores constitucionales, intermediarios y docentes provoca que en el proceso letrado en el aula no se consideren las demandas y expectativas de los actores comunitarios, es decir, de los padres de familia y de los alumnos, sujetos retomados para esta investigación. Así, se da por hecho que las formas literarias propuestas desde arriba y desde los docentes, como las cartas, las coplas, los versos, etc., propias de una tradición canónica, contribuyen a la revitalización lingüística y son significativas en contextos reales para los alumnos. Dichas formas literarias derivan más de un modo específico de entender a la cultura escrita, que cabe enfatizar, es de carácter occidental, y su enseñanza, que de los intereses y condiciones que los mismos actores experimentan en su propia realidad. De ahí que la relación que los actores establecen con la escritura se encuentra mediada por modelos fijos de literacidad, que están lejos de ser elementos pertinentes a realidades concretas.

Así, desde lo observado, encontré que no se corresponde la construcción de prácticas letradas con las expectativas y demandas de los padres de familia, quienes aspiran una movilidad económica y social, debido a su historia de discriminación y marginación. Tampoco se corresponde con los intereses de los alumnos, que como mostré son diversos y amalgaman elementos culturales propios como ajenos, ni con otros elementos que suelen soslayarse en la organización multigrado como la circulación de saberes en función de sus

relaciones de amistad. Tampoco se conectó a la escritura del náhuatl a otras áreas de conocimiento que los alumnos cursaban, o un contexto inmediato; o bien, a una exploración de formas literarias propias de la región.

A luz de lo observado y reflexionado, sostengo que la forma más viable para construir prácticas letradas con pertinencia cultural radica en el diálogo entre los actores educativos, y la comprensión desde la escuela y desde los actores institucionales e intermediarios, de los escenarios sobre los cuales habrán de construirse las literacidades. Mi intención ha sido mostrar que la pertinencia cultural no sólo se hará posible en el aula a partir de la introducción de las prácticas culturales que existen afuera de ella, como se piensa desde las políticas públicas, sino que la pertinencia tiene que ver asimismo con la comprensión de las condiciones sociales, culturales y lingüísticas en las que tienen lugar las prácticas letradas. Entender el significado de la escritura del náhuatl y su uso es parte ineludible del proceso de pertinencia cultural en todas las esferas actorales. Para ello tiene que reconocerse desde los padres de familia y docentes, la historia de castellanización y la estructura ideológica que posiciona al español por encima de las lenguas indígenas, aún latente en la sociedad. Esto será posible a través del diálogo continuo entre todas las esferas actorales, pero también de la construcción en conjunto de un escenario social propicio para la conservación y desarrollo del náhuatl.

En este sentido, las políticas públicas deberían confluír con la agencia de los sujetos. Por ejemplo, la estrategia del libro cartonero o artesanal puede funcionar en espacios en los cuales existen iniciativas locales. Sin embargo, en el contexto de los tres barrios de Tequila abordados en la tesis, no encontré acciones locales paralelas a las propuestas efectuadas desde las políticas de revitalización. Por ende, la pertinencia educativa tiene que ver con el andamiaje de ambas partes: las políticas son efectivas cuando se consideran los procesos agenciales de los sujetos, y cuando, a su vez, éstos encuentran asidero de sus expectativas y demandas en las políticas enunciadas desde arriba.

Por último, menciono que, de todas las prácticas registradas en la asignatura de Lengua Indígena, además de la traducción, advertí que la copia fue reiterativa. Dicha práctica fue empleada como parte fundamental para la construcción de los portadores textuales de los menores. Los alumnos de los primeros grados o quienes tenían poco dominio del náhuatl efectuaban la copia. Este acto fue parte esencial de la dinámica, tanto

en la organización por equipos, como individual. A diferencia de los teóricos que señalan al copiado como una fase inicial del proceso de escritura, y que se le considera como una práctica mecanizada sin aporte alguno a la producción de textos, para los docentes constituía una herramienta para facilitar el aprendizaje y construir portadores textuales. Esto merece un estudio con mayor profundidad, pues me atrevo a sugerir que la práctica del copiado obedece, además de al contexto precario de materiales escritos en náhuatl, a estilos particulares de aprendizaje propios de los alumnos que cursaban las primarias multigrado abordadas. Así, es posible abrir una veta en la investigación educativa que explore qué sucede con los menores que no efectuaban la traducción y la copiaban de quiénes sí la realizaban, sin cuestionarse una explicación al respecto, para entender los procesos de aprendizaje y enseñanza que se detonan en dichos actos, pues distan de los planteamientos teóricos acerca de la “circulación de saberes”.

Lógica evaluativa

Una cuestión que debo enfatizar de los hallazgos radica en que la lógica evaluativa, una de las características más representativas de la cultura escolar, merma gran parte de las iniciativas que algunos actores, como los docentes o los actores intermediarios, pudieran idear a favor de una revitalización del náhuatl. Por una parte, la prioridad del español y Matemáticas (como asignaturas) se ha convertido en un eje transversal del Sistema Educativo Nacional. Por consiguiente, los docentes concentran la mayor atención e insumos a los aprendizajes desprendidos de ambas asignaturas, de manera que las demás asignaturas y áreas de conocimiento, entre ellas, la ALI, se convierten en periféricas. Esto me resulta preocupante, en el sentido de que la lógica evaluativa reduce y define lo que es importante aprender y entre líneas emite un mensaje: los contenidos que no se evalúan no son dignos de aprenderse y, por lo tanto, de emplear tiempo escolar en ellos. Esta lógica debería comenzar a trastocarse con la finalidad de pluralizarse, de lo contrario, continúa reproduciendo una monocultura del saber.

Por otra parte, esta lógica evaluativa convierte a las estrategias de revitalización en evidencias de trabajo para los docentes y actores intermediarios ante la DEI y la DGEI. La producción de textos escritos en náhuatl tiene como origen, en gran medida, su

representación como elementos evaluativos para los docentes. Sin embargo, a diferencia de la evaluación de conocimiento que se hace de las otras asignaturas, en el caso de los textos escritos en náhuatl se valoran más como objetos que se muestran y se celebran como parte importante del subsistema de educación indígena, pero que en la realidad no tiene una función comunicativa concreta. De esta manera, elementos como el libro artesanal o cartonero se reproducen como una extensión de la folklorización de los objetos creados por grupos indígenas. Pues se valoran en eventos como Feria de Libros Artesanales, pero no circulan entre los alumnos y no son asequibles para las comunidades. Entonces, lo que impulsa la producción de portadores textuales en lengua indígena es la lógica evaluativa, y no tanto el deseo de construir prácticas letradas significativas y con sentido para los nahuahablantes o, en otras palabras, con pertinencia cultural. Esto incide en la revitalización lingüística, pues no se llevan a cabo estrategias locales motivadas por el deseo de los hablantes, sino por una lógica impuesta, diseñada desde arriba.

Para terminar, agrego que con la presente investigación busqué ahondar desde tres primarias multigrado ubicadas en un contexto sociocultural, lingüístico y geográfico definidas cuestiones que atañen a gran parte del subsistema de educación indígena: los procesos formativos y de actualización docente, la ausencia de materiales escritos en lenguas indígenas y cómo se resuelve esta carencia en el aula, así como la funcionalidad de propuestas como Parámetros Curriculares y Marcos Curriculares, celebradas como apuestas novedosas por parte de la DGEI. Esto, con la finalidad de abonar a una mejora de la educación destinada a los grupos indígenas.

A raíz de los datos presentados, agrego que es fundamental continuar reflexionando el significado de la escritura de las lenguas indígenas en la EIB, como un elemento culturalmente pertinente, y a luz de las expectativas y demandas locales, pues si su significado y sentido es atribuido desde el espacio escolar, a través de metodologías tradicionales, la escritura sólo será un elemento de la institución escolar y no de una realidad sociocultural más amplia. En ese sentido, es necesario también seguir analizando a la ALI en relación a otras asignaturas, de manera que la pertinencia cultural sea un eje transversal en la educación escolarizada, y no sólo un indicador concerniente a un espacio en el currículo.

Referencias

Álvarez Antón, B. (2016). *La traducción como herramienta didáctica en el aprendizaje de lenguas extranjeras* (Tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Álvarez, G. y Quinteros, G. (2013). Capítulo 5. Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación en contexto escolar. En: G. Quinteros y. Corona Y. (Coord.), *Las prácticas sociales del lenguaje en contextos de tradición indígena. El objeto de conocimiento antes de ser objeto de enseñanza* (pp. 177-212). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Apple, M. y King, N. (1983). What Do Schools Teach? The Hidden Curriculum and Moral Education. En Giroux, H. and David, P. (eds) (pp. 82-99). Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.

Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. Berkeley: University of California Press.

Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. México: COMIE

Ballestín González, B. (2009). La observación participante en primaria: ¿un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4 (2), 229-244.

Barriga Villanueva, R. (2001). Oralidad y escritura: una encrucijada para las lenguas indígenas. *Caravelle*, (76-77), 611-621. DOI: <https://doi.org/10.3406/carav.2001.1338>.

Baronnet, B. (2013). Resistiendo desde las escuelas hechas de cartón. Las estrategias de los pueblos indígenas ante la política de educación intercultural y la crisis en Morelos. En Huesca, L. Aranda, P., Horbath, J., Valencia, E. (coord.), *Alternativas en la crisis para la*

transformación de las políticas sociales en México (pp. 133-149). Sonora, México: Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo y Colegio de Sonora.

Barton, D. y Hamilton, M (2004). La literacidad entendida como práctica social. Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Becker, A. L. (1995). *Beyond translation: Essays toward a modern philosophy*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Bermúdez Jiménez, J., Fandiño Parra, Y. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista De La Universidad De La Salle*, (59), 99-124. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1982>.

Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid, España: Akal.

Bertely, M. 2000. *Familias y Niños Mazahuas en una Escuela Primaria Mexiquense*. Toluca, México: ICEM.

Bland, D. (2017) Using drawing in research with children: lessons from practice. *International Journal of Research & Method in Education*, 1-11. DOI: 10.1080/1743727X.2017.1307957.

Calderón, D. (2015). Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva antropol*, 28 (82), 125-140.

Cámara, G. (2008). *Otra educación básica es posible*. México: Siglo XXI.

Cano Reyes, J. (2011). ¿Un nuevo boom latinoamericano?: La explosión de las editoriales cartoneras. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero47/boomlatin.html>

Carreres, A. (diciembre 2006). Strange bedfellows: Translation and Language Teaching. *Sexto simposio sobre traducción, terminología e interpretación en Cuba y Canadá*. de 2006 Consejo Canadiense de Traductores, Terminólogos e Intérpretes. Recuperado de <http://www.cttic.org/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf>

Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*. Universidad de Concepción, Chile. Retomado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>

---- (2008). *Para ser letrados*. Barcelona, España: Paidós.

Cassany, D. y Castellá, J.M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *PERSPECTIVA, Florianópolis*, 28 (2), 353-374.

Celote Preciado, A. (2000). *Usos y Funciones del Lenguaje entre los Mazahuas. Un Estudio de Sustitución de la Lengua Mazahua* (Tesis de maestría). CIESAS, México.

Civallero, E. (2015). *Libros cartoneros: olvidos y posibilidades*. Pre-print.

Colectivo Cultural Xochitlahtolli (abril, 2012) *Apuntes breves sobre la historia del Colectivo Cultural Xochitlahtolli*. Recuperado de <https://xochitlahtolli.wordpress.com/category/quienes-somos/>. [10/10/2018].

---- (s/f). *Iahtolnechikolli Tlahtolnechikoll. Diccionario nawatl moderno y español de la sierra de Zongolica, Ver.* Recuperado de: <http://www.vcn.bc.ca/prisons/dicc-zon.pdf>.

Cooper, R. L. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. España: Cambridge University Press.

Córdova Hernández, L. (2016). Consumo literario en lenguas indígenas: experiencias de revitalización desde el Sur de México. *Revista CS* (18), 37-61.

Corona, S. (2008). Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas. *Revista Electrónica Sinéctica* (30), 1-14.

Cox, R. (1996). *El saber local, metodologías y técnicas participativas*. La Paz: NOGUB-COSUDE / CAF.

Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

DGEI (2008). *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena*. México: Secretaría de Educación Pública.

---- (2015). *Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante*. D.F: Secretaría de Educación Pública.

---- (2015). *Náhuatl como segunda lengua Primaria Indígena. Libro para el maestro Educación primaria indígena y de la población migrante. Segundo Ciclo*. D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Díaz de Rada, A. (2011) *El taller del etnógrafo: Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. Madrid, España: UNED.

Dietz, G. y Álvarez, A. (2014). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación. En: Oehmichen Bazán, C. (ed.), *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 55-89). México: UNAM-IIA.

Dietz, G. y Mateos Cortés L. S (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. D. F., México: Secretaría de Educación Pública-CGEIB.

Dietz, G. (2017). Capítulo 8. La construcción e interpretación de datos etnográficos. En Díaz-Barriga, A. y Domínguez Catillo, C. (Coord.), *La interpretación: un reto en la investigación educativa* (pp. 229-262). Tlaxcala, México: NEWTON, Edición y Tecnología Educativa - Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Duff, A. (1991). *Translation*. Oxford: ELBS with Oxford University Press.

Escobar, A. (2002) Globalización, desarrollo y modernidad. Madrid: *OEI*. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/escobar.htm>

---- (2005). *Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia -ICANH-.

Esteva, G. (septiembre, 2017). El regreso de los comunes y el papel de las universidades. En *Cátedra UNESCO. Ciudadanía, educación y sustentabilidad ambiental para el desarrollo*. Conferencia llevada a cabo en la Universidad Veracruzana, México.

Even-Zohar, I. (1990). Teoría de los Polisistemas. *Poetics Today* 11, 1-21.

---- (1999). Factores y dependencias en la Cultura. Una Revisión de la Teoría de los Polisistemas. En Iglesias Santos, M. (comp.), *Teoría de los Polisistemas* (pp. 23-52). Madrid: Arco.

---- (2008). La fabricación del repertorio cultural y el papel de la transferencia. En Sanz A. (Ed.), *Interculturales, Transliteraturas* (pp. 217-226). Madrid, España: Arco Libros.

Ferreiro, E. (1980). Lenguaje y conocimiento. En *La semana de Piaget*. Universidad Pedagógica Nacional y la Dirección General de Educación Especial, México.

---- (1991). *Los niños construyen su lectoescritura*. Argentina: Editorial AIQUE.

Fornet Betancourt, R. (2004). *Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad*. D. F., México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Gago, A. (2002). *Apuntes acerca de la evaluación educativa*. D.F., México: SEP.

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona, España: Gedisa.

---- (2012). *La globalización: ¿productora de culturas híbridas?* Recuperado de <http://elmensajeelmedio.blogspot.de/2012/10/la-globalizacion-productoradeculturas.html>.

Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st century. A global perspective*. Malden, MA and Oxford: Wiley-Blackwell.

Garcia, O. y Homonoff, W. H. (2015). Bilingual education. En Bigelow, Martha & Ensser K., Johanna (Eds.), *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*, (pp.132-144). Nueva York: Routledge.

Garcia, O., y Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals. Policies, programs and practices for English language learners*. New York: Teachers College Press.

Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: de El Pensamiento salvaje a Ways with Words. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-56). Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Gigante, E. (2003). Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural. Un recuento comparativo de políticas educativas. En *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México* (pp. 63-91). Oaxaca, México: Fondo Editorial IEEPO.

Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología* (66), 77-99.

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, (44), 36-65.

Gómez Rendón, J. y Jarrín Paredes, G. (2014). Hacia una ecología de la revitalización lingüística. *Revista del Patrimonio Cultural del Ecuador*, 6, 34-55.

Hamel, R. E. (1995). Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico. *Alteridades*, 5 (10), 79-88.

Hamel, R. E. y Muñoz Cruz, H. (1986). Perspectivas de un proceso de desplazamiento lingüístico: el conflicto otomí-español en las prácticas discursivas y la conciencia lingüística. *Estudios sociológicos*, 4 (11), 215-240.

Hamel, R.E., Brumm, M., Carrillo, A. (et al). (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 83-107.

Hamers, J. y Blanc, M. (1989). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage.

Hasler Hangert, A. T. (1996). *El náhuatl de Tehuacán-Zongolica*. México: CIESAS

---- (2001). *Gramática moderna del náhuatl de Tehuacán-Zongolica*. Xalapa, Veracruz: Imprenta Universitaria / Fondo de Empresas de la Universidad Veracruzana.

Hasler, A. y Rodríguez, M. T. (2000) *Los nahuas de Zongolica*. D.F., México: Instituto Nacional Indigenista.

Heath, S. B. (1982). What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and at School. *Language in Society*, (11), 49-76.

Hernández, R. (1982). Reflexiones en torno al sistema de educación indígena bilingüe y bicultural. En: A. Scanlon & J. Lezama (Comps.), *Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural* (pp.113-136). México: SEP

Hernández Zamora, G. (2018). Literacidad y aprendizaje de adultos: teoría e investigación en la era del capitalismo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40 (2), 9-42.

Hernández, J.M. y Rodríguez, J. (2015). La pertinencia de la educación desde la perspectiva de los estudiantes en una universidad pública mexicana. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6 (1). Recuperado en 10 de febrero de 2019, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168893042015000100003&lng=es&tlng=es.

Hinton, L. (2001). Language Revitalization: An Overview. En L. Hinton y K. Hale (ed.), *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (pp. 3-18). San Diego/Boston: Academic Press.

Hirnas, C. (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora de América Latina*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.

Hirmas, C. y Blanco, R. (2009). Educar en la diversidad cultural: lecciones aprendidas desde la experiencia en América Latina. *DOCENCIA*, 37, 45-55.

Horn, R. (1998). *Visual Language: Global Communication for the 21st Century*. Bainbridge Island, WA: MacroVU.

Hurtado, A. (ed.) (1996). *La enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana: Universidad Jaume I.D.L

---- (2011). *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid, España: Cátedra.

INEE (2010). *Panorama Educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior*. D.F., México: INEE.

---- (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. D.F., México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

---- (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: INEE.

INEE-UNICEF (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. México: INEE-UNICEF.

INEGI (2016). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal (2015): Veracruz de Ignacio de la Llave*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Jiménez Naranjo, Y. (2012). Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (52), 167-189. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=14023076008>

Jiménez Naranjo, Y. y Mendoza Zuany, R. G. (2012). *Evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas*. D.F., México: Dirección General de Educación Indígena.

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 107-134.

Keller-Cohen, D. (1994). Introduction. En Deborah Keller Cohen (ed.), *Literacy: Interdisciplinary Conversations* (pp. 1-25). Nueva Jersey: Hampton Press.

Kudaibergen, J. (2015). Las editoriales cartoneras y los procesos de empoderamiento en la industria creativa mexicana. *Cuadernos Americanos*, (152), 127-146.

Krotz, E. (2004). Cinco ideas falsas sobre “la cultura”. En *Antología sobre cultura popular e indígena. Lecturas del Seminario Diálogos en la Acción* (pp. 13-19). México: CONACULTA.

Labarca Zerpa, M. L. (2016). El valor de la traducción como herramienta didáctica en la enseñanza de latín. *EDUCERE*, (67), 443-450.

Latapí Sarre, P. (2008) ¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro. En COMIE, IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales, pp. 55-76. México: COMIE.

Lemus, J. (2008). Un modelo de revitalización lingüística: el caso del náhuatl/ pipil de El Salvador. *Revista Diálogos* (2), 1-24.

Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela. Biblioteca para la actualización para el maestro*. México: FCE/SEP.

Linares, E. y Aguirre, J. (1992). *Los quelites, un tesoro culinario*. México: Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto Nacional de la Nutrición.

Lomax, H. (2012) Shifting the focus: children's image-making practices and their implications for analysis, *International Journal of Research & Method in Education*, 35, (3), 227-234.

López, E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectiva desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En Luis Enrique López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 129-220). Bolivia: Plural.

López, L. E. (2005). *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB Andes y Plural.

López, L. E. (2009). La educación de jóvenes y adultos indígenas en América Latina: lecciones aprendidas desde la alfabetización. En López, L. E. y Hanemann, U. (eds.), *Alfabetización y multiculturalidad: Miradas desde América Latina* (pp. 415-444). Guatemala: UIL-UNESCO.

Martuscelli, J. and Martínez, C. (2002). Problemas de la Pertinencia de la Educación Superior en el Mercado Laboral. *Memoria del Tercer Congreso Nacional y Segundo Internacional Retos y Experiencias de la Universidad*, 6-9 de noviembre, Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Mendoza Zuany, R. G. (2016). *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica. Informe final*. D.F., México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Menezes de Souza, L. M. (2001). Para uma ecología da escrita indígena: a escrita multimodal kaxinawá. En Inés Signorini (org.), *Investigando a relacao oral/escrito e as toerías do letramento. Colecao Idéias sobre Linguagem*. San Pablo: Mercado de Letras.

Moreno Cabrera, J. C. (2016). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Muñoz, H. (2004). Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad. *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, (29), 9-49.

Nahmad, S. (2003). *Fronteras étnicas análisis y diagnóstico de dos sistemas de desarrollo: proyecto nacional vs. Proyecto étnico. El caso de los "ayuuik" (mixes) de Oaxaka*. México: Ciesas.

Nahmad Sitton, S. (2009). *Resumen ejecutivo del Informe final de la evaluación cualitativa complementaria del Programa Asesor Técnico-Pedagógico (PATP), para la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP) de la Secretaría de Evaluación Pública, México*. Oaxaca: CIESAS Pacífico Sur.

Niembro Domínguez, M. C. y Mendoza Zuany, R. G. (2017). *La educación indígena en Veracruz: diagnóstico y recomendaciones para la política*. Xalapa, Veracruz: CIVE.

Olarte Tiburcio, E. y Zacarías Candelario, J. (2014). Libro cartonero: una alternativa para la integración a la cultura escrita en lengua indígena. *Correo del Maestro*, (223). Recuperado de http://www.correodelmaestro.com/publico/html5122014/capitulo6/libro_cartonero.html.

Olarte, E. (2010). La educación bilingüe en contextos plurilingües. En Morales Garza, R. (coord.), *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes* (pp. 309-372). México: SEP / Subsecretaría de Educación Básica.

Olivé, L. (2009). *Pluralismo epistemológico*. La Paz: CLACSO - Muela del Diablo Editores- Comunas - CIDES - UMSA. Cf.

Olvera, A. X. (2010). Marcos Curriculares para Atender la Diversidad Étnica, En Morales Garza, R. (coord.), *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes*. (pp. 219-259). México: SEP / Subsecretaría de Educación Básica.

Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura*. D. F. México: FCE.

Pérez Ruíz, M. L. (2009) ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En: M.L. Pérez Ruíz, L.R. Valladares de la Cruz & M. Zárate (eds.), *Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia* (pp. 251-288). México: UAM-I-Juan Pablos Editor.

Petrini, C. (2012). *Elogio de la Cocina Mexicana, Patrimonio Cultural de la Humanidad*. México: Conservatorio de la Cultura Gastronómica Mexicana S.C. y Artes de México.

Prosser, J. (2007). Visual Methods and the Visual Culture of Schools. *Visual Studies* 22 (1), 13-30.

Quinteros Sicurano, G. y Corona Caraveo, Y. (s.f.). Las prácticas sociales del lenguaje en culturas de tradición indígena. Recuperado de http://www.uam.mx/cdi/pdf/p_investigacion/practicas_sociales.pdf.

Rockwell, E. (1994). *Los cambios actuales en la educación básica en México*. México: UAM Azcapozalco.

---- (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez (coord.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 21-38). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

---- (1999). Occidente, los otros y la construcción de un nuevo espacio público. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 43-44. Recuperado de www.cinvestav.mx/publicaciones/anuario99/die.html

---- [CIESAS México] (marzo, 2018). Seminario Escuelas, Indígenas y Etnicidad. [Archivo de video] Recuperado de <https://bluejeans.com/playback/s/nXZNOApub8Hc7fw7V8FgMPP3qkQjjW6Ckchbt35FqjmsVvAZvHtQ3jGZAX9G8x3a?fbclid=IwAR0shFAUX8SRHDPu9LYOtI6e6FN1K8FdA1SaTJgZ2WvKcEbISwkTlczr-8A>

Rodríguez, M. T. (1995). Sistema de cargos y cambio religioso en la Sierra de Zongolica, Veracruz. *Alteridades*, 5 (9), 63-69.

Rodríguez, M. T. (2003). *Ritual, identidad y procesos étnicos en la sierra de Zongolica*. Veracruz. D.F.: CIESAS.

---- (2015). Prácticas territoriales y dinámicas migratorias en la sierra de Zongolica, Veracruz. *Ulúa*, 25, 69-91.

Ruíz Olabuénaga, J. I. y Ispizua, M. A. (1989) *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.

Santos, L. (2011). Aulas multigrado y la circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 71-91.

Schmelkes, S. (2003). “La política de la educación bilingüe intercultural en México”. En el Seminario Internacional “Educación en la Diversidad: Experiencias y Desafíos desde la Educación Intercultural Bilingüe”, organizado por el Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO de Buenos Aires, y la Coordinación General de Educación intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México, Ciudad de México.

---- (2008). Educación y diversidad cultural. En A. de Alba (ed.), *¿Qué dice la investigación educativa?* México: COMIE.

---- (2009). Presentación. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2), 49-52.

---- (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 1-12.

---- [INEE México] (septiembre, 2018). Escuelas en desigualdad. Voces de la Evaluación, programa 2. [Archivo de video] Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=wgx7FVn_ovA&index=3&list=PLEfeh51CWK7b8t2Zsrd4JnYkIJmg1Uw4m.

Scribner, S. y Cole, M. (2004). Desempaquetando la literacidad. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 57-80). Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

SEP (03 de abril de 2015). Impulsa SEP nueva cultura de escritores y lectores indígenas, a través de ediciones inéditas en libros cartoneros. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-084-impulsa-sep-nueva-cultura-de-escritores-y-lectores-indigenas-a-traves-de-ediciones-ineditas-en-libros-cartoneros>.

---- (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

---- (2009). *Planes y programas de estudio de 1993 y 2009. (Puntos de continuidad y/o cambio)*. Ciudad de México: SEP.

---- (2013). *Desarrollo de competencias de lectura en estudiantes de nivel medio superior*. México: Secretaría de Educación Pública.

---- (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

---- (2011) *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. D.F., México: Secretaría de Educación Pública.

Sosme, M. A (2015, junio 7). La trama y la urdimbre. Género y mitología en el arte textil de la Sierra de Zongolica, Veracruz. La Jornada Morelos. Recuperado de: http://hool.inah.gob.mx:1127/jspui/bitstream/123456789/758/1/677_7_junio.pdf.

Street, B. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, C. y Street, B. (2004). La escolarización de la literacidad. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 181-210). Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Teberosky, A. (2000). Los sistemas de escritura. En Congreso Mundial de Lecto-escritura. Universidad de Barcelona, Valencia.

Vargas Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? *Folios*, (42), 139-160.

Vargas García, I. (2014). *Claroscuros en la revitalización lingüística del hñähñú del Valle del Mezquital* (Tesis de maestría). Instituto de Investigaciones Antropológicas, México.

Velasco, H y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.

Washington, C y Gómez, M. (2014). Eloísa Cartonera. ¡Te amo, te odio, dame más! Recuperado de <http://www.experimenta.es/noticias/grafica-ycomunicacion/eloisa-cartonera-%C2%A1te-amo-te-odio-dame-mas-4531>.

Weber, S. y Mitchell, C. (1995). *Interrogating Images and Identity in Popular Culture*. Abingdon: RoutledgeFalmer.

Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles educativos*, 22, 89-90. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000300004.

Williams, C. (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyeithog* (Tesis doctoral). University of Wales, Bangor.

Young, P. (2007). *Drawing Among High School Students: Literate Practice and/or Bridge to Literate Practice?* (Tesis doctoral). University of Calgary, Canada.

Yuen, F. C. (2004). It Was Fun. I Liked Drawing My Thoughts': Using Drawings as a Part of the Focus Group Process with Children. *Journal of Leisure Research*, 36 (4), 461–482.

Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

---- (2004). Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 437-459). Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

---- (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79.

Zabalbeascoa, P. (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Sintagma* 2, 75-86.

Zimmermann, K. (2010). Bilingüismo y transculturación en textos poscoloniales: ¿un reto a la teoría de la traducción? En Sánchez, S. y Velasco, L. (compiladores), *Memorias del coloquio en homenaje Dieter Rall* (pp. 155-176). México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-Universidad Nacional Autónoma de México.

Zolla, C. y Zolla, E. (2004). *Los pueblos indígenas de México. 100 preguntas*. México: UNAM.

Anexo 1. Horarios escolares

Muestro el acomodo de los horarios en las tres primarias, además de qué otras asignaturas cursaban los estudiantes durante el trabajo de campo. Junto al código de la escuela, agregué los meses que hice trabajo de campo en su fase intensa.

E1 (trabajo de campo: noviembre, diciembre y enero)					
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 o 8:30	Matemáticas	Español	Matemáticas	Español	Formación Cívica y Ética
Receso (11:00 – 11:45 o 12:00)					
12:00 – 13:30 o 14:00	Ciencias Naturales	Lengua Indígena	Geografía	Historia	Educación Artística o física
E2 (Trabajo de campo: noviembre, diciembre)					
1° - 3°	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00-9:30	Español	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Español
9:30-10:30	Español	Matemáticas	Geografía	Ciencias naturales	Español
Receso (10:30 – 11:30)					
11:30 – 12:30 o 13:00	Lengua indígena	Formación Cívica y Ética	Lengua indígena	Geografía	Educación Artística o física
4° - 6°	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:30-9:30	Lengua indígena	Español	Lengua indígena	Español	Matemáticas
9:30-10:30	Español	Español	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Receso (10:30 – 11:30)					
11:30 – 12:30 o 13:00	Geografía	Formación Cívica y Ética	Historia	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales
E3 (Trabajo de campo: diciembre y enero)					
1° - 3°	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:30-10:30	Español	Matemáticas	Español	Lengua Indígena	Matemáticas
Receso (10:30 – 11:30)					
11:30 – 12:30 o 13:00	Naturaleza y sociedad	Formación Cívica y Ética	Ciencias Naturales	Educación Artística	Ciencias Naturales
4° - 6°	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:30-9:30	Lengua indígena	Matemáticas	Lengua indígena	Geografía	Matemáticas
9:30-10:30	Español	Matemáticas	Teatro (Educ. Artística)	Historia	Ciencias Naturales
Receso (10:30 – 11:30)					
11:30 – 13:00	Español	Formación Cívica y Ética	Matemáticas	Español	Ciencias Naturales

Anexo 2. Guías de entrevistas aplicadas a las esferas actorales

Líneas temáticas	Preguntas reiterativas
Esfera de los docentes	
Trayectoria profesional	¿Dónde estudió? ¿qué estudió? ¿cuántos años lleva en servicio? ¿dónde trabajó antes? ¿cómo llegó a la escuela actual? ¿ha recibido cursos de traducción, didáctica de las lenguas o sobre educación bilingüe?
Su entorno lingüístico	¿Cuál es su lengua materna? ¿dónde aprendió a escribir náhuatl? ¿en qué lengua se comunica en la cotidianidad? ¿en qué idioma se comunica con los padres de familia y alumnos? ¿qué lengua usa en la escuela?
Esfera de los niños	
Su entorno lingüístico, familiar y escolar	¿Dónde naciste? ¿cuál es tu lengua materna? ¿en qué idioma te comunicas con tu familia? ¿en qué idiomas te comunicas con el docente? ¿qué idiomas usas en la escuela y en tu hogar? ¿cuántos hermanos tienes? ¿en qué trabajan tus papás? ¿qué haces después de la escuela? ¿cuál es tu asignatura favorita? ¿en qué te gustaría trabajar de grande?
Con respecto a su proceso creativo	Las preguntas emergieron del dibujo que cada uno realizó, para entender su significado y el motivo que les inspiró.
Esfera de los padres de familia	
Su contexto sociocultural, familiar y lingüístico	¿A qué se dedica? ¿cuántos hijos tiene? ¿usted habla náhuatl? ¿nació en esta región? ¿cursó la escuela? ¿sus hijos tienen el náhuatl como lengua materna? ¿qué hacen sus hijos llegando de la escuela? ¿sus hijos trabajan o le ayudan en los quehaceres del hogar? ¿a qué se dedica la gente que vive en su barrio (jóvenes, niños o adultos)? ¿cuáles son las festividades de su barrio?
Percepción de las dinámicas escolares y expectativas de la lectura y escritura del náhuatl	¿Qué piensa de que enseñen a escribir y leer náhuatl en la escuela? ¿cómo considera el trabajo de la docente? ¿cuáles son las asignaturas que considera principales en la educación de sus hijos? ¿cuándo usted cursó la escuela le enseñaron náhuatl? ¿sus hijos le dicen que les gusta la escuela? ¿qué le gustaría que sus hijos “fueran de grandes”? ¿por qué escogió mandar a sus hijos a esta escuela? ¿preferiría una escuela estatal (en la modalidad estatal no se enseña náhuatl)? ¿por qué cree que sus hijos

	no hablen náhuatl en la escuela? (esta última pregunta surgió hacia el final del trabajo de campo)
Funcionarios Tequila: ATP y supervisores	
Percepción de los discursos institucionales y del contexto de la escritura en náhuatl	<p>¿Cuáles son los materiales con los que deberían contar las escuelas del subsistema de educación indígena de apoyo a la ALI? ¿qué hacen los docentes cuando no tienen documentos ni material digital como base de su práctica?</p> <p>¿no se vincula usted, como funcionario, a otros organismos, como AVELI para construir material?</p> <p>¿existen otras estrategias para subsanar la ausencia de materiales didácticos? ¿cuál es su opinión de que la estrategia del libro artesanal no haya sido recibida con entusiasmo por el docente? ¿usted cree que los niños quieren aprender a escribir en náhuatl y sus padres desean que ellos lo aprendan?</p>
Funcionarios Xalapa	
Marco institucional	<p>¿Qué objetivos espera la DGEI que se cumplan con la creación y el uso de libros cartoneros? ¿Qué se busca lograr con el libro cartonero, en términos de pertinencia cultural y lingüística? ¿En qué radica la pertinencia?</p> <p>¿Cómo se capacita a los maestros para que puedan llevar a cabo el taller del libro cartonero en las escuelas? ¿Cómo es (o cómo debería ser) la circulación de los libros cartoneros al interior de la comunidad y con otras escuelas y comunidades? ¿Cómo es (o cómo debería ser) la participación de los padres u otros actores comunitarios durante el proceso de creación, en su uso y su disseminación?</p>
Percepción suya	<p>¿Cree que la producción creciente de libros cartoneros provoque aún más omisión del Estado (SEP) en la creación y distribución de materiales educativos como los libros de texto? ¿Se puede hablar de los libros cartoneros como detonadores de una cultura escrita en las comunidades indígenas o, dicho de otra manera, como los elementos que garantizan una “incorporación de las lenguas indígenas a la cultura escrita”? ¿en qué términos puede traducirse la estrategia del libro cartonero ante un panorama de marginación de la educación destinada a los pueblos indígenas y deficiente en relación a los materiales educativos de ésta? ¿Qué balance podría hacer de la</p>

	estrategia?
--	-------------

Anexo 3. Dibujos

Los dibujos aquí presentados fueron elaborados, en su mayoría, por los niños de 1°, 2° y 3° de la E3. En sus descripciones, no se detonó un proceso reflexivo que me permitiera acceder a sus nociones de pertinencia; de ahí mi decisión para no retomarlos en el desarrollo de la tesis.



Imagen 20. Dibujo de Julia (1°)

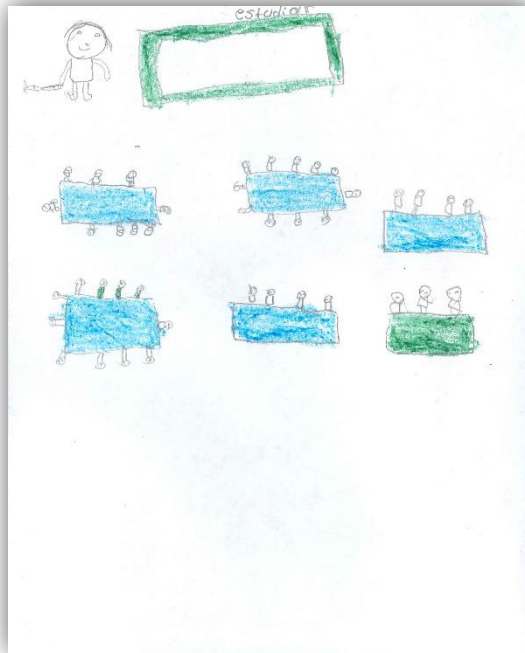


Imagen 21. Dibujo de un Andrés (3°)



Imagen 22. Dibujo de Reyna (2°)



Imagen 23. Dibujo de Luis (2°)

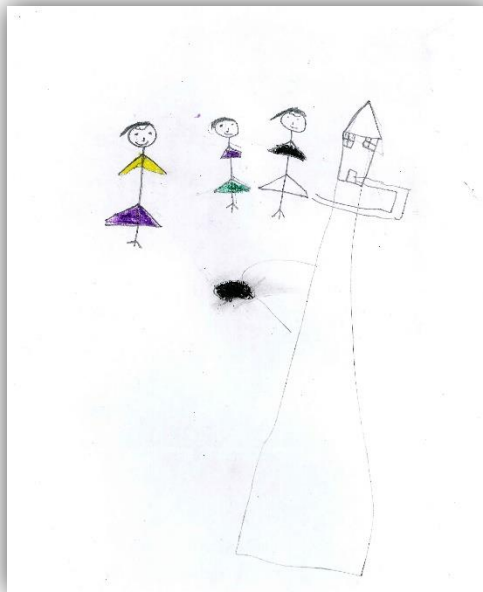


Imagen 24. Dibujo de Úrsula (2°)

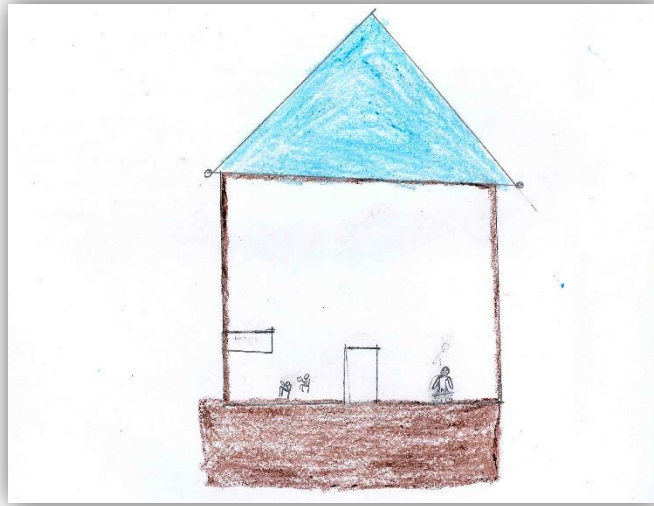


Imagen 25. Dibujo de Mario (3°)



Imagen 26. Dibujo de Antonia (1°)

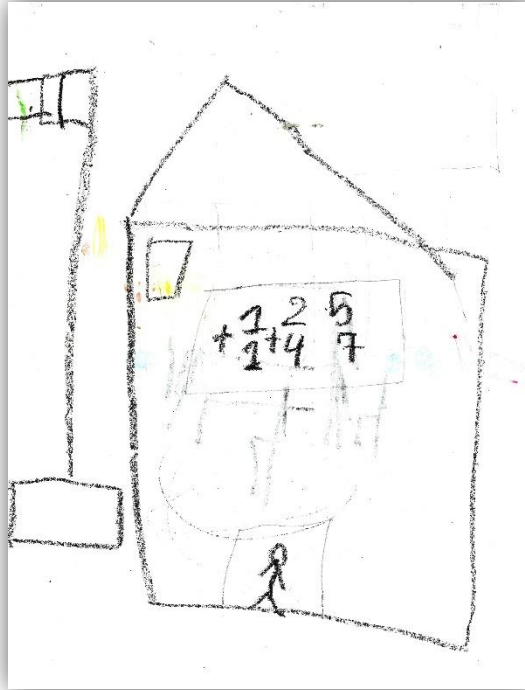


Imagen 27. Dibujo de Miguel (2°)

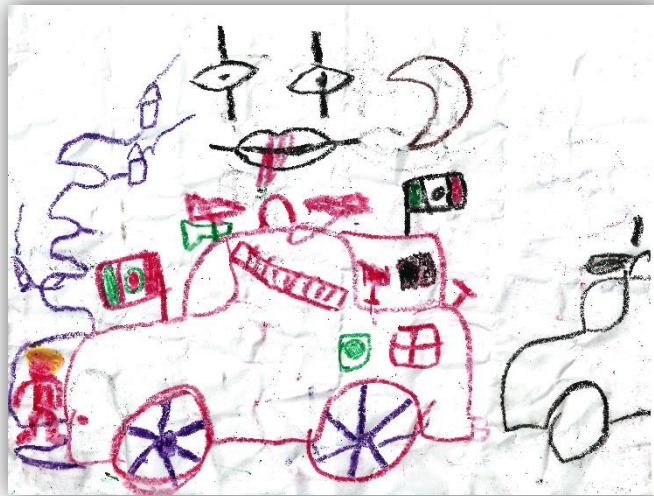


Imagen 28. Dibujo de Memo (1°)



Imagen 29. Dibujo de Santiago (2°)

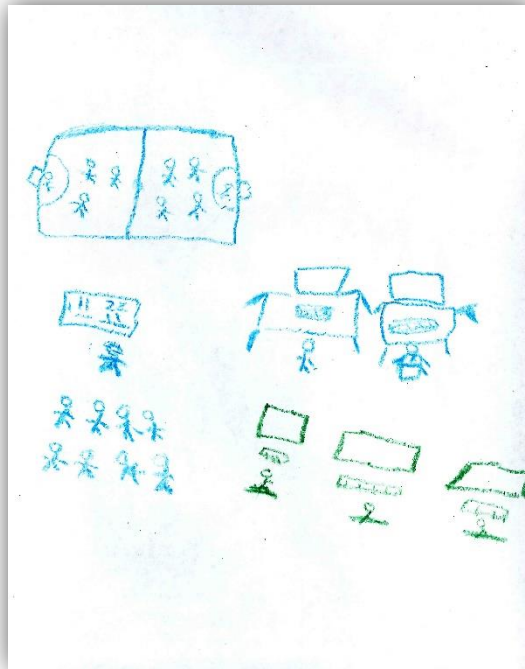


Imagen 30. Dibujo de Omar (3°)