



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS
SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

**Prácticas escolares, lenguas
y aprendizajes en la
Secundaria Comunitaria de
una comunidad Tenek**

T E S I S

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE

MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

P R E S E N T A

Isidro Navarro Rivera

DIRECTOR DE TESIS: Dr. José Antonio Flores Farfán

MEXICO, D. F. NOVIEMBRE DE 2015

Agradezco al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social por el apoyo brindado durante estos dos años para realizar los estudios de maestría y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca, también al Consejo Nacional de Fomento Educativo por las facilidades brindadas para desarrollar la investigación.

Es difícil concebir un acto estrictamente individual. Por ello una creación personal, solo es una forma peculiar –y contradictoria– de referirse a un hecho social protagonizado por un actor. Lo mismo sucede con los trabajos académicos en la medida que son sostenidos por un sinfín de redes no académicas. Aquí quiero agradecer a los hilos y las tramas que forman las redes que han sostenido este viaje. A quienes han hecho los nudos y con quienes he podido atar al menos una vida, un trayecto, un recuerdo, una palabra y la embriaguez de la existencia.

Hay quienes con su ausencia dieron motivos para encontrar experiencias que estoy seguro disfrutarían al conocerlas, hay también una lista grande de personas que me acompañaron en los desvelos –a distancia y de manera presencial– cuando parecía que no había más motivo para escribir que concluir un trayecto y me ayudaban a recordar los motivos verdaderos.

De manera muy especial expreso mi reconocimiento al equipo de Secom, a los estudiantes y figuras educativas que hacen realidad el modelo educativo de secundaria comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo; por dejarme ver que la educación de calidad es posible cuando el compromiso antecede al beneficio personal, cuando el esfuerzo no se regatea ni se condiciona. Por ello mismo a los miembros de UNISUR que en los últimos meses dieron un aire renovado a estas ideas.

Al doctor José Antonio Flores Farfán por el apoyo y la confianza; a las doctoras María Bertely Busquets y Anuschka van't Hooff; al doctor José Joaquín Flores Félix por los comentarios recibidos. A Vero Camacho por ayudarme a decir bien lo que quiero expresar. A Xenia Bandín Gaxiola, Cesari Rico Galeana, Francesca Gargallo, Rocío Casariego, Javier Lazarín, Alfredo Reyna, Héctor Contreras y Gustavo Martínez Loyde por impulsar el proyecto. A María Teresa Meléndez, Germán Valdivia, José Sánchez, Joel Lara, Elizabeth Paz, Yoana, Luis, Vilchis, Ilis, Elia, Getse y Xeni Barajas, Joaku, Vero, Román, Sara, Tere, Gonzalo, Oscar, Copan, Isidro, Silvia, Patricia, David, Pilar, Sergio, Roberto, Pavel, Cesar, Karla, Brenda y Oscar por el cariño y tolerar mis presencias y ausencias.

A todos por creer conmigo que los sueños son a veces la semilla que verá el fin de esta larga noche. De esta herida mortal y reversible.

[...] A veces en las tardes una cara
nos mira desde el fondo de un espejo;
el arte debe ser como ese espejo
que nos revela nuestra propia cara. [...]

J.L. Borges

Pero junto al hombre real, más o menos capaz
de enderezar la línea de su destino, a pesar del
choque de los conflictos, a pesar de los desórdenes
de los complejos, existe en cada hombre
un destino de la ensoñación, destino que
nos precede en nuestros sueños y que
se corporiza en nuestras ensoñaciones.

G.Bachelard

Contenido

Introducción	9
I Antecedentes.....	16
El sistema educativo mexicano y los pueblos originarios.....	18
Las bases de un país	18
Estrategias para lograr la unidad nacional	29
Educación intercultural bilingüe en México	34
Pueblos indios y los retos de la modernidad	34
Idénticos planes y nuevas estrategias para los pueblos indios.....	42
Pendientes de la educación indígena ante los nuevos escenarios	52
Conafe y la educación secundaria para población indígena (MAEPI – SECOM).....	65
Inicio en la diversidad.....	65
La experiencia de educación indígena en Conafe	67
La propuesta de educación secundaria en Conafe	72
II Artículos de acercamiento al fenómeno	82
La reflexión sobre el observable	83
Dimensiones de las prácticas escolares.....	83
Concepciones de los alumnos.....	87
La figura docente	92
El bilingüismo e interculturalidad en contexto	95
<i>Convergencia de perspectivas</i>	103
Cuerpos, verdades y lenguajes	103
Bilingüismo y prácticas escolares.....	113
Aristas del trabajo de campo.....	120
La mirada etnográfica	120
Reflexividad en la interpretación.....	127
La observación de los procesos de aprendizaje.....	135
III La circunstancia y los hallazgos.....	145
Prácticas escolares	147
Aspectos generales de la observación	147
Jornada de trabajo diario. El pase de lista y lectura de regalo	150
Proyecto educativo	162
Taller de servicio	175
Unidades de Aprendizaje Independiente	181
Aspectos generales por resaltar.....	188

Las lenguas y en el proceso de conocimiento.	190
Primeras indagaciones	190
Lectura y comprensión lectora. Una mirada doble.....	199
La dimensión colaborativa del fortalecimiento al bilingüismo	204
Producciones escolares	226
La producción del aprendizaje	226
Producciones textuales, transferencias y habilidades comunicativas escritas.....	235
La perspectiva de los sujetos sobre el quehacer escolar.....	243
IV Elementos para construir la propuesta educativa.....	252
Consideraciones para la elaboración del modelo.....	253
Estrategias didácticas para la enseñanza.....	271
Criterios para la formación y evaluación del desempeño de los mediadores.	287
Conclusiones	299
Bibliografía	304

Índice de figuras

Figura 1. Formación del LEC	94
Figura 2. Observación de prácticas de aula	131
Figura 3. Nodos interrelacionados de acuerdo a la observación	144
Figura 4. Nodos de codificación prácticas escolares	148
Figura 5. Jornada semanal SECOM	150
Figura 6. Recursos para escritura LMB2 p.16	163
Figura 7. Orientaciones para el uso del diccionario	168
Figura 8. Panel de discusión	174
Figura 9. Problema de la escalera	183
Figura 10. Ejercicio UAI3 matemáticas 2 B2	184
Figura 11. Área y perímetro	185
Figuro 12. Tarea	189
Figura 13. Análisis de producciones en español	193
Figura 14. Niveles de logro para velocidad lectora. Palabras leídas por minuto	203
Figura 15. Esquema ideas liberales	211
Figura 16. Así nació la sirena. Náhuatl	219
Figura 17. Origen del maíz. Tenek	220
Figura 18. País de hadas. Poe	220
Figura 19. Lectura Bloque 4	221
Figura 20. Productos del taller de lenguas en reunión intermedia	222
Figura 21. Lenguas y procesos de conocimiento	225
Figura 22. Una visita a mi comunidad	226
Figura 23. Periódico mural	234
Figura 24. Reporte de investigación P3 B2 Portada	236

Figura 25. Expectativas de los alumnos sobre la comunidad	245
Figura 26. Porcentaje de participación en economía por sector nacional	256
Figura 27. Porcentaje de personas en pobreza por la dimensión de ingreso 1992-2010	256
Figura 28. Pobreza por dimensión de ingreso nacional	257
Figura 29. Pobreza por dimensión de ingreso rural	258
Figura 30. Presentación gráfica de la propuesta	287

Introducción

Se dice, a propósito de la biografía de Tolkien, que en cualquier cultura los proverbios significan un pasado social o cultural en el que años y años de experiencia quedaron destilados en su esencia (Crabbe, 1985: 88). Podría complementarse que en el repertorio de sentidos que conforma una lengua se tiene este proceso de destilado. El trabajo que aquí presento, trata sobre ese proceso, solo que su mirada ha intentado centrarse dentro de los fenómenos de *destilación cultural* en los que participan dos poblaciones con sus lenguas, historia y condiciones asimétricas. De una manera más detallada, trata de acercar mi visión hasta llegar a mirar lo que hay y sucede dentro de un aula de secundaria comunitaria de una localidad indígena en la huasteca potosina.

Durante el desarrollo de esta investigación se encontraron varias motivaciones: una de ellas es que me ha parecido que en el lenguaje que se usa para discutir lo referente a la educación dirigida a la población indígena priman nociones como lengua(s) indígena(s), cultura(s) indígena(s), bilingüismo, monolingüismo, multilingüismo, intercultural, bicultural, transcultural, proficiencia, currículo, etcétera. Estas permiten describir lo que se desea, lo que se debe hacer o los mejores escenarios, pero escasas veces se usan para centrar la mirada en los sujetos concretos que participan de los procesos educativos. Estos planteamientos han tomado forma al conocer algunas reflexiones sobre los procesos de enseñanza aprendizaje que centran la mirada en el papel del alumno como protagonista de su propio aprendizaje (Alzate P. M., 2001), sobre los niños como sujetos de las políticas públicas y sobre las distintas concepciones de la infancia en la historia y las diferentes sociedades (Trisciuzzi, 1998: 9).

En mi trayectoria profesional he tenido la oportunidad de participar en el diseño de proyectos educativos destinados a poblaciones menores de 500

habitantes, apoyar su implementación mediante estrategias de formación docente y dar seguimiento a su operación. De esta experiencia educativa se desprende el trabajo con sujetos de todos los estados de la república, de diversas culturas y con condiciones de vida distintas. En lo específico, desde hace cinco años aproximadamente, comencé a interesarme por las propuestas educativas dirigidas a poblaciones indígenas en contextos de marginalidad. Sin embargo, en mi breve experiencia de trabajo, me he percatado que las condiciones de desigualdad en términos de desempeño de logro académico entre alumnos indígenas y no indígenas han presentado muy pocas variaciones en décadas (DOF: 30/04/2014). También considero que lo escolar no es un momento sino un proceso que en los mejores y los peores casos puede ser definitorio en el devenir de personas y familias.

En esta lógica es que consideré importante reflexionar acerca de las prácticas escolares y, en particular, aquellas donde están en juego dos lenguas y referentes culturales disponibles con mayor o menor eficiencia para los alumnos indígenas, enfatizando la manera en que se dan los aprendizajes, en que se logran las competencias comunicativas bilingües y la forma en que esto pueda ser o no, una experiencia referencial para los sujetos.

El nivel secundaria es el momento de la educación básica donde se intenta acercar a los alumnos a los campos disciplinares de una manera más analítica; dado que existen, en el caso de los alumnos hablantes de una lengua indígena, muchos elementos de tensión entre el conocimiento científico y el conocimiento de su propia tradición, pienso que es en este nivel de la educación básica que los procesos de aprendizaje interculturales pueden enriquecidos. Nos enfrentamos a la articulación cognitiva de discursos muy definidos y por tanto prestigiosos en la cultura

occidental con las verdades culturalmente válidas en la lengua de los alumnos.

El éxito con que esta articulación se dé representará, eventualmente, un conjunto de herramientas para que los alumnos logren participar en otros espacios de interacción, escolares o no, donde requieran transitar de un horizonte cultural a otro. Dada la complejidad, aquí solo se esboza que la presente investigación plantea el análisis de la situación concreta del aprendizaje en un contexto intercultural de una secundaria y el diseño de estrategias didácticas para contextos similares. En este marco, es para mí importante comprender:

1. ¿Cómo se relacionan los elementos culturales asociados a la lengua tenek y el español dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje que experimentan los alumnos de secundaria comunitaria? y;
2. ¿Qué tipo de estrategias didácticas podrían permitir que los alumnos de estos contextos logren el perfil de egreso de la educación básica en el marco del desarrollo de un bilingüismo equilibrado en el nivel de secundaria?

Para generar hipótesis que permitieran responder a estas interrogantes, de manera preliminar partí de tres presupuestos: el primero es que existe cierta relación entre un marco cultural de significación y una lengua, sin que esta sea rígida o cerrada se entiende que existe una relación entre la lengua y formas específicas de construcción de sentido.¹ De hecho, se parte de la idea de que cada lengua tiene su propia sintaxis, semántica y pragmática (Waltzlawick, 1981: 23); de una manera acotada, en este estudio se observarán aspectos relacionados con la dimensión sintáctica y

¹ “La tesis de la relatividad lingüística, propuesta principalmente por Benjamin Lee Whorf (1949)

semántica del tenek y español para tratar de discernir su papel dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje.

El segundo presupuesto es que en el aprendizaje diario los alumnos se hacen cargo de relacionar los referentes de la cultura indígena con los que le ofrece la escuela. La palabra relación aquí puede implicar oposición, armonía o contradicción, en otros casos complementariedad. Estamos haciendo referencias aquí a la transferencia lingüística que en ocasiones, y en otras no, puede resultar favorable a la comunicación y el entendimiento, se entiende aquí que los alumnos construyen o fortalecen las competencias comunicativas bilingües necesarias para dotar de sentido su trayecto formativo. Esta construcción se da como continuidad de las experiencias escolares previas y en un contexto de asimetría entre la lengua tenek y el español que existe en las comunidades.

Un tercer presupuesto es que la trayectoria escolar de cada alumno forma parte del proceso de desarrollo del bilingüismo. Este proceso se da engarzado de manera positiva o negativa con el proceso más amplio de relación entre las lenguas y que se caracteriza por diversos elementos que en su momento se describirán de manera general. Este presupuesto nos permite reconocer que la escuela es un lugar importante en el desarrollo de bilingüismo de los alumnos y de la comunidad, pero que al mismo tiempo nos permite identificar que no está en ella la responsabilidad de las decisiones de cada sujeto por hablar y escribir la lengua indígena o el español en cada situación concreta. Así pues, se aborda el problema desde lo escolar tratando de reconocer las miradas de los diferentes sujetos sin sobrevalorar la responsabilidad de la escuela en las comunidades.

Tomando en cuenta los tres estos presupuestos planteados se tienen las siguientes hipótesis:

1. Los elementos culturales a que remite cada lengua están dotados de cierto prestigio en el ámbito escolar, es decir, parten de posiciones diferenciadas por lo que al relacionarlos de manera abierta o velada, en el marco del quehacer escolar, también se está sugiriendo a los alumnos un horizonte de sentido con cierta capacidad explicativa de la realidad que pueden asumir o resignificar ofreciendo así una posibilidad de enriquecer o hacer más compleja la matriz de sentido que contiene la lengua.
2. Una propuesta curricular cimentada en estrategias didácticas que busquen el desarrollo de un bilingüismo equilibrado en los alumnos y, por tanto, que permita el logro de los propósitos de la educación básica en el nivel de secundaria, deberá considerar las posibles relaciones entre marcos de significado atribuibles a cada lengua dentro de un campo formativo y la distinción entre cada una de ellas para lograr aprendizajes significativos en los alumnos.

En esta investigación realizaremos esfuerzos graduales de observación del fenómeno. Comenzaremos por indagar en los antecedentes de la educación indígena en México, cuáles han sido las ideas que han dado forma a la oferta educativa que se hace a estas comunidades desde la educación oficial y, en específico, desde la educación secundaria que promueve el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). En el primer capítulo presumo que existe una necesaria relación entre la configuración institucional de la educación indígena y las ideas que dan forma a la modernidad mexicana; dicha relación tiene consecuencias en la manera de entender las prácticas escolares y de dotar de sentido a los aspectos abordados como parte del currículo. Cabe aclarar que aun cuando existen diversos indicios, apenas se trata de una sospecha pues haría falta identificar cómo se conforman estas ideas, de dónde surgen y cómo se entrelazan. En este caso no hemos hecho más que describir el escenario.

En el segundo capítulo se realiza un acercamiento a diferentes herramientas que permiten dialogar con el fenómeno, sobre todo problematizar la perspectiva etnográfica del investigador, observar algunas de las tensiones que se forman entre los aspectos teóricos y metodológicos con la experiencia del trabajo de campo realizado y ofrecer una alternativa que no está exenta de riesgos, pero que fue la que al final consideré que permitía tornar en ventajas las limitantes de lenguaje y tiempo en la investigación y daba la oportunidad de mantener el ejercicio permanente de observación autorreferencial del trabajo para evitar sobreinterpretaciones de lo observado.

En el capítulo tercero se describirá lo que hemos identificado como prácticas escolares, sobre todo desde el punto de vista del Líder para la Educación Comunitaria (LEC) ya que el desconocimiento de la lengua dificultó la interacción con los alumnos dentro del aula. En estas prácticas se observa como en el quehacer diario se tejen los aprendizajes con aciertos, errores y omisiones respecto al logro del aprendizaje. Esta visión nos permite reflexionar sobre el papel de las lenguas en esos procesos de aprendizaje, observar como las transferencias pueden enmarcarse y favorecer los aprendizajes pero que en algunos casos esto puede presentar tensiones respecto a las concepciones indígenas. Se finaliza con una serie de reflexiones derivadas del análisis de las producciones escolares y su relación con el papel de las lenguas español y tenek.

El trabajo concluye con una serie de reflexiones sobre aspectos que a mi punto de vista se deben considerar en el diseño de una propuesta pedagógica para el trabajo en la secundaria comunitaria indígena. Entre los aspectos relevantes se observa la necesidad de entrelazar en la perspectiva las asimetrías lingüísticas con asimetrías, sociales, económicas y respecto a recursos naturales. Me ha parecido necesario también tener

presente el espacio concreto en que se desempeñan los alumnos y las opiniones de madres de familia, alumnos y docente respecto al quehacer actual de la secundaria comunitaria. Cabe aclarar también que la magnitud de la tarea y el tiempo disponible permitió que solo pudiéramos alcanzar una visión aún parcial del fenómeno; tal vez el lector extrañe una etnografía de la lengua tenek, pero aun cuando ésta es deseable no se planteó en los propósitos del trabajo. El interés específico de esta investigación me llevó a poner mayor interés en los procesos de construcción de conocimiento escolar, en la medida de ello es que el poco conocimiento que obtuve de la lengua y de la comunidad lo incorporo en el tercer capítulo.

I Antecedentes

*Lo fantástico, como hemos visto,
dura apenas el tiempo de una vacilación:
vacilación común al lector y al personaje,
que deben decidir si lo que perciben proviene
o no de la “realidad”, tal como ella
existe para la opinión común.*

Todorov Tzvetan, 2006

La construcción de un sujeto en cierta forma tiene que ver con su distinción de lo que no es sí mismo, de lo que está más allá de la mismidad. Para el caso que nos ocupa, los estudiantes de secundaria en una comunidad tenek, son sujetos que tienen en sus prácticas una larga historicidad. De manera general podemos preguntar ¿qué sentido puede tener para un estudiante tenek el tema de la caída libre?, ¿por qué ellos estudian la física de Newton y los estudiantes no indígenas del municipio aledaño no estudian los conocimientos asociados a la siembra de los tenek?. En una escuela de una comunidad con casi cien habitantes, a varios kilómetros de alguien que les supervise, ¿por qué se canta la versión tenek del Himno Nacional en una ceremonia de honores a la bandera? Más aún, por qué esa expresión de patriotismo en una escuela que la comunidad construyó, dónde debe alimentar al docente para que de las clases, es decir, donde la educación como obligación del estado es una idea tan endeble. Y, cuando hablamos de una secundaria comunitaria que opera una institución de gobierno pero que no ofrece herramientas para trabajar con la lengua indígena, ¿cuál es el escenario en que se mueve?, ¿por qué es así?

Las primeras preguntas encuentran su respuesta en la construcción del sujeto nacional y el papel que en esta construcción se ha otorgado a los

pueblos indios. Esta idea nos llevó a indagar sobre la formación del sistema educativo mexicano y su relación con hablantes de lengua indígena (HLI). Las siguientes tienen relación con la forma en que la educación indígena se ha entendido, sus motores y alcances. Las últimas preguntas tienen que ver con la condición concreta de la que partimos.

Es decir, cuando observamos las prácticas escolares de las que forman parte los alumnos y el docente en una secundaria comunitaria,² su relación con las lenguas y los procesos de aprendizaje, debemos reconocer que estas tienen una conformación histórica, no son gratuitas y se encuentran inscritas en una continuidad al mismo tiempo que contienen una potencia transformadora. El presente capítulo busca ofrecernos un panorama rápido sobre esta dimensión histórica.

Se podrá decir que es un rodeo innecesario, que la realidad es aquí y ahora, además de que éste tema está ya muy escrito. No interesa hacer una genealogía de la educación en México, ni siquiera podemos hablar de una historia de la educación indígena, eso sería tarea de otra investigación. Aquí se trata más bien de asomarse a la historia para tratar de identificar presupuestos que hay en torno a la educación y en especial la que se

² La Secundaria comunitaria de la localidad donde se hizo el trabajo de campo forma parte de los centros educativos que opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) o Consejo en adelante. Estas secundarias son atendidas por jóvenes que prestan un servicio social durante un año; a ellos se les nombra Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), originalmente se les llamaba Instructores Comunitarios (IC). En el Consejo se ha discutido por años sobre la función que éste LEC realiza; se ha planteado que su función es de mediador, docente o facilitador; a lo largo de éste texto le nombraré como instructor, LEC, mediador o docente. Soy consciente que hay una diferencia sustancial entre lo que se puede entender como mediador o como docente, no encuentro una justificación teórica para sostener tal entendimiento, dado que las recientes perspectivas sobre la educación promueven una participación más activa de los alumnos en el aprendizaje y, por tanto, una mediación más consciente de quien coordina las actividades. Sobre todo porque en años recientes en el ámbito de la educación –dentro y fuera de la institución– se intenta remarcar que no existe en estos jóvenes una práctica profesional, que no son personas preparadas para maestros y que por tanto no se les puede nombrar docentes, aunque en esencia participen de procesos educativos, coordinen actividades en condiciones que los profesionales no aceptarían, en lugares donde pocas veces irían y teniendo como responsabilidad que sus alumnos cumplan los mismos retos que los de los docentes profesionales.

dirige a personas pertenecientes a comunidades indígenas y que además han permanecido a pesar del tiempo y los avances en los estudios de disciplinas relacionadas con el tema.

Ésta tarea se asume en los apartados a) y b) identificando un papel relevante del programa positivista y moderno después. Encontramos, al final de esas reflexiones, el desvelamiento de la diversidad en el país mismo que se da en un contexto específico donde destaca la globalización y el papel que asume el Estado, lo que nos ofrece coordenadas claras para comprender el enfoque bilingüe intercultural y las discusiones posteriores. Esto nos permitirá observar de manera más específica las propuestas con las que Conafe ha ofrecido atención educativa a éstas poblaciones.

El sistema educativo mexicano y los pueblos originarios.

Las bases de un país

La educación es una actividad social que se corresponde en menor o mayor medida con los procesos socio históricos de cada sociedad. Las formas que toma en cada acto concreto coadyuvan a la continuidad social o al cambio y se espera de ella un beneficio social. Es por ello –por estas ideas en cierta forma– que en las sociedades modernas o que intentaban entrar a la modernidad, durante los siglos XVIII y XIX la educación tomó cada vez mayor relevancia.

Desde una perspectiva política de la pedagogía, la educación que el Estado ofrecía obedecía a un programa social, político, cultural y, si se quiere o coincide, espiritual. En el caso mexicano la educación fue una

preocupación visible en el último periodo de la colonia.³ Entonces se propiciaba ya que emergiera una sociedad moderna, incluso se planteaba el esfuerzo alfabetizador para las poblaciones indígenas; al afán pedagógico general de alfabetización de la Ilustración, se añade también en el caso de México, el objetivo de castellanizar a los indígenas (Guerra, 1992: 65).⁴ Además, parece haber una respuesta favorable de diversos sectores de la sociedad –aunque sea parcialmente– al esfuerzo alfabetizador, incluso de parte de comunidades indígenas.⁵

Es también destacable que los aspectos relacionados con la educación se incorporaron a la Constitución de Cádiz en 1812, en la que se destina el título IX para ordenar nuevas condiciones a la instrucción. En ese célebre documento se dispone la creación de una Dirección General de Estudios para que se encargue de inspeccionar la enseñanza pública (Art. 369); se ordena que el plan general de enseñanza sea uniforme en todo el reino

³ “A finales del siglo [XVIII] el número de escuelas sobrepasa sin duda el millar, aunque la contabilidad global sea difícil de hacer. En el valle de México, hacia 1784-1785, Xochimilco cuenta con 29 escuelas con 2.906 alumnos, y Teotihuacán, 14, con 1.000 niños, lo que da alrededor de 4.000 alumnos para una población total de alrededor 25.000 habitantes. Y aunque hay datos sobre zonas menos escolarizadas, incluso zonas periféricas cuentan con numerosas escuelas. Así en la jurisdicción de Huatuco (en la costa del Pacífico) hay en 1787, 11 escuelas con 742 alumnos, en Miahuatlán (Sierra Madre del Sur) 44 escuelas y 2.370 niños, y en Yahuelica (Sierra Madre Oriental), 21 escuelas y 2,950 niños. En Yucatán en 1791, 175 pueblos tienen escuelas, con un total de 35.906 alumnos, 94 habitantes y un maestro de escuela en 1799 en Anenecuilco el pueblo natal de Zapata; escuelas prácticamente también en todos los pueblos y aldeas de la lejana montaña del actual Guerrero, en los años 1790; escuelas siempre numerosas, a pesar de las crisis, en 1828, en el distrito de Amatepec, en los pueblos y ranchos que cuentan apenas 170 habitantes” (Guerra, 1992: 278).

⁴ “La Nueva España, está entonces franqueando el umbral que separa las sociedades con una cultura predominantemente oral en las que el escrito es marginal de las sociedades en las que la escritura está ampliamente extendida, lo que supone tanto una amplia alfabetización como la imprenta”. (Guerra, 1992: 276).

⁵ “Las medidas reformistas de los monarcas ilustrados se añaden después de 1760 a la acción de la Iglesia y a la evolución, de la sociedad tradicional. La característica esencial de esta educación, que crece considerablemente en el último tercio del siglo XVIII es la extrema diversidad de sus actores. Aunque el impulso fundamental venga de arriba de la Iglesia y del Estado la educación depende de hecho de la sociedad: de sus cuerpos, de esos actores colectivos que forman su trama. Escuelas de las parroquias, de las diversas instituciones eclesiásticas, de los pueblos (también en las comunidades indígenas que las financian a través de sus bienes de comunidad, o por contribuciones especiales), de las haciendas y de los ranchos; diversos sistemas de enseñanza en los gremios de artesanos, etc. El conjunto depende en gran parte de los bienes de mano muerta, sean civiles o eclesiásticos” (Guerra, 1992: 278).

(Art. 368); se faculta a las Cortes para que por medio de los planes de estudio organicen la instrucción pública (Art. 370) y, para dar solución al problema educativo, se establece en el Artículo 366 la creación de escuelas de primeras letras en donde se enseñe a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo (Solana *et al.*, 1981: 16).⁶

Este documento fue vigente en la Nueva España a partir del 30 de septiembre de 1812 aunque se aplicó de manera parcial. En todo caso es importante porque refleja un cambio en la concepción del gobierno que podía ejercerse; al transitar de una noción de súbditos a ciudadanos se posibilita también el tránsito a una concepción moderna del Estado y la política (Guerra, 2008).⁷

⁶ En la modernización del pensamiento político de la Nueva España destaca la Constitución de Cádiz por su visión liberal y crítica del antiguo régimen (Guerra, 2008), más en específico también sobre la visión de los ciudadanos, hecho que sin duda tendría impactos en las políticas educativas durante el siglo XIX pues: “definía que la nación española era la reunión de todos los españoles de ambos hemisferios y, por consecuencia, que toda clase de estamento o corporación estaba excluida de cualquier tipo de representación. Sólo los individuos, los súbditos que ahora alcanzaban su madurez volviéndose ciudadanos, tendrían el derecho a ser representados. La ciudadanía se definía como una nueva idea de pertenencia a una identidad colectiva común (la nación) y gracias a la afirmación de nuevos derechos “universales” como la propiedad, la igualdad ante la ley, la seguridad y el sufragio”. (Traffano, 2007: 1044).

⁷ Debemos reconocer que una de las transformaciones más radicales y, tal vez mas importantes de las colonias en este siglo, sea la transformación de las ideas políticas pues “la política moderna que triunfa en la Revolución Francesa primero y en las revoluciones hispánicas después supone el triunfo, o por lo menos la extensión, de una serie de figuras abstractas —nación, pueblo, soberanía, representación, opinión— que contrastan con el carácter mucho más concreto de los actores de la política antigua y, con ellas, la aparición de nuevas prácticas políticas. En esta constelación de nuevas figuras, la de la soberanía y la de la nación ocupan un lugar central, ya que la victoria de la soberanía de la nación es la que abre la reorganización de todo el campo político. [...] La soberanía de la nación se concibe de una manera radical y absoluta, como no lo fue nunca la soberanía del rey. Lo que triunfa entonces es, por un lado, esa moderna noción de soberanía que había ido gestándose desde el siglo XVI, entendida como una potestad unificada, absoluta, no limitada por nadie y de la cual procede toda autoridad. Y, por otro, una noción de la nación, nueva también, puesto que es concebida como una asociación voluntaria de individuos iguales [...]. En todas partes estas transformaciones traen consigo múltiples consecuencias, que explican en parte las dificultades de la instauración de la política moderna. En el mundo hispánico las dificultades son aún mayores por las circunstancias en que se producen. Aquí la soberanía de la nación no nace de una redefinición de la relación entre el rey y el reino, sino que se hace en ausencia del rey y en su nombre: contra la invasión francesa y la imposición por Napoleón de una nueva dinastía”. (Guerra, 2008), en: <http://books.openedition.org/cemca/1461?lang=es>.

Sin embargo para los indígenas, el reconocimiento de su ciudadanía representaba en un sentido profundo el ocultamiento de las diferentes etnias que habitaban en el territorio novohispano. Tal ocultamiento propiciaba un trato igualitario para los indígenas y el desconocimiento de las cualidades de sus grupos de pertenencia. Sobre todo cancelaba la posibilidad del ejercicio de derechos colectivos y de ser tomados como sujetos colectivos en la definición de políticas ya en la época independiente.

Dos años más tarde en la constitución de Apatzingán se mencionaba en el artículo 39 que la instrucción era necesaria para todos los ciudadanos y que era necesario que fuese favorecida por todo el poder de la sociedad.⁸ Estos preceptos no entraron en vigor dada la aprensión de Morelos y la disolución del constituyente al poco tiempo de expedida la constitución. En 1824 se volvió a observar un impulso a la importancia de la educación, solo que, posiblemente con muchos cuidados en cuanto al cuidado del federalismo, no sin ello dejar de enfatizar la búsqueda de la enseñanza de las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lengua.⁹

Se podría deducir que se buscaba fortalecer la conformación de un sujeto nacional desde el ámbito educativo al emitir directrices generales de la educación pública y reconociendo la capacidad de cada entidad para adecuar, según su propia correlación de fuerzas interna, intereses

⁸ Constitución de 1824, disponible en <http://tarlton.law.utexas.edu/constitutions/mexican1824spanish/t3s5>. Además hay que reconocer que “al declarar a la instrucción necesaria para todos los ciudadanos, los constituyentes de Apatzingán, ¿pensaban que debía ofrecerse a todos los hombres sin excepción de grupos, o pretendían que fuera ofrecida por igual a niños y adultos, hombres y mujeres? De ser así resultaría un propósito sin precedentes para su época” (Solana *et al.*, 1981: 17).

⁹ Indicio de ello es la fracción primera del artículo 50 de la constitución que ordena: “promover la ilustración: asegurando por tiempo limitado los derechos exclusivos a los autores por sus respectivas obras; estableciendo colegios de marina, artillería e ingenieros, erigiendo uno o más establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lengua, sin perjudicar la libertad que tienen las legislaturas para el arreglo de la educación pública de los respectivos estados”

ciudadanos y otros factores. El camino de la unidad nacional se andaría mediante visiones generales, sin situaciones particulares ni grupos, por ello la importancia de impulsar la lengua. Pero no solo eso, las condiciones exigían la incorporación de las discusiones más actuales en los diferentes campos del conocimiento.

Queda consignada también la relevancia que dieron a la educación las facciones conservadoras y liberales en los primeros años del México independiente (Solana *et al.*, 1981:19). Durante la primera mitad del siglo se observa como de manera paulatina el pensamiento liberal toma mayor consciencia en el diseño institucional y político del país. Esto no debe dejarse de lado porque hay una línea de continuidad entre el liberalismo y el positivismo en cierto sentido, así que las ideas que dieron sustento a los primeros esbozos del sistema educativo pasaron por el tamiz de la búsqueda de la verdad, el ejercicio de la ciudadanía informada y del conocimiento para la transformación del medio.¹⁰

En 1843 se expide un plan general de enseñanza que crea la Dirección General de Instrucción Primaria y la Junta Directiva de Instrucción Superior. Teniendo para enero de 1844, 1,310 escuelas elementales en el país. (Solana *et al.*, 1981: 22) A partir de entonces, a pesar de los vaivenes políticos, cada vez más claridad se tendría sobre la necesaria rectoría del Estado en la educación elemental.

¹⁰ En 1833 se determinó el control del Estado sobre la educación, se creó la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y territorios federales. Se determinó que la enseñanza sería libre pero que se debía respetar los reglamentos y disposiciones que el gobierno nacional diese a conocer. Se retiró el papel del clero en la enseñanza, se fomentó la instrucción elemental para hombres y mujeres y para niños y adultos. Se promulgó también la fundación de escuelas normales con el propósito de preparar un profesorado consciente de su función social y debidamente capacitado para instruir a nuestros niños. (Solana *et al.*, 1981: 24). Pero las pugnas políticas impidieron que se consolidara esta reforma, quedando nuevamente para tiempos más estables.

En este entramado el tema de la educación indígena muestra la relación misma de la sociedad con una parte de ella que son los pueblos originarios, las posturas que frente a ellos se tenían y, por supuesto, los lugares de enunciación de quienes *representaban* o pretendían representar los intereses de la nación. Es decir, en el periodo de conformación de la identidad nacional se teje una forma de relacionarse entre la sociedad que se pretende mayoritaria con sus pueblos originarios, cabe aclarar que ésta forma no es estática sino que se actualiza con el devenir mismo de la sociedad. Desde esta lógica se puede pensar que la conformación del Estado-nación parte del presupuesto de que existe una población que se puede hacer homogénea, ya que los grupos que la conforman comparten entre sí elementos que los identifican; uno de ellos podría ser la lengua pero también la historia, aunque el papel que se le daría a los indios en esa historia sería el de hermanos menores que deberían ser llevados al sendero del progreso.¹¹ Quien transitaba por ese sendero era la patria, la nación o la sociedad mexicana, en cualquiera de los casos se trataba de un sujeto ya conformado. ¿Qué es lo que cambia entonces? La idea de historia que subyace a esta imagen es la de un devenir ajeno al sujeto, México ya estaba conformado, serían los escenarios que encontrara los que cambiarían.

¹¹ Por ejemplo el dicho de Lorenzo Zavala quien sostuvo que el Código de Indias “no fue más que un sistema de esclavitud, un método de dominación opresora que otorgaba garantías por gracia y no por justicia y que tomaba toda clase de precauciones para que los protegidos no entrasen jamás en el mundo racional, en la esfera moral en que viven los demás hombres”. (Ferrer, 1999: 211) A éste respecto Romero & Romero (1986, IX) señala al hablar sobre el periodo de 1815 a 1898: “Más aún que en otras áreas, predominó en Latinoamérica después de la Independencia y a todo lo largo del siglo XIX una concepción de la ciencia histórica –muy difundida y de inequívoca estirpe iluminista– según la cual sólo parecen tener significado los procesos de cambio, y mayor significación mientras más acelerados e intensos sean. De hecho, sólo de ellos se ha ocupado la ciencia histórica habitualmente, limitada como se veía por tradición a los fenómenos de la vida política. La acción de los gobiernos, presumiblemente destinada a dar continuos y sucesivos pasos en busca del progreso, pero también las alternancias en la transferencia pacífica del poder y las revoluciones que interferían violentamente en ese juego, parecieron monopolizar la atención de los historiadores, que sin duda supieron ahondar escrupulosamente en la busca de datos para completar las series cronológicas de los acontecimientos que componían esos procesos políticos. Una imagen vertiginosa de cambios, sucesivos y a veces alucinantes, suscita la lectura de la gran mayoría de las obras históricas latinoamericanas del siglo pasado y de buena parte de este”.

Esa visión de cambio y transformación deriva en una idea de progreso, como si en la historia solo hubiera eso o solo eso hubiera que contemplar. Sin embargo esta forma de ver el curso de los hechos tuvo entre sus bases un fundamento, una especie de guía traslucida que encuentra Vázquez (1979: 39) al analizar la relación entre nacionalismo y educación en México observa, en el periodo en que se comienza a dar forma a la nación mexicana, “que Bustamante se dio clara cuenta de que hacía falta trasladar la antigua lealtad al rey a ese nuevo objeto que era la patria.¹² Afortunadamente el pueblo había conservado un símbolo en el que convergían la fe religiosa y la identificación nacional. Pero hacía falta crear la lealtad al nuevo Estado y todo un aparato para la nueva fe, con un fundamento que le fuera muy propio”.¹³

¹² En relación con el pensamiento político de América Latina en el siglo XIX, después de mencionar algunas de las influencias teóricas de los postulados que en la región se defendían como como la de Locke, Montesquieu y Rousseau, así como la manera en que éstas ideas fueron participando de la forma que tomaron los estados modernos de acuerdo a eventos propios de la realidad socio histórica, Romero (1985, XXII) señala: “Cuando empezó la ola revolucionaria de 1809, los hechos empezaron a confrontarse con las ideas preconcebidas. Según ellas se interpretaron los hechos que se sucedían vertiginosamente, pero surgieron situaciones nuevas, imprevistas e imprevisibles, que plantearon problemas inéditos ajenos a los cartabones interpretativos de que disponían hasta ese momento quienes se vieron envueltos en la dirección de los movimientos revolucionarios. Eran problemas sociales y políticos, suscitados en la entraña misma de la realidad, llenos de matices locales y de peligrosas incógnitas. Fue necesario inaugurar nuevos criterios para interpretarlos y entenderlos, acaso apoyados en aquellas ideas recibidas de fuera pero modificados reiteradamente a la luz de la experiencia de cada día. De pronto se vio que crecía en muchas mentes el designio emancipador. Lo que pocos años antes parecía impensable, fue pensado de pronto por muchos con un apasionado fervor. Pero ¿cómo realizar ese designio? Las respuestas variaron entre el temor y la audacia, entre la prudencia y la ingenuidad. Unos creyeron que era llegada la ocasión definitiva y otros pensaron que era necesario marchar con tiento sin precipitar las decisiones. A la etapa de las ideologías siguió la preocupación por las estrategias”. Así que el estado de avance en las reflexiones sobre lo social definieron la utilidad de una serie de conceptos, el modo en que se usaron y los motivos de su uso. De tal manera que al menos podamos pensar en ideas liberales y conservadoras.

¹³ El carácter altamente creativo y comprometido con la unión nacional de los planteamientos de Carlos María de Bustamante: periodista, insurgente, legislador, historiador y miembro del Supremo Poder Conservador de México; se muestra en su racional elección del pasado indio como aglutinador de los habitantes de la Nueva España. “Sus estudios de las antigüedades mexicanas le hicieron saber que la cultura india tenía los elementos que conforman una nación: lengua, leyes y costumbres. Al pasado indio adicionó el catolicismo como fuente de cohesión social. En la construcción de la identidad cultural, la religión, las leyes y las costumbres fueron los elementos que consideró indispensables para unir a la población. Para entender la importancia de la religión

En ese mismo sentido encuentra Vázquez (1979: 45) que para Bustamante en ese contexto prácticamente no había cosa más adecuada que fundamentar la fe en el Estado, en la grandeza del Imperio Azteca, camino marcado ya por Clavijero, Fray Servando y por el mismo Iturbide, convirtiéndose Bustamante en el “definidor” del concepto de “un México hecho y acabado desde siempre, al que le pasaba ese algo que era su historia. La conquista, la colonia, la independencia no lo iban haciendo, México era un ente terminado desde el principio. De esta forma el concepto de nación sería prácticamente equivalente al de territorio. La estática y esencialista concepción de Bustamante tendría importantes consecuencias para la educación mexicana, como fundamento de la versión histórica transmitida en las escuelas públicas.” Dicho sea de paso, este concepto de nación dejaba a los pueblos indígenas en la categoría de ancestros, su participación de la historia sería solo desde el pasado. Lastimosamente esta forma de entender la historia se reproduciría también en las escuelas con población indígena –igual que ahora – propiciando así la incorporación de discursos ajenos a la conformación social del país en el entendimiento de la realidad social para los indígenas. Podemos entender entonces que en ese periodo operó una función de ocultamiento de lo real con el afán de producir una realidad alterna, “la nación”. Esta producción del estado nacional –como sabemos– tuvo el costo del desconocimiento del otro pero eso no fue todo: provocó un discurso que el otro indio debía incorporar y reproducir en el que el sujeto negado era el mismo. Por vía de la escolarización esta tendencia se ha mantenido hasta la actualidad.

Esta forma de crear ciudadanía seguiría avanzando en la lógica de modernidad, no solo la lengua era un elemento importante, lo fue también

en el proceso unificador de la nación, Bustamante justificó el pasado indio como una preparación hecha por Dios para que el pueblo indio fuera el nuevo pueblo escogido para la nueva alianza de la salvación” (Moreno Valle,2006: 281).

el aprendizaje de la lectura, escritura, aritmética y las obligaciones de los ciudadanos en forma de catecismo.¹⁴ Retomando el planteamiento de José María Luis Mora de que las orientaciones de la educación debían ser acordes con el criterio del gobierno. La inculcación de los deberes sociales sería un medio para el mejoramiento del estado moral de las clases populares (Vázquez, 1979: 44). La transmisión de la instrucción cívico-histórica por medio del estilo catequístico facilitaba la comprensión progresiva de acuerdo con el principio de lecciones breves y diferenciadas y se presentaba como el estilo apropiado para promover la participación activa de los estudiantes en el aula (Traffano, 2007:1051).

La enseñanza de la historia en este contexto se evidencia como instrumento de los partidos que se alternaban en el poder; los resultados de sus enfrentamientos definían la visión sobre la historia que se enseñaba a los infantes y los héroes nacionales.¹⁵ En éste periodo no faltó quien

¹⁴ El 26 de octubre de 1833 se publica una ley que imponía junto a la escritura, lectura y aritmética, el “catecismo religioso y político”. “El concepto “catecismo” proviene del latín *catechismus*, que significa instruir, que a su vez proviene de las palabras griegas *katechismo* y *katekeo*, que pueden traducirse como compendio sobre alguna rama del conocimiento y, de manera más específica, instruir por medio de un sistema de preguntas y respuestas. En su acepción castellana se aplica a un texto que contiene la exposición de algún tema en forma de preguntas y respuestas. En el México independiente varios autores se dedicaron a la redacción de estas obras didácticas destinadas a la preparación del buen ciudadano y a la explicación de los derechos y las obligaciones del hombre. En 1821, Luis de Mendizábal enseñaba a los niños que la forma monárquica era la más perfecta con el Catecismo de la Independencia, dedicado a Iturbide. Unos años más tarde se difundía y explicaba el federalismo a través las letras del Catecismo de república, o elementos del gobierno republicano popular federal de la nación mexicana. En el mismo periodo, en su Catecismo político de la federación mexicana, José María Luis Mora se dedicaba a explicar –con un lenguaje accesible– la Constitución mexicana de 1824. Con 16 capítulos estructurados en preguntas y respuestas Mora ilustraba conceptos básicos como nación, nación independiente, pueblo y soberanía; los poderes Legislativo, Ejecutivo y Judicial; el sistema federal, el derecho al voto y la elegibilidad” (Traffano, 2007: 1051).

¹⁵ En una comparación de la visión de Bustamante con la de otros historiadores Vázquez (1970: 45) agrupa en tres las formas de abordar la historia nacional, “muchos consideraron las culturas indígenas como la base histórica de México, pero la conquista será siempre el principio de la nación. Otros, como Zavala, negarán todo el pasado y le darán a la independencia el carácter de nacimiento de México, idea adoptada más tarde por Ramírez y por Sierra. Un tercer grupo, conservador radical, considerará la conquista el fundamento y principio de la historia de México y desconocerá toda historicidad a las culturas indígenas”. Durante la década de 1847 a 1857 bien se pueden identificar dos nacionalismos frente a frente: el conservador, con toda su nostalgia hispánica, su pesimismo y su antiyanquismo obsesivo y el liberal, antiespañol, antiyanqui,

promoviera que se reconociera la necesidad de canalizar esfuerzos específicos de la nación hacia las poblaciones indígenas, que no eran una minoría.¹⁶

Pero la idea más generalizada era que se requería un nuevo sistema educativo como medio para que la nación pudiera transformar al sector indio de la población y unificar a todos los pueblos dentro de la nación mexicana (Brice, 1970: 99.) (Singüenza & Fabian, 2013: 85). Desde esta postura, la separación de los indios respecto al resto de grupos sociales – una política específica– era sumergir al indio en un mar de ignorancia y miseria, aspecto contrario a la búsqueda de unidad nacional, instauración de la democracia y la igualdad social que era la base de una sociedad moderna.

Se intentaba responder a la necesidad de generar conciencia nacional en un país en formación a partir de la enseñanza de una historia que permitía ver la grandeza nacional predestinada y por la que se daba mayor relevancia a la unidad que al conocimiento de otras identidades existentes en el territorio, incluyendo a las diferentes culturas indígenas, un motivo

antifrancés, durante algún tiempo, y con una medida de nostalgia indigenista, pesimista y defensiva. (Vázquez, 1970). Es dable hacer manifiesta la conciencia de que se trata de una de las épocas más álgidas de la historia del país, tanto en movilizaciones como en discusiones, por ello una visión comprometida no permite pensar únicamente en liberales o conservadores. Difícilmente haríamos un rastreo del total de las ideas políticas de los personajes que forman alguno de estos u otros grupos, lo que se puede hacer es revisar el marco general de las ideas sociales debatidas en la época y las variaciones teórico discursivas que presentan algunos de los actores según pertenezcan o no a algún grupo político o intelectual con posturas políticas explícitas. Tanto liberales como conservadores, positivistas, anarquistas, feministas y socialistas aportaron ideas a la discusión sobre cuestiones económicas, educativas, jurídicas y artísticas, desde diferentes referentes y con propósitos distintos. De acuerdo a ello se podría argumentar que existe una distinción clara entre el pensamiento de unos y otros, pero en seguida se evidencia que los fundamentos de argumentos diferentes no son necesariamente lejanos. Se puede consultar (Romero & Romero, 1986:XII), (Romero & Romero, 1985) y (Rodríguez, 1998:71).

¹⁶ El mismo Lorenzo de Zavala, según muestra Brice (1970: 99) “señalaba que las tres quintas partes de la población eran indios que no poseían propiedades, que trabajaban tierras limítrofes y que pescaban para asegurarse una subsistencia mínima. Las otras dos quintas partes de la población prosperaban. Los españoles y criollos de clase alta, incluidos en la parte acomodada de la población, aprovechaban las ventajas de la situación política y la educación superior en tanto las masas no podían gozar siquiera de la instrucción primaria”.

claro era la contraposición entre la visión y costumbres de los indígenas frente a las ideas avanzadas de las sociedades emergentes. Otro motivo, que a mi gusto sería más relevante para el momento histórico, es que se requería lograr la unidad nacional y el esquema que había para ello no reconocía las diferencias.

Podemos reconocer en este punto que toda conformación de un discurso histórico, en el caso un discurso de la historia nacional con pretensión de unificar, es en sí un acto de exclusión, al menos como en la forma moderna de hacer historia se entiende y como sucedió en los hechos. Retomando la siguiente afirmación de Benjamin (2008: 39) “la imagen verdadera del pasado es una imagen que amenaza con desaparecer con todo presente que no se reconozca aludido en ella” podemos plantearnos la problemática de una historia que respondiera a reconocer dentro de sí las múltiples identidades que aún conforman el país,¹⁷ problemática que a la fecha no se ha resuelto y que en esos términos, sigue amenazando con desaparecer o ha desaparecido parcialmente. Pero más allá de eso hay que cuestionar si la enseñanza de la historia pudo o podría ser diferente en aras del reconocimiento del papel que en ella han jugado los pueblos indios y en estricto sentido de su prevalencia en el curso de la historia hasta la actualidad.

Una visión reflexiva sobre el pasado nacional y su porvenir no se dio en esos años, en cambio, en aras de una posible “justicia” o “integración” de

¹⁷ En su tesis VI sobre la historia Benjamin (2008, 39) menciona: “Articular históricamente el pasado no significa conocerlo tal como verdaderamente fue. Significa apoderarse de un recuerdo tal como éste relumbra en un instante de peligro. [...] El peligro amenaza tanto a la permanencia de la tradición como a los receptores de la misma. Para ambos es uno y el mismo: el peligro de entregarse como instrumentos de la clase dominante”. Pero ni la tradición ni los sucesos pueden defenderse de tal peligro, el suceso como tiempo pasado no posee fuerza para escapar al riesgo de ser utilizado. Son los receptores de esta tradición los que deberán preguntarse por la validez de la misma, Benjamin introduce aquí la idea de un sujeto reflexivo y crítico de la historia sin más alarde, aunque para éste sujeto no será fácil resolver la problemática. “Encender en el pasado la chispa de la esperanza es un don que sólo se encuentra en aquel historiador que está compenetrado con esto: tampoco los muertos estarán a salvo del enemigo si éste vence. Y este enemigo no ha cesado de vencer”.

los grupos pobres, entre ellos los indígenas, se percibió necesaria la búsqueda de un futuro homogéneo y de un pasado homogéneo. Como parte de la tarea de dar forma a un Estado nación, a lo largo del siglo XIX se generaron instituciones que buscaban establecer una plataforma común de interacciones entre los ciudadanos, que compartieran los mismos principios y participaran del *progreso* nacional; en este marco las acciones que se pudieran llevar a cabo desde la educación (Sigüenza & Fabian, 2013: Ibid), (Traffano, 2007:Ibid) y el derecho eran trascendentes.

Estrategias para lograr la unidad nacional

La búsqueda de la unidad nacional, la evolución del interés por la democracia y la igualdad social, y el desarrollo de un sistema popular de educación tendrían que proporcionar un lugar a los indios.¹⁸

Prácticamente durante el siglo XIX, los indigenistas escucharían los mismos argumentos una y otra vez, cualquier condición especial para los indios implicaba el debilitamiento de la unidad nacional (Brice, 1970). Esto nos lleva a reconocer una de las sospechas importantes de la búsqueda que se realiza en este apartado, un núcleo duro, una de las constelaciones del pensamiento ocupado de la educación de los pueblos indios es la unidad nacional, ésta creaba –y posiblemente aún– un rechazo a rajatabla la realidad pluriétnica del país. Éste rechazo se hace de dos formas engarzadas, mediante la articulación de un lenguaje unificado, un discurso

¹⁸ En la búsqueda de estos espacios hubo inquietudes y planteamientos interesantes durante todo el siglo, destacan las aportaciones de Juan Rodríguez Puebla en la década de 1820 quien fue miembro liberal de las cámaras del congreso y propuso en 1824 “que el colegio de San Gregorio obtuviera un respaldo adicional y fuera restablecida como escuela secundaria para los indios. Anhelaba [...] que el Estado proporcionara un programa de estudios separado para los indios, dentro del sistema universitario central, y que ayudara a San Gregorio a revivir su tradición histórica en la educación de la juventud india. [...] Sus proposiciones, que los otros reformadores interpretaban como la exaltación de la raza azteca y el establecimiento de un sistema indio separado, provocaron rápidamente reacciones negativas”. Por el contrario la administración de Gómez Farías anunció su firme intención de apresurar la fusión de los indios con la masa en general (Brice, 1970: 101).

histórico unitario y como después veremos, mediante el establecimiento de pautas de interacción comunes a todos los ciudadanos, ésta última tarea inconclusa aún.¹⁹

Pero este encubrimiento de la diversidad, no podía bastarse únicamente con la aspiración de una o varias élites a la unidad nacional. El encubrimiento de lo real con la maquina echada a andar por medio de las ideas nacionalistas –de base liberal- después tuvo que continuar su camino hacia la modernidad y finalmente hacia el progreso.

En éste camino de progreso y modernidad la maquinaria requería de otros impulsos, el positivismo como una forma de pensamiento en expansión, con su ciencia y su rechazo a formas de entender lo real, más viejas, menos ordenadas o simplemente diferentes, fue uno de ellos.²⁰ Conforme

¹⁹ Aunque se debe reconocer también la tesis sobre el nacimiento de lo moderno en comunión con la primera idea de globalidad que representa la consciencia de los europeos sobre su llegada al continente que fue nombrado América (O'Gorman, 1958) Desde este punto la modernidad se construye con la colonia y el pensamiento capitalista sienta sus bases en ese periodo. En palabras de Mignolo (2000: 61): “El imaginario del mundo moderno/colonial no es el mismo cuando se lo mira desde la historia de las ideas en Europa que cuando se lo mira desde la diferencia colonial: las historias forjadas por la colonialidad del poder en las Américas, Asia o África. Sean estas historias aquéllas de las cosmologías anteriores a los contactos con Europa a partir del siglo XVI, como en la constitución del mundo moderno colonial, en el cual los Estados y las sociedades de África, Asia y las Américas tuvieron que responder y respondieron de distintas maneras y en distintos momentos históricos. [...] La configuración de la modernidad en Europa y de la colonialidad en el resto del mundo (con excepciones, por cierto, como el caso de Irlanda), fue la imagen hegemónica sustentada en la colonialidad del poder que hace difícil pensar que no puede haber modernidad sin colonialidad; que la colonialidad es constitutiva de la modernidad, y no derivativa. [...] Las Américas, sobre todo en las tempranas experiencias en el Caribe, en Mesoamérica y en los Andes, dieron la pauta del imaginario del circuito del Atlántico. A partir de ese momento, encontramos transformaciones y adaptaciones del modelo de colonización y de los principios religioso-epistémicos que se impusieron desde entonces. Hay numerosos ejemplos que pueden ser invocados aquí, a partir del siglo XVI, y fundamentalmente en los Andes y en Mesoamérica [...] Prefiero, sin embargo, convocar algunos más recientes, en los cuales modernidad/colonialidad persisten en su doblez; tanto en la densidad del imaginario hegemónico a través de sus transformaciones, pero también en la coexistencia en el presente de articulaciones pasadas, como en las constantes adaptaciones y transformaciones desde la exterioridad colonial planetaria. Exterioridad que no es necesariamente el afuera de Occidente (lo cual significaría una total falta de contacto), sino que es exterioridad interior y exterioridad exterior (las formas de resistencia y de oposición trazan la exterioridad interior del sistema).”

²⁰ Aunque cabe hacer una precisión respecto al positivismo como ideología: “El positivismo adoptado por la reforma no puede tener en México el mismo sentido histórico que en Europa,

el pensamiento positivista avanzaba se fue haciendo cada vez más sólido el rechazo a la existencia de grupos de indios con formas de vida distintas a las generalizadas. Cuando no se les negaba en la realidad, se planteaba la necesidad de diluir las diferencias.

Desde un punto de vista estrictamente pedagógico se debe considerar que en el periodo referido había preocupaciones que atraparon la atención, el método didáctico, la enseñanza objetiva y la educación integral (Solana *et al.*, 1981:34). Estos temas fueron trabajados por Antonio P. Castilla quien definía al método didáctico como “el camino más pronto y fácil que nos conduce a realizar una cosa útil y conforme a un fin propuesto y determinado”. Él insistía en que las mayores cualidades del método deberían ser su “rapidez, seguridad y utilidad”. (Solana *et al.*, 1981: 34).

En esa época se promovía también la enseñanza objetiva y el llamado “realismo pedagógico” que promovía que las cosas fueran mostradas a los educandos antes que las palabras. Estos postulados dieron origen a diferentes confusiones pues algunos funcionarios y docentes pensaron que se trataba de una asignatura más en el plan de estudios, además de que resultaría difícil de aprender y recargaría los contenidos que tendrían que estudiar los alumnos (Solana *et al.*, 1981: 35). Se tuvo que dejar claro que de lo que se hablaba era de “un método que era aplicable a todas las materias y que mejoraba considerablemente el aprendizaje”.

En la Ley de Instrucción de 1865 se establecía que la escuela secundaria fuese organizada al estilo del Liceo francés y que su plan de estudios

pues en nuestro país el idealismo no rebasa aún la ciencia experimental del Renacimiento, y las técnicas productivas tampoco han generado el materialismo proletario por causas de su incipiente desarrollo. México carece entonces de las bases de sustentación que el liberalismo requiere: no tiene una economía propia ni capitales fijos para promoverla, su producción industrial y el comercio son casi inexistentes y la agricultura demasiado rudimentaria para sostenerlos” (Meneses, 1998: 261). Desde éste punto es incluso comprensible la urgencia de las diferentes facciones políticas por generar otras condiciones materiales e ideológicas que permitieran consolidar al país.

debería cubrirse en siete u ocho años (Zorrilla, 2004). Su intención era la de servir como antesala a la educación universitaria. En esos años se hace también el planteamiento de la educación integral, otro problema que debía resolverse con criterio pedagógico. Aunque en los hechos llevó a la discusión sobre la amplitud de los planes de estudio, por lo que algunos funcionarios pensarían que se pretendía que el estudiante adquiriese conocimientos muy especializados. Fue necesario aclarar que no era ese el propósito fundamental y que no se trataba de que los alumnos alcanzaran los conocimientos de anatomía que poseía el médico que atendía la materia; ni que manejaran las matemáticas con la profundidad que lo hacía el ingeniero que la enseñaba. “Finalmente [...] se precisó que el objetivo de la educación integral era proporcionar una cultura general lo más amplia posible, sin descuidar ninguno de los aspectos de formación del ser humano” (Solana *et al.*, 1981: 35).²¹

Esta preocupación por la educación tuvo también continuidad en los grupos positivistas en el régimen del porfiriato. Como parte de las líneas de trabajo derivadas del primer congreso de instrucción realizado en 1888, se proponía que maestros ambulantes habrían de llevar al campo los ideales de la nación: el idioma nacional, la instrucción cívica y prácticas morales. Desde este punto las escuelas mexicanas deberían nacionalizar la cultura de masas” (Brice, 1970: 117).

El pensamiento científico cobró mayor relevancia conforme la consumación de la independencia se alejaba en el horizonte de la historia del país.²²

²¹ Existe cierta conexión entre estas discusiones y las recientes sobre la calidad de la educación y el tipo de educación que se requiere en México, en ellas renacen ideas que hacen ver que los currículos pueden estar sobrecargados, que el tiempo es insuficiente y se vuelve a preguntar sobre aquello que se debe garantizar en la educación: español y matemáticas o una formación integral; me parece necesario destacar el punto pues considero que una revisión específica sobre los planteamientos que se hicieron en el siglo XIX sobre la necesidad de una educación integral, el proceso y los resultados de un esfuerzo tal servirían para esclarecer los actuales cuestionamientos.

²² Por lo que respecta al desarrollo del pensamiento científico, durante la segunda mitad del siglo XIX se produjo en general un gran interés por los trabajos científicos en nuestro país. Esto se refleja

Proceso similar ocurrió con el estudio de las matemáticas que fueron vistas como una vía de progreso para la sociedad y de renovación cultural. En especial sus promotores mencionaban que podrían ayudar a mejorar las funciones religiosas, productivas y de gobierno (Saladino, 1996:176,182).²³

Se muestra así que en el siglo XIX las primeras definiciones del sistema educativo mexicano y su relación con las culturas indígenas fueron delimitadas por al menos tres aspectos inherentes a la conformación de México como país, una visión mestiza y homogénea de la sociedad justificada en la historia; el fortalecimiento del pensamiento científico como eje rector de los destinos del país y la naturaleza de ocultamiento en el proceso de conformación de identidad.

Hemos dicho también que el énfasis en el progreso y la necesidad de salir del “atraso” fueron preocupaciones que definieron al menos en la atmósfera el tipo de necesidades que se adjudicaban a la tarea educativa, la creación de ciudadanos que estuvieran acordes a las necesidades históricas del país (Singüenza & Fabian, 2013:20). Veremos como estas tareas, para el caso de la educación indígena, tienen continuidad en las primeras décadas del siglo XX hasta llegar a una aparente reformulación en las últimas décadas del siglo anterior, reformulación que nos permite reiterar la funcionalidad de la educación como agente de cambio y permanencia.

en el impulso que oficialmente se dio a la ciencia desde los tiempos en que Juárez gobernó al país, la intervención de hombres de ciencia y de benefactores en los gabinetes presidenciales, entre ellos Melchor Ocampo y Carlos Pacheco; el interés que manifestó Maximiliano durante su corto imperio; el establecimiento de instituciones como la antigua Sociedad Mexicana de Historia Natural, la comisión Geográfico-exploradora, más tarde la publicación de la *Biología centrali-americana* (Ochoterena, 1961: 830).

²³ “La aritmética, por ejemplo, permitiría “[...] indagar y calcular el poder, la riqueza, o la miseria de un estado o provincia [...] por medio de unas nociones exactas de la población, de las entradas y salidas, de los frutos y efectos” [...] (Saladino, 1996:176,182).

Educación intercultural bilingüe en México

El mundo objetivo solo lo puede
apercibir inmediatamente
como tal un Yo que,
como uno entre otros,
al mismo tiempo integra
a todos los otros en sí.
Theunissen

Pueblos indios y los retos de la modernidad

Desde los inicios del México independiente la presencia de las culturas indígenas ha detonado múltiples reflexiones al interior del sistema educativo mexicano. Aunque la unidad nacional se pretendió sustentar en un esfuerzo homogéneo, veremos en este apartado que la realidad de diversidad cultural y lingüística se ha impuesto al país. Por ello podemos decir que la educación formal en contextos indígenas ha sido más que una preocupación histórica un reto que se presentó al ideario de una nación moderna con ansias de acceder al progreso.

Durante el siglo XX podemos ver tal vez con mayor claridad que se retomaron planteamientos integracionistas que descartan la necesidad de pervivencia de la lengua y la cultura; preservadores en los que se pretende mantener a las lenguas y culturas en un idílico estado de pureza no exento de paradojas y otros tal vez más dinámicos. Todos ellos se decantan con el paso del tiempo en lo que ahora conocemos como el paradigma de la educación intercultural bilingüe que curiosamente cobra fuerza frente un proceso globalizador que en sus consecuencias más extremas parece

responder a un programa que busca homogeneizar, esta vez desde el exterior.

Un papel importante en la conformación de éste paradigma, con diversas consecuencias, ha sido el de los estudios lingüísticos y antropológicos, que interactúan con otras visiones en espacios dominados por el discurso pedagógico y político.

A principios del siglo XX la educación en el país había evolucionado con el progreso material que propició la dictadura. Sin embargo, en el terreno de los hechos, la opinión pública de la época apreciaba que la educación importaba al gobierno menos que otros renglones (Meneses, 1998).²⁴

En 1901 Porfirio Díaz encargó a Justo Sierra la subsecretaría de Instrucción Pública. Entre los aspectos que se proponía trabajar aparecían las tareas de transformar la instrucción en educación, fortalecer al sistema educativo para hacer descender la democracia de la región ideal a la realidad política, unificar el habla nacional, multiplicar y mejorar a los maestros y escuelas, educar a los indígenas e introducir en la primaria las nociones de ciencias como instrumento educativo para preparar así a los ciudadanos a la vida moral, intelectual y física; además, generar estímulos para atraer a los jóvenes a la profesión docente (Meneses, 1998).

Esta administración demostró en un primer momento cierta apertura para discutir y sobre todo, encontrar soluciones a los problemas que más aquejaban la educación nacional. Entre ellos, por supuesto, los servicios educativos dirigidos a las poblaciones indígenas aunque sobre ése punto había por parte del gobierno preocupaciones e ideas al parecer

²⁴ Contaba con 12,000 escuelas oficiales de primeras letras que atendían a 700,000 alumnos, 77 secundarias que tenían 7,500 alumnos y 33 preparatorias (Meneses, 1998).

irrenunciables. Entre los problemas de las “clases rurales” que se tenían presentes estaban la ignorancia del idioma español, la clase de vida de estos grupos calificada como rutinaria y sumida en el atraso, así como la dificultad de comunicación (Meneses, 1998) pero estas dificultades no solo las veía el gobierno.

En 1910 Francisco Belmar funda la Sociedad Mexicana Indianista por que tenía como propósito “el estudio de nuestras razas indígenas y procurar su evolución”. Esta sociedad subrayaba la diversidad de lenguas en la nación y las dificultades que presentaban las diferencias estructurales para el niño indio que intentaba aprender el español. Los dirigentes de la sociedad insistían en que su meta era la unidad del habla en la nación pero tenían claro que para arribar a ese punto había que partir de ciertos principios lingüísticos y psicológicos. Aunque al inicio la sociedad definió su preocupación por “extender entre la raza indígena el uso del idioma castellano”, después de un par de episodios que marcaron su lejanía con el gobierno porfirista, el planteamiento tomaba la siguiente forma “aun cuando era cierto que el idioma español constituye el “nexus vital” de la unidad política mexicana, los indios no deben olvidar sus lenguas; por el contrario, deben aprender el español como un segundo idioma cuya práctica se destina principalmente al ámbito de sus relaciones políticas con el gobierno nacional (Brice, 1970: 122, 123).

Por paradójico que parezca el grupo positivista rechazó los postulados científicos para adherirse a la ideología política de unidad. Justo Sierra estimó que la poliglosia del país era un obstáculo a la propagación de la cultura y la formación plena de la conciencia de la patria. Que tal dificultad solo podía salvarse con la escuela obligatoria generalizada en toda la nación. Ironizaba además de que ello daría la clave de por qué los autores de la ley de instrucción obligatoria llamaron al castellano lengua nacional:

“no sólo porque es la lengua que habló desde su infancia la actual sociedad mexicana, y porque fue luego la herencia de la nación, sino porque siendo la sola lengua escolar, llegaría a atrofiar y destruir los idiomas locales y así la unificación del habla nacional” (Brice, 1970: 124).

Ya con la caída del régimen de Díaz se comenzó a dar forma a una visión modernizadora del país. En 1915, se promulga la Ley de Educación Popular del Estado, producto del Congreso Pedagógico de Veracruz. En ella se define la educación secundaria con la intención de instituir una enseñanza propedéutica que fuera un punto intermedio entre los conocimientos de primaria (elementales) y los de la universidad (profesionales). En ese entonces no se logró una definición de los objetivos de esta educación que la distinguiera de los niveles educativos anterior y posterior.²⁵

Hacia 1917 se propuso un programa tradicional para los indios. Reconociendo que tal vez les haría falta una ventaja de uno o dos años de instrucción preprimaria en el idioma, pero una vez que ingresaran a las escuelas primarias, deberían seguir el programa de enseñanza oficial, en esta postura se fijaba también una oposición a la enseñanza del español mediante el uso de la lengua vernácula (Brice, 1970: 130). El grupo representado en estas ideas rechazaba proporcionar programa y privilegios educativos a los indios, dejando de lado cualquier argumento sustentado en trabajos de disciplinas como la antropología y la lingüística. Como veremos más adelante, las necesidades pragmáticas de los hechos educativos harían repensar el planteamiento.

²⁵ “El plan de estudios se planteó para tres años y se propuso impartir conocimientos relativos a los medios de comunicación intelectual, de matemáticas, física, química y biología, cuantificación de fenómenos, sobre la vida social y los agentes útiles en la producción, distribución y circulación de las riquezas. Este plan de estudios no consiguió su plena implantación ya que sólo duraría dos años” (Zorrilla, 2004).

Una tercera postura representada por Manuel Gamio promovía una educación integral para los indios fundada en la información que habían generado las investigaciones antropológicas sobre la totalidad de los factores socioculturales que contribuyen a la socialización del individuo dentro de un ámbito particular.²⁶ Desde ésta perspectiva no era el alfabetismo y las matemáticas, ni las disciplinas del currículo tradicional lo que transformaría a los indios sino una perspectiva más holista (Brice, 1970: 131). Unos años antes se había mencionado la relevancia de considerar aspectos lingüísticos, psicológicos, culturales, políticos y sociales para elaborar una propuesta pertinente a la educación que recibirían las poblaciones indias. Pero estos avances no fueron aún contundentes en la formulación de una política educativa focalizada, el punto parece ser que el centro de la discusión no era la educación sino la nación que aún se estaba construyendo.

En los inicios del México post revolucionario un intento más por llevar a México al progreso, significativo en la historia de la educación en el país, fue la experiencia de las misiones culturales. En 1920 el panorama que se le presentaba a Vasconcelos, al frente de la educación nacional, era bastante complejo. La pobreza de los campesinos, su apatía e indolencia respecto a la propia conveniencia, el trabajo de los niños en la siembra,

²⁶ Para una revisión del papel de Manuel Gamio en la conformación de la corriente indigenista ver (Brading & Urquidi, 1989: 267), donde se menciona: "Era tal la importancia del movimiento nacionalista en México en las primeras décadas del siglo XX que para justificarlo se invocaba el darwinismo social y el idealismo romántico. Le tocó a Manuel Gamio (1883-1960) aplicar los principios antropológicos de Boas a esa causa, aunque partiendo de la base de que la civilización indígena había dejado una huella perdurable en el desarrollo de México. Hasta en el título de su libro, *Forjando Patria* (1916) aclamaba Gamio a la revolución porque derruía los obstáculos que impedían la creación de "la futura nacionalidad [...] la futura patria mexicana". Y sobre sus ideas políticas: "Aunque no tomo parte en la lucha armada, alababa a Pablo González, el poco distinguido general carrancista, por ser 'un nacionalista intuitivo', y del propio Carranza dijo que aunque era una persona 'con muchos defectos, era sin embargo un verdadero progresista y un hombre del pueblo', lo que demuestra que Gamio estaba a favor de una coalición constitucionalista, y no de las fuerzas populares que dirigían Emiliano Zapata y Pancho Villa". En 1935, Gamio manifestó que siempre tuvo como objetivo profesional fomentar "un verdadero nacionalismo integral", para evitar que se pudiera caer en los extremos contemporáneos del fascismo y del comunismo".

cosecha y cuidado de los animales, el poco atractivo de la escuela, más parecida a un cuartel o una prisión y la condición de los maestros desconocedores del medio (Meneses, 1998).

Vasconcelos confió en las misiones culturales y en los jóvenes recién egresados de escuelas preparatorias que las llevaron a cabo para que promovieran el estudio de los clásicos, pues éste podría orientar al hombre hacia las normas más elevadas de moral y, por ende, a la participación en la democracia mexicana (Brice, 1970: 134). Una de las nobles intenciones era la regeneración por el trabajo, la pericia y la virtud. Encontramos una fuerte cercanía con la educación rudimentaria de la década anterior, su objetivo era también similar: lograr que los indios de todas las edades supieran hablar español y conocieran los rudimentos de civilización necesarios para su participación en la cultura nacional. Con esta estrategia también se enseñó oficios y técnicas agrícolas.²⁷ Esta experiencia, más allá de sus resultados, ha sido muy visible debido a su flexibilidad y capacidad de adaptación a condiciones de bajos recursos, como veremos adelante, tuvo resonancias importantes en la experiencia posterior del Conafe.

A pesar de los buenos comentarios, se advierte que el adiestramiento en el lenguaje era un aspecto de las deficiencias de los maestros rurales que Vasconcelos no admitiría. Aunque se le mencionara la necesidad de maestros que conocieran los idiomas indios, “el Secretario de Educación era demasiado hispanófilo para admitir que las lenguas vernáculas fueran un instrumento educativo”. Para el promotor de la raza cósmica las lenguas

²⁷ El programa tenía una lógica regional pues en una localidad bien situada se instalaba un maestro ambulante que alistaría a maestros rurales que harían su labor en comunidades cercanas. Los requisitos para ser maestro rural eran tener cuatro años de primaria como mínimo, ser diestros en alguna habilidad manual y carecer de prejuicios sociales además de tener entusiasmo por enseñar a los campesinos. Los maestros rurales vivían cerca del maestro ambulante que vigilaba sus hábitos de higiene: bañarse, cuidar los dientes y sobre todo, practicar la moral. El maestro ambulante enseñaba también agricultura a los futuros maestros y a los miembros de las comunidades circunvecinas. El entrenamiento que se daba a los maestros rurales era un tipo de entrenamiento en servicio (Meneses, 1998).

vernáculos debían ser exterminadas y sustituidas por el idioma español (Brice, 1970: 137), y tal vez un poco más allá, se puede afirmar que el nacionalismo de Vasconcelos intentaba integrar las herencias indígenas e hispanas. Para que esa integración se diera era necesario eliminar las fronteras raciales y clasistas. Visto así, el problema del indio estaba en su permanencia dentro de un mismo estatus; debía mezclarse para dejar de ser indio y convertirse en mexicano (Meneses, 1998).

La insistencia del aprendizaje del español con fines de unidad va dejando paso a una reminiscencia del positivismo, o tal vez se debería decir, a un planteamiento mucho más moderno, al abandono de la lengua y las costumbres indias para poder acceder al progreso, al mercado y dejar atrás la miseria. Una visión que por supuesto era acorde con el proyecto de nación al que ahora daba forma el gobierno emanado de la revolución.

Pero si era una realidad que lo indio y lo nacional habrían de reunirse para aprender uno de otro, la escuela aparecía como un dispositivo inigualable en términos de lograr la homologación cultural de la población. Solo que había varios retos prácticos que se debían resolver, casi todos los maestros rurales ignoraban el lenguaje, la religión, la organización social, los patrones económicos y los métodos socializantes que tenían los indios (Brice, 1970:145), aspectos que hacían recordar los planteamientos de Gamio.

En cambio el programa modernizador avanzaba más allá del reconocimiento de las necesidades indígenas para consolidar la educación primaria, en 1923 el subsecretario de educación, Bernardo Gastélum, inspirado en la experiencia de Veracruz, sugería la necesidad de establecer una clara distinción de la escuela secundaria concibiéndola como ampliación de la primaria y cuyos propósitos fueran: realizar la obra

correctiva de los defectos y desarrollo general del estudiante; vigorizar la conciencia de solidaridad con los demás; formar hábitos de cohesión y cooperación social, así como ofrecer a todos gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, a fin de que cada cual descubriese una vocación y pudiese cultivarla, el periodo de estudios sería de tres años (Zorrilla, 2004). Notamos entonces que la escuela secundaria nace con una función paliativa de las deficiencias en el aprendizaje que pudieran producirse en la primaria.

Pronto cambiaría la complejidad de las expectativas que la sociedad tenía hacia la secundaria. Entre ellos el preparar a los estudiantes para el futuro. El problema es que el sistema crecía sin considerarse las condiciones de contexto más generales.²⁸ Este aumento de complejidad en la expectativa institucional hacia la secundaria continuaba desconociendo la realidad plurilingüe del país.

Pero aunque el aprendizaje del idioma era el eje de la educación oficial formal, los alumnos de las comunidades rechazaban el español y el currículo tradicional, pues no tomaban relevancia en su contexto (Brice, 1970:152). Esto permitió que una parte de los sectores más ortodoxos en cuanto a los paradigmas integracionistas observaran que debía tomarse en cuenta el contexto y las condiciones que rodean al aprendizaje para hablar de alfabetización.²⁹

²⁸ En 1926 Moisés Sáenz declara: “La secundaria resolverá un problema netamente nacional, el de difundir la cultura y elevar su nivel medio a todas las clases sociales, para hacer posible un régimen institucional y positivamente democrático. La secundaria implica escuelas flexibles en sus sistemas de enseñanza, diferenciadas y con diversas salidas hacia distintos caminos de actividad futura” (Zorrilla, 2004).

²⁹ “Durante una gira por las escuelas federales de la sierra de Puebla, en 1927, Moisés Sáenz se aterró ante la incapacidad de los maestros rurales para comprender a sus alumnos o enseñarles el español. En una escuela de cincuenta y seis alumnos, Sáenz encontró sólo once que supieran leer. Al maestro le había parecido más fácil enseñarles bailes y jardinería que las bases de la lectura y la escritura. [...] Como Subsecretario de Educación, Sáenz redactó una evaluación crítica del método directo para la enseñanza del español en las escuelas rurales. Sacaba la conclusión de que, a pesar

Idénticos planes y nuevas estrategias para los pueblos indios

Los conocimientos antropológicos no eran tal vez tan necesarios como la capacidad de descentrarse de la propia realidad para poder incorporarse – aunque sea por empatía– en la del otro, ampliar el horizonte de comprensión con la experiencia de los otros a los que desde el discurso se les negó varias veces el derecho a una situación específica.³⁰

En las décadas siguientes se vería marcada la influencia antropológica, la participación de Robert Redfield, Jules Henry y Sol Tax son relevantes por considerar la necesidad de promover el cambio social partiendo del respeto de las culturas vernáculas, permitir que los miembros de la comunidad expresasen su necesidad y participasen en la definición de planes de cambio para lograr nuevos hábitos (Brice, 1970: 168). Estos

de la retórica que proclamaba la necesidad de un idioma nacional para lograr la unidad nacional, los políticos y educadores no habían conseguido llevar a cabo un esfuerzo concertado para enseñar el español a los indios” (Brice, 1970: 153).

³⁰ Moisés Sáenz cambió su punto de vista después de seis meses en el pueblo de Carapan; en un momento posterior a esta experiencia afirmó: “Al socializar al indio tendremos fervorosamente que socializarnos a nosotros mismos y esto quiere decir que siendo buenos mexicanos aprendemos también a ser mejores indios”. Posteriormente creó el Departamento de Asuntos Indígenas. Señalaba también –cosa que es para nosotros relevante– que “con demasiada frecuencia la meta de la escuela de las aldehuelas no había estado a la altura de las necesidades de los indios. *Los adultos a quienes se había enseñado un poco de español en la escuela, hacía dos décadas, no hablaban ni leían de hecho el castellano, y muchos eran incapaces de escribir sus propios nombres. Aquellos indios habían recibido la enseñanza correspondiente a la educación rudimentaria y la filosofía de la incorporación; habían intentado aprender una lengua extranjera y habían fracasado, y desde entonces no se les había pedido para nada que emplearan su llamado idioma nacional. Como no circulaban materiales de lectura, ideas nuevas ni motivaciones para el alfabetismo, los indios perdían muy pronto cualesquier puntos de contacto con el idioma español*” (Brice, 1970: 159). En 1936 el Departamento de Asuntos Indígenas fue creado incorporando los Departamentos de Educación Indígena y de Misiones Culturales, el departamento obtuvo jurisdicción en todos los asuntos de la vida india: en lo administrativo, económico, social y educativo. De manera cronológica: “En 1921 se creó el Departamento de Educación y Cultura, dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en 1923 se establecieron las Casas del Pueblo para mejorar las condiciones de vida de las poblaciones indígenas. En 1936, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, se creó el Departamento de Asuntos Indígenas (DAI), que más adelante fue detonador del Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán (1940). El objetivo del foro fue reflexionar en torno a la situación de la población indígena de todo el continente y se determinó que era preciso llevar a cabo una ‘acción política’ respecto a los pueblos indios. En México, este esfuerzo se tradujo en la transformación del DAI en el Instituto Nacional Indigenista (INI), en 1948, como organismo descentralizado.” Ver: http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Comisiones/2_ai.htm consultado el 14 de febrero de 2015.

planteamientos convivieron con los de científicos sociales mexicanos, funcionarios y educadores sustentados en aspectos lingüísticos y de desarrollo regional. Se buscaba así trazar un plan de acción que realzara el bilingüismo y considerara las condiciones regionales, sociales y culturales en la política educativa a seguir. Participaron en conjunto misioneros protestantes del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), filólogos y lingüistas del Departamento de Antropología del Instituto Politécnico Nacional con el fin de permitir al Secretario de Educación Pública elementos para la aplicación eficaz del programa bilingüe de *las pequeñas nacionalidades*.

Mención especial merece el esfuerzo del Instituto Lingüístico de Verano por su promoción de diferentes técnicas de educación bilingüe, aunque sus esfuerzos estuvieran enmarcados en la promoción religiosa.³¹ Con el apoyo del gobierno, realizó estudios de treinta idiomas vernáculos, se formularon alfabetos basados en la fonética y la fonémica, se elaboraron gramáticas, diccionarios y listas de vocabulario, se aleccionó además a maestros en técnicas de educación bilingüe (Brice, 1970: 170).³²

Este esfuerzo es destacable para la investigación pues tiene al menos dos posibles visiones: desde el punto de vista educativo abría una o más líneas de trabajo que han sido retomadas y resignificadas en cuanto a la

³¹ Hacia 1936 Cárdenas oyó hablar de la obra de Townsend y sus lingüistas por una visita a Tetelcingo donde éste realizaba una misión, Cárdenas se convenció de las bondades de la tarea por buscar el mejoramiento de los indios, de tal suerte apoyó las labores del instituto. Se debe tener presente que la tarea prioritaria del ILV (evangelización y la penetración ideológico-política), nunca ha sido puesta en segundo plano y se lleva a cabo en forma paralela, incluso en forma primordial sobre los acuerdos que justifican su presencia en México (Bello, 2009).

³² Podemos ver como en la época se conjuntan diferentes visiones sobre lo indio que desde el gobierno determinan la tensión entre una visión *noble* de lo indio y los indios y su necesaria transformación: “Contemplada en términos morales la situación del indio, Cárdenas necesariamente habla de su redención como el propósito de los postulados revolucionarios. Los indígenas constituyen la clase oprimida; en ella también quedan incluidos los mestizos, que sumando los mejores atributos de ambas razas, en los que resaltan las cualidades indígenas”, constituyen un contingente importante en la producción de la riqueza. Indios y mestizos como clase oprimida no se han “contaminado con los errores de una falsa civilización”. (Aguirre, 1990: 262)

perspectiva programática de la educación bilingüe, así propuesta se planteó en la Tercera Conferencia interamericana de Educación realizada en 1937, que recomendaba el bilingüismo en la educación del indio para hacer más fácil y efectiva la educación de los indígenas, afirmando así el valor cultural que tienen las lenguas aborígenes con tendencia a extender el idioma nacional (Brice, 1970). El conocimiento de la lengua nacional, bajo ésta perspectiva, conllevaría la generación de nuevas relaciones económicas y sociales que reducirían el funcionalismo de los idiomas locales.

Como se puede ver en éste recuento, el origen de la discusión está puesto en una necesidad del Estado por encima de la de las poblaciones indias, ello ha llevado tal vez a que se desconozca la realidad concreta de interacción escolar. Desde el punto de vista sociolingüístico se percibe también la insistencia ideológica en la adopción del español y un fuerte desconocimiento de las condiciones materiales, políticas, ideológicas en que las interacciones entre las lenguas se dan (Hill & Hill, 1999); (Flores, 2009); esta situación que se podría entender al principio como un nivel bajo de reflexividad por parte de quienes han definido la política lingüística y educativa, posteriormente un aumento de sensibilidad y conocimiento daría paso al indigenismo que abanderaba la protección y el desarrollo de los pueblos indígenas con bases científicas, principalmente de la antropología.

Así que posterior al Primer Congreso Indigenista Interamericano realizado en México en abril de 1940, el término indigenista se difunde por parte de algunos antropólogos e indianistas en general para separarse de las connotaciones negativas que arrastraba el término indianista desde fines del siglo XIX. Los antropólogos mexicanos deseaban vehementemente conseguir que el gobierno ratificara una política de indigenismo definida por

ellos como protección y desarrollo de los mexicanos indígenas (Brice, 1970:170).

En este giro a un enfoque proteccionista y desarrollista ahora, más que unificador, se mantenía a las lenguas en un papel funcional y a la educación bajo una mirada mística que obviaba el papel del sujeto tanto en la integración como la preservación. Este punto ciego ha permitido mantener la discusión educativa sobre el tema en un nivel conceptual de política educativa que aún no alcanza a centrarse en las condiciones de aprendizaje y prácticas escolares. Aunque ya en el Segundo Plan de Seis Años para la Educación Pública, además de ratificar el empleo de las lenguas vernáculas para la instrucción complementaria y admitir las diferencias culturales de los indios, se afirmaba también la posibilidad de que los planes, programas y métodos de enseñanza se adaptaran a las condiciones económicas y sociales de cada región, a las características psicofísicas de los hablantes (Brice, 1970: 190).³³

Vemos que por un lado la educación fue cediendo paso e integrándose a una perspectiva más amplia de desarrollo de los pueblos, donde necesariamente entrarían en juego los intereses comerciales, políticos y de otros grupos. No quiere decir que esto nunca estuviera presente, sino que al hacerse más complejo el enfoque las acciones institucionales abren paso a más aspectos que el solo educativo, menos aún lingüístico.

Desde ésta perspectiva regional que buscaba mejorar las condiciones generales de vida de los indios es que se promueve la creación del Instituto

³³ Parecía que la realidad mermaba las resistencias a abandonar la ideología de carácter homogéneo. Torres Bodet en 1945 afirmaba “cuando hablamos de la unidad mexicana, no invocamos un anhelo de uniformidad –que sería contrario a la realidad en sus condiciones y pobre, como ideal, en sus consecuencias– sino un propósito de armonía, de equilibrio y de cohesión (Brice, 1970: 194).

Nacional Indigenista,³⁴ con el objetivo de inducir el cambio cultural de las comunidades y promover el desarrollo e integración en las regiones interculturales a la vida económica, social y política de la nación (Sosa & Enríquez, 2012:7). Esta institución colaboró muy de la mano con las necesidades y requerimientos que se veían para la nación desde el gobierno, entre ellos la movilización de los pueblos indígenas que habitaban lugares estratégicos para echar a andar la presa Miguel Alemán en Veracruz. También se propició la protección de las artes indígenas y en general, aquello que hiciera pensar en el progreso de los pueblos, en ocasiones de un modo más participativo y autónomo, en otras desde una posición oficialista.

Los propósitos del instituto eran semejantes a los que habían sido propuestos en el Primer Congreso Indigenista Interamericano ocho años antes. Para su cumplimiento, el instituto habría de ser la línea de comunicación directa entre los agentes locales de cambio y los dirigentes que rodeaban al presidente. En este punto Brice (1970: 202) se pregunta ¿dónde dejaba la educación bilingüe? El método bilingüe, sin haber estado establecido firme ni ampliamente en las escuelas rurales había sido un instrumento fundamental del intento del personal de Asuntos Indígenas y del ILV por introducir en los indios las pericias vocacionales.³⁵

³⁴ El 4 de diciembre de 1948 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* la Ley que creó el Instituto Nacional Indigenista (INI). Entre los miembros fundadores se encontraban Alfonso Caso Andrade, Gonzalo Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente. Como parte de las actividades desarrolladas por esta institución destaca que en 1963 se implantó de manera oficial el Sistema de Educación Bilingüe–Bicultural, iniciado por el INI en los Altos de Chiapas en 1951. Además, “The INI operates in a universe of complex contexts, and its actions are constrained by many factors, from state policies to individual actions. The challenge is how to make sense of this vast spectrum of relations and situations in order to present ethnographic sketches of institutional practices” (Saldívar, 2011: 70).

³⁵ En 1951 la UNESCO recomendaría el uso del idioma vernáculo para la alfabetización de los pueblos indios (UNESCO, 1954),³⁵ en cuya proyección se establecía una manera más rápida para enseñar directamente la lengua nacional.

El INI retomó las experiencias de los proyectos anteriores e iniciaría la capacitación docente de jóvenes indígenas para que impartieran la educación en lengua materna en sus propias comunidades, esta experiencia pedagógica tuvo resultados significativos que fueron reconocidos por la Sexta Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación (Bello, 2009).

Pero la investigación lingüística y la preparación de gramáticas y libros de lectura eran ya solo parte de un programa más amplio de investigación y de preparación de materiales. La política idiomática estaba colocada ahora muy dentro de la ideología del enfoque regional integrado de Manuel Gamio (Brice, 1970: 203).

En este enfoque la idea de aculturación jugaba un papel central que dejaba ver el interés antropológico por cambiar a los que eran en gran parte ajenos a la cultura nacional y a los que solo estaban parcialmente involucrados en la corriente general de la vida nacional de México (Brice, 1979: 207).³⁶ Es decir, por un lado se percibía ya la posibilidad de interrelación entre grupos en situación marginal, tanto en sus experiencias, necesidades y condiciones, pero también el relativismo había dejado huella respecto a la comprensión de que las culturas no son estáticas y que además, pueden ser influenciables entre sí.³⁷

³⁶ "From its creation, the INI was the place where anthropologists put ideas of acculturation and cultural relativism into practice, helping the federal government in its efforts to integrate indigenous peoples into the mixed-race (mestizo) nation. This integrationist perspective held that anthropological knowledge, generated through close contact with indigenous people in the field, should be utilized to promote good government" (Saldívar, 2011: 70).

³⁷ Ahora bien, dado que se reconoce el papel de Gamio con su influencia en la política que se llevó a cabo desde el INI, sin que fuera en absoluto el único responsable, se puede decir, siguiendo a Aguirre Beltrán (1990: 280) en su crítica a los planteamientos de aquel: a) El concepto de cultura y la dicotomía material- intelectual aceptada por Gamio lo llevó a sobrevalorar la cultura material y a concederle condición independiente; b) lo cual le hizo suponer que la sustitución de unos productos culturales por otros podía originar cambios sustantivos; c) el uso del criterio científico le condujo a negar valor a conceptos y prácticas *folk*, como la medicina y la religión, a los que calificó de perjudiciales; d) aunque luchó por desprenderse de un temprano condicionamiento positivista,

El impulso desarrollista se dejó ver en otros esfuerzos de la SEP, especialmente de adiestramiento para la vida social y laboral que se evidencia en el impulso que recibe la educación secundaria a partir de la década de 1930 pues al ser comprendido su carácter eminentemente social, se impulsó en su interior el trabajo con tópicos económicos, políticos, sociales, éticos y estéticos, incorporando también la formación técnica. Se comenzaron a delinear así los aspectos vocacional y propedéutico de la secundaria, posiblemente también se comenzaron a definir los retos de este nivel educativo en cuanto a las condiciones de infraestructura requeridos, cabe adelantar que fue un reto establecer servicios educativos en poblaciones alejadas hasta hace poco tiempo como se verá enseguida.³⁸

De los años treinta en adelante, la educación secundaria se empezó concebir en México y en todo el mundo con un carácter eminentemente social, por lo que se intentaba mantenerla en contacto con los tópicos políticos, económicos, sociales, éticos y estéticos de la vida. Estos planteamientos permitieron con el tiempo ver a la educación secundaria

nunca llegó a lograrlo del todo; e) a ello se debe la contradicción aparente que hay entre la proposición de un enfoque integral en la acción y la investigación, la defensa de la dicotomía material-intelectual en la cultura, la idea de la evolución independiente de sus características y la consecuente valoración de las manifestaciones culturales en positivas y negativas; por eso f) la acción y la investigación nunca pudieron ser integrales sino la yuxtaposición de líneas de pesquisa y aplicación independientes. Estas y otras debilidades de la obra de Gamio no impiden reconocer que él marcó el camino que otros hemos seguido.

³⁸ El trayecto institucional de la secundaria deja ver algunos de los retos a los que actualmente se enfrenta desde sus primeros años, después de que en 1935 el presidente Cárdenas propusiera la administración del gobierno federal de toda la educación secundaria pública y privada. En 1936 Jaime Torres Bodet “modificó el plan de estudios para eliminar las reformas socialistas del régimen cardenista. Estas modificaciones, además de eliminar la ideología socialista, *pretendían fomentar la formación más que la información, buscando que el conocimiento se presentara más acorde a las necesidades de los alumnos y no tanto con la especialización vocacional. Esta reforma promovió la eliminación de métodos didácticos de tipo memorístico; la sustitución de tareas a domicilio por el estudio en la escuela; la creación de grupos móviles para evitar que los alumnos con menor capacidad se retrasaran y que los más inteligentes frenaran su desempeño* y finalmente, se buscó fortalecer la enseñanza del civismo y la historia” (Zorrilla, 2004), las cursivas son propias.

como una unidad dentro del sistema educativo nacional. Una de las consecuencias de esta concepción fue la de incluir una formación de carácter técnico. Por este motivo se pidió a las escuelas generales ofrecer al joven elementos de capacitación para el trabajo, aunque esto no significaría que no pudiera seguir estudiando el nivel superior. En este sentido se conservó su carácter propedéutico (Zorrilla, 2004).

Sin embargo, el carácter excluyente de la secundaria se conservó – posiblemente debido a las ya mencionadas necesidades de infraestructura – hasta pasada la primera mitad del siglo XX.³⁹ Desde la década de 1960 la modalidad se ubica en comunidades rurales e indígenas. Para ello se valió de la modalidad de telesecundaria, en ella la organización escolar depende de un maestro por grado que atiende todas las asignaturas con el apoyo de material televisivo y de guías didácticas. Cabe anotar que aún con el evidente carácter rural y la alta posibilidad de atención a poblaciones indígenas –sobre todo en los primeros años– la experiencia con el trabajo bilingüe en esa modalidad es poco conocida.⁴⁰

Conforme avanzó el siglo XX, la influencia de posturas teóricas críticas a la modernidad capitalista y a la marginación de las poblaciones periféricas llevó al cuestionamiento de las relaciones de poder entre capital y provincias. También sobre las diferentes maneras de comprender la educación, la relación entre las lenguas y los proyectos nacionales (Brice, 1970).

³⁹ Fue en 1968 que se creó la telesecundaria dado que se identificó la necesidad de aumentar la capacidad en el servicio educativo de este nivel; asimismo, dar atención a una demanda cada vez mayor derivada del acelerado crecimiento de la población en esos años y de una expansión considerable de la educación primaria cuyos egresados empezaron a convertirse en una importante presión social para continuar estudiando (Zorrilla, 2004).

⁴⁰ Entre las experiencias destacables están la de la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en la Sierra Norte de Puebla, ver: (Crispin, 2004), (Morales, 2012).

El indigenismo integracionista, al menos en la experiencia nacional, dada su consolidación dentro de la etapa caracterizada como milagro mexicano por incluir entre otros aspectos un crecimiento económico sostenido, un proceso de industrialización amplio y en general de bonanza económica y estabilidad social (Careaga, 1983: 210), (Medina P. L., 1994:175), se muestra consecuente con los proyectos desarrollistas y modernizadores en el área de la economía y la política en los que se embarcaron los gobiernos de América Latina con la idea de acortar la distancia que los separaba cada día más, de los países del llamado “primer mundo” (Bello, 2009: 3). Esta suerte de presupuestos que configuran el desarrollismo mexicano o lo que Careaga (1983) llamaría los espejismos del desarrollo, han permeado y siguen presentes en casi todas las políticas institucionales pero sobre todo, en las diferentes facetas de la política educativa.

En la búsqueda de una condición de desarrollo similar o equiparable a los países llamados *desarrollados* queda la cuestión que desde un inicio no se entendió, o no se quiso entender, que la relación asimétrica establecida entre los países avanzados y los subdesarrollados es la que hace posible, en forma simultánea, el desarrollo de unos y el subdesarrollo de los otros. Esto quiere decir que para comprender las condiciones del país se prefirió hacer caso a teorías que encontraban sus causas en el atraso, el primitivismo, la falta de modernidad y la causa de la desigualdad de desarrollo.⁴¹

Es necesario reconocer que son las condiciones socio históricas y el desarrollo de planteamientos educativos, antropológicos, lingüísticos y de la sociología de la educación –entre los que había muchas de esas

⁴¹ A pesar incluso de reflexiones sobre el punto que hicieran pensadores sociales tempranos del siglo XX como Haya de la Torre (1970) y Mariategui, los planteamientos sociológicos de la escuela de la CEPAL, de las posteriores de la corriente postcolonial, planteamientos como los de Careaga en la UNAM (1983) la crítica a la economía hegemónica de Immanuel Wallerstein o la propia crítica al desarrollo de Serge Latouche, entre otros.

posturas críticas– junto con la creciente organización de los pueblos y comunidades los aspectos que prefiguran la reaparición de perspectivas educativas bilingües o biculturales en la década de 1970 (Fajardo, 2011: 18). En este periodo se observa un replanteamiento de los argumentos indigenistas, enfatizando la valoración de las lenguas indígenas y la documentación de los procesos de cambio, extinción o revitalización, con procesos de reposicionamiento político de las comunidades indígenas y, de manera más amplia, de discusiones en torno a la autonomía, agencia y definición de proyectos políticos, si no en todos los grupos y comunidades indígenas sí en un amplio sector. Hablamos de las últimas tres décadas del siglo pasado, aproximadamente (Fajardo, 2011:20). Es de destacar que hacia finales de la década de 1970 las preocupaciones de pedagogos e investigadores en torno a la presencia de las lenguas indígenas en los procesos de aprendizaje pero también en sus comunidades. De este modo sabemos que los planteamientos de la educación bicultural y posteriormente bicultural bilingüe estuvieron asociados a luchas de reivindicación de los movimientos indígenas por lo que en algunos casos la creación de políticas educativas pertinentes no fue el eje central de las movilizaciones.⁴²

⁴² En un interesante ensayo Antolínez (2011, 4:26) recuerda que las nociones de “multiculturalismo y educación multicultural presentan una serie de antecedentes de obligada referencia para comprender su génesis. Entre todos ellos, podemos encontrar el uso del término “educación intercultural” por primera vez en Estados Unidos en la década de los años veinte. “Para el caso latinoamericano, las nociones de interculturalidad y educación intercultural aparecen en la educación pública indígena de la mayoría de las naciones latinoamericanas en el último cuarto de siglo XX”. Y recuerda que en 1975 “Mosonyi y González plantearon un “Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del río Negro (Territorio Federal Amazonas) Venezuela”. A este hecho se suma que en esa década desde “el sistema educativo colonizador las tasas de analfabetismo eran vertiginosas así como el absentismo escolar. El sistema estaba fallando y de dicha insatisfacción nacen las primeras reivindicaciones por parte de grupos indígenas respecto a su derecho a una educación y a la apropiación de la lengua hegemónica, de ahí el carácter “bilingüe” que ha caracterizado a dicho modelo en América Latina”. Pero que [...] “Será con el auge del movimiento indígena en los años setenta cuando surja un nuevo modelo de educación bilingüe, el de mantenimiento y desarrollo que será “un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua”. Y finalmente que “En la década de los ochenta surge la necesidad de trascender el plano meramente lingüístico y los movimientos indígenas más consolidados empiezan a exigir la

En todo caso, la misma visión integral de los movimientos indígenas y su correlato académico de antropólogos, sociólogos y lingüistas, permitió observar la insuficiencia de aprender la lengua materna en el salón de clase. Ello derivó también en la crítica a la ausencia de la cultura materna en el currículo nacional (Fajardo, 2011).

Es importante también recordar el agotamiento del modelo económico de sustitución de importaciones y el Estado benefactor, pues entre las poblaciones más afectadas por la transformación en la visión de las tareas estatales y el papel del mercado en el logro del progreso, están las poblaciones indígenas provocando una mayor dinamización de sus migraciones, una creciente pauperización de las condiciones de vida y aumentando los procesos de descomposición del tejido social. Al mismo tiempo estas condiciones adversas se han acompañado de otras formas de organización y de planteamientos más flexibles y reflexivos de las reivindicaciones identitarias y territoriales, entre otras.

Pendientes de la educación indígena ante los nuevos escenarios

En las últimas décadas se da la ampliación del proceso de globalización en sus facetas económicas, tecnológicas y de interacción cultural. Además la contradicción de un esquema económico de producción sin límite en un planeta de recursos finitos que han provocado la *democratización* de las consecuencias ambientales, genera nuevas exigencias éticas en lo cívico y profesional, pero también en las posibles maneras de organizar la sociedad que dan relevancia a las diferentes visiones sobre el mundo y la vida, fortaleciendo así una parte crítica de la perspectiva intercultural.⁴³

modificación del currículo escolar para que haya cabida de los saberes, conocimientos, historias y valores tradicionales. Nace de esta manera, la educación bilingüe intercultural.”

⁴³ Una reflexión paralela a ésta desde el punto de vista de la ciudadanía para una sociedad multicultural en Cabrera (2002).

Observamos además de la preocupación creciente por el asunto del orden en contexto de crisis, tan relevante para el desarrollo endógeno de los sistemas, la de “occidente” como hegemonía a ocupar espacios físicos y culturales cada vez más amplios mediante la expansión de sus lógicas económico-políticas teniendo como consecuencia una tendencia homogeneizar prácticas y la movilización de algunos grupos por reivindicar sus identidades (Bauman, 2006: 18), también sus formas de ser y estar en el mundo. Para los casos de poblaciones indígenas representó la posibilidad de asumir la práctica de perspectivas educativas comunitarias y que reconocieran más o menos abiertamente la intención de preservar o fortalecer el uso y vitalidad de las lenguas indígenas desde espacios escolares. Estas perspectivas, al enriquecerse con reflexiones complementarias a la pedagógica y antropológica, observan en la educación intercultural y bilingüe existen procesos inequitativos de género, poder, económicos, políticos, socio históricos y sociolingüísticos (Dietz & Mateos, 2011: 30).

En el mismo proceso de reestructuración de lo social, cambiaron los paradigmas educativos que definían el qué y para qué de la educación (Navarro, 2011). Podemos ver también que en este mismo periodo se generaliza en la práctica educativa la alusión al conocimiento como proceso más que como una cosa acabada, la incorporación de perspectivas más holistas dentro de las reflexiones educativas llevó también a problematizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, reconocer que son sujetos autónomos, con ritmos de aprendizaje singulares, intereses definidos y experiencias previas que posibilitan en mayor o menor medida el acercamiento a nuevos conocimientos y que por lo tanto juegan un papel protagónico dentro de las situaciones escolares.

Las diferentes aportaciones de la lingüística, neurolingüística y semiótica tuvieron eco en la transformación de una perspectiva asimilacionista del aprendizaje de la lengua a otra donde el aprendizaje de las lenguas es en sí y se desarrolla como parte de un quehacer social en el que intervienen diferentes factores (Hamel, 2003), es decir, donde la lengua es una producción social y como tal debe desarrollarse (Stanton, 2008: 39), (Barca, *et al.*, 1990:10), (Castillo, 2004: 295).

Los avances en los estudios sobre el desarrollo del lenguaje y la antropología de la educación (Franzé, 2007; Wortham, 2008), el desarrollo del bilingüismo y las competencias interculturales (Barca, *et al.*, 1990), (Díaz, 2013), (Kwok, *et al.*, 2014), los procesos de aprendizaje más allá de la psicogénesis de Piaget, el papel de los alumnos en los procesos de enseñanza aprendizaje, las diferentes metodologías de trabajo y las expectativas de logro en términos de aprendizaje, que también se han dado en la segunda parte del siglo pasado, han complejizado las miradas sobre el quehacer escolar y su relación con el aprendizaje de los alumnos. (Díaz P. M., 1998). En general, sobre las implicaciones del enfoque de educación intercultural bilingüe y sus diferentes aristas (Hernández C. M., 2004).

Aun cuando las condiciones de las diferentes lenguas indígenas son similares, se ha llamado la atención para “superar los enfoques generalizadores sobre los variados problemas y situaciones de las diversas comunidades, sustentados en la idea simplificadora de que la consideración de sus rasgos comunes haría superfluo ocuparse de las condiciones específicas que se dan en cada una de ellas” (Grosser, 2000-2001: 55).

Estos aportes han incidido de manera cada vez más importante en las condiciones que se dan las interacciones escolares, en las herramientas de

las que echa mano el docente para propiciar el logro de aprendizajes y un poco con menor intensidad en el diseño de los currículos oficiales. Aunados a las reflexiones delineadas en éste apartado y el anterior sobre la educación para poblaciones indígenas, nos señalan una serie de coordenadas que definen los retos de la educación intercultural.

Es en este marco que en la década de 1970 el gobierno lleva adelante una acción más para ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación, planteándose diferentes propuestas de innovación en el campo de lo educativo y a participar con la sociedad civil. En esta lógica, en 1978, se crea la Dirección General de Educación Indígena, teniendo atribuciones para proponer y actualizar normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena, con un enfoque intercultural bilingüe; verificar su cumplimiento; realizar investigación en el campo de la educación indígena con apoyo de la Dirección General de Investigación Educativa.

Pese a tener estas atribuciones, no fue sino hasta la década de 1990 que la DGEI incorpora en la educación básica el planteamiento de la educación intercultural pero incluso entrado el siglo XXI hay muchos retos en el quehacer cotidiano. Entre los principales obstáculos que ha tenido esta dirección se encuentran los mismos profesores (Aguilar, 2004).⁴⁴

⁴⁴ “Ha sido desde la DGEI –a partir de 1990– donde se han promovido políticas explícitamente interculturales en las escuelas para atender la diversidad étnica en el país; es decir, la interculturalidad ha tenido como sujetos de referencia a las poblaciones indígenas, pero agregando que no debe ser exclusiva de estos grupos, sino que debe dirigirse a toda la población. Si bien la diferencia étnica ha sido la interpretación de lo intercultural desde la perspectiva oficial, ya en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se manifestaba una doble dimensión de la política indigenista. Por un lado, la vertiente dirigida a las minorías étnicas pretendía adaptarse a las necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo; por otro lado, la vertiente dirigida a la población no indígena, “a fin de combatir las formas manifiestas y encubiertas de racismo y promover una justa valoración

Hemos visto que la reflexión sobre el componente intercultural de la sociedad forma parte, es resultado y produce al mismo tiempo la emergencia de los saberes locales (Foucault, 1992).⁴⁵ Parte de esa emergencia puede verse en la aparición de propuestas de educación bilingüe –algunas de ellas nacen por iniciativa comunitaria– y más tarde, intercultural bilingüe (Fajardo, 2011). La primera toma como foco de atención al desarrollo del bilingüismo y la segunda problematiza la relación entre lengua y cultura para enfatizar dentro de los procesos educativos el desarrollo de las competencias que requiere un individuo para desempeñarse en espacios donde otras culturas participan o donde la matriz de sentido de su propia cultura negocia con otras.

En el caso de la educación intercultural o intercultural bilingüe, los contextos en los que se dan las interacciones comunicativas, al menos para las poblaciones indígenas, se configuran por diferentes elementos que hacen compleja la comprensión del fenómeno y el consecuente diseño de propuestas educativas que permitan el logro académico de sus alumnos y el desarrollo de habilidades y conocimientos para comunicarse con eficacia en los contextos donde se usan las lenguas.⁴⁶

de la contribución de los pueblos indios a la construcción histórica de la Nación” (Aguilar, 2004: 43).

⁴⁵ No entenderemos el término dureza como impenetrabilidad o rigidez, por el contrario, habrá que pensar en ella de un modo cercano al término de resiliencia que después se ha extraído de la psicología. Por ello es necesario recordar que Para Foucault (1992), entre mediados de la década de 1960 y finales de 1970 el acoplamiento que se dio entre los saberes soterrados de la erudición, los descalificados del conocimiento y de la ciencia es lo que dio fuerza a la crítica hacia el pensamiento hegemónico. Por otra parte, el significado de la palabra resiliencia, reconocido por la RAE, plantea clara la idea que queremos transmitir: “Capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas”. Desde ese punto la dureza de los saberes locales se puede interpretar como la capacidad que han tenido sus poseedores para sobreponerse a situaciones adversas, ya sea en términos socioculturales, de poder o de diglosia.

⁴⁶ Sobre las diferencias de los contextos sociales y culturales Byalistok (2000: 1) plantea: “These differences undermine most attempts to identify precise conditions for second language acquisition, the psychological factors that accompany bilingualism, and the implication of bilingualism for academic and other achievements. Where research has been attempted, the enterprise has often been rendered uninterpretable by the failure to account for, and sometimes even to acknowledge, the critical differences among these situations”.

De manera paralela, organizaciones indígenas participaron de manera muy activa en la discusión sobre las formas y programas institucionales de educación indígena. En sus formas más politizadas incluso los movimientos fueron un factor para la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Fue así como se comenzó a hablar de indigenismo de participación y la autogestión comunitaria. Entre las organizaciones que participaron en estas movilizaciones estaban “la Asociación de Profesores Nahuas A.C. (OPINAC) para más tarde conformar la Asociación Nacional de Profesores Indígenas Bilingües (ANPIBAC).

Aunque podemos mencionar que las asociaciones indígenas generaron también sus propios mecanismos organizativos y de disertación, no lo hicieron alejadas del gobierno. Se debe también reconocer que el gobierno de Luis Echeverría Álvarez promovió la creación del Movimiento Nacional Indígena (1973). y la realización del Primer Congreso Indígena de Chiapas (1974). Con ayuda del Estado se realizaron congresos regionales indígenas en preparación del primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en 1975. Este esfuerzo representó una opción más de incorporar el discurso oficialista en las exigencias de los pueblos indígenas. Como otro ejercicio de ocultación, resultaba así que la situación de los indígenas era producto de su “marginación del desarrollo social democrático”, y que este sería resuelto “por la acción revolucionaria del gobierno y del pueblo todo de México”.⁴⁷

⁴⁷ De 1971 a 1975, se realizaron 56 congresos regionales indígenas patrocinados por el Estado (con el apoyo de instituciones oficiales como el Instituto Nacional Indigenista, la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de la Reforma Agraria y la Confederación Nacional Campesina), como actos preparatorios al primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, que se realizó en 1975 en Janitzio, Michoacán. De este congreso resultó la constitución del Consejo Nacional de Pueblos Indios (CNPI), con la participación de los Consejos Supremos, como representaciones de cada una de las etnias de este país (Morquecho, 2014).

Por su parte, hubo otras voces que no mantenían cercanía con el gobierno, estas se organizaron de manera cercana a los movimientos populares y defendieron la necesidad de tener mejores condiciones de vida pero fundamentalmente a partir de la reivindicación identitaria, étnica y social. Hacia la década de 1990 estos planteamientos cobran mayor visibilidad con el levantamiento de la guerrilla indígena chiapaneca, la sociedad civil hace eco en la discusión sobre los derechos de los pueblos indígenas, su derecho a la libre autodeterminación y la de sus habitantes.⁴⁸

Uno de los factores más importantes, tal vez el más decisivo, que hicieron que en 1992 y 2001 se reformara la Constitución para reconocer que la nación mexicana tiene como sustento la cultura originaria de los pueblos indígenas, fue la larga y no menos difícil resistencia de las y los indígenas mexicanos a dejar sus idiomas originarios, sus prácticas y conocimientos; esto permitió también aclarar que sus lenguas forman parte del patrimonio de México. Fue así que la perspectiva de la diversidad cultural y el multilingüismo de los pueblos indígenas se ha ido incorporando al quehacer de diversas instituciones públicas (Nolasco, 2003).

La reforma de 2001 incluyó los artículos 1, 2, 4, 18 y 115, en el artículo 1 se prohíbe toda discriminación por origen étnico, nacional, género, edad, capacidades diferentes, condición social, condiciones de salud, religión, opiniones, preferencias, estado civil, o cualquier otra. En el artículo 2 se reconoce la composición pluricultural de la nación, sustentada en los pueblos indígenas.

⁴⁸ En 1996 la UNESCO emite la Declaración Universal de los derechos lingüísticos, donde además de definir una comunidad lingüística como la de grupo de hablantes que pertenecen a un espacio social funcional imprescindible para el desarrollo lingüístico, establece como derechos inalienables de cualquier persona: El derecho a ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística, al uso de la lengua en privado y en público, al uso del propio nombre, a asociarse y relacionarse con otros miembros de la comunidad lingüística y a mantener y desarrollar la propia cultura.

El apartado A del artículo 2 reconoce y garantiza el derecho a la libre determinación y autonomía de pueblos y comunidades indígenas para decidir sus formas de convivencia, aplicar su sistema normativo, elegir a sus autoridades, *preservar y enriquecer su lengua*, preservar la integridad de sus tierras y acceder a la jurisdicción del estado. En el apartado B, se obliga a la federación, los estados y municipios a establecer las instituciones y determinar las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de las y los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades.

En concordancia con lo anterior, en marzo de 2003 se publica la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. En ella se reconoce a las lenguas indígenas como patrimonio cultural y lingüístico nacional. También se establece la responsabilidad del estado para reconocer, proteger y promover la preservación, desarrollo y uso de lenguas indígenas nacionales. También, durante el mismo periodo de gobierno 2000 -2006, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y se transformó el Instituto Nacional Indigenista en la actual Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, tanto como respuesta a las demandas de estos grupos como una variación de la política oficial que pretende mejorar las condiciones de vida de esta población así como reconocer sus derechos y reivindicar sus culturas.

Aunque en esencia se han promovido cambios fuertes e importantes, tales como el sentido de la educación cívica a la formación para la ciudadanía; de la enseñanza de las ciencias en su enfoque *racional* a la perspectiva ambiental donde ahora se propicia una visión crítica de la ciencia y de relación con la tecnología, al menos de manera discursiva; o de la consolidación de aprendizajes al desarrollo de competencias. Las prácticas

educativas como tal, los *habitus* que atraviesan las instituciones educativas no han sido transformadas,⁴⁹ y el sentido mismo de lo educativo como posibilidad de responder a las condiciones históricas de vida de los sujetos desde un panorama amplio no ha sido vislumbrado aún para el grueso de los sistemas educativos de la región latinoamericana (Navarro, 2011). En el caso específico de la educación indígena, las transformaciones propiciadas por el reconocimiento de los logros de las movilizaciones indígenas en la forma de derechos lingüísticos y culturales, de autonomía y el “multiculturalismo neoliberal” (Yoshioka, 2010) transforman el escenario propiciando nuevas problemáticas y ofreciendo también espacios diferentes para la definición de programas educativos una de éstas problemáticas que desde mi punto de vista tiene que ver con esos *habitus* es el de la incorporación de los *saberes locales* a la escuela y la promoción insistente de la *objetividad* científica en el currículo y los quehaceres escolares.

En este marco, la escuela se comprende como un espacio institucional donde confluyen diferentes discursos que pueden o no ser tomados, reestructurados o rechazados por los diferentes actores de los procesos educativos, alumnos, docentes y padres de familia. Sin embargo se reconoce que no todos los programas educativos generan las mismas relaciones entre las culturas, Hamel (1998:139) distingue cuatro modelos básicos de programas de educación bilingüe en contextos sociogeográficos bilingües o multilingües:

⁴⁹ Sobre el *habitus* Bourdieu (2009) insiste en que son los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia los que producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente, reguladas y regulares sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.

Tipos de educación bilingüe				
	Programas	Objetivos	(f) L1	Resultados lingüísticos
Enriquecimiento	Inmersión	bilingüismo	Complemento L2	Bilingüismo Biculturalismo
Asimilación	Inmersión total Inmersión relativa Transición sistemática	Adquisición plena de L2 Adquisición plena de L2 sub. Adquisición plena de L2 L1 deterioro de habilidades	Obstáculo Tolerada L1 Instrumento Conservación	Bilingüismo sustractivo
Preservación	Equilibrio L1 – L2 Revitalización	Bilingüismo Bilingüismo	Instrumento pleno Enriquecedor Instrumento aditivo	Bilingüismo Biculturalismo
Fuente: Tomado de Hamel, 2000: 141.				

En el análisis se advierte que el modelo segregacionista se caracteriza por su objetivo de separar al grupo dominante del dominado, la definición de programas educativos tiene como consecuencias el escaso desarrollo de competencias comunicativas avanzadas en la lengua dominante y un bajo rendimiento académico en cuanto a los contenidos que abordan los alumnos de grupos subordinados. Los programas educativos planteados en este enfoque asumen la incompatibilidad de las culturas en relación. En el rango de este modelo se pueden encontrar programas que van de la inmersión hasta la transición sistemática (Hamel, 2000:142).

En este punto, cabe plantear que en el acuerdo secretarial 592 por el que se establece la articulación en la educación básica para el país, la lengua indígena se plantea como una asignatura obligatoria hasta el tercer periodo de la educación básica: cuarto, quinto y sexto de primaria (SEP, 2011). Habrá que preguntar por los motivos para esta decisión y si en realidad los propósitos de incorporar la lengua indígena como parte del plan de estudios para las escuelas que atienden a esta población se cumplen, a saber, los criterios de pertinencia e inclusión que se mencionan del siguiente modo:

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes (SEP, 2011).

Es notorio que la atención a la diversidad étnica y cultural ha supuesto no solo un reto para el Estado sino el cambio paulatino de formas de pensar y actuar excluyentes y aculturadoras. El reto que se plantea en estos momentos es el de la integración cultural de las minorías en la perspectiva no de la mera asimilación, sino de un enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias como un principio básico de la interculturalidad (García S. S., 2004). Sin embargo, en las propuestas educativas de la educación intercultural bilingüe es mayor el peso que se ofrece a elementos fundamentalmente orientados trabajar sobre el bilingüismo y a tratar ciertos elementos de la cultura. Es decir, se ha tendido a priorizar los aspectos que se relacionan más directamente con el bilingüismo que aquellos que se relacionan con la interculturalidad y la educación. Al respecto concordamos con Baronnet (2013: 191) que plantea:

De acuerdo con Bensasson (2010) la planeación educativa y los programas de formación docente son determinados y controlados por el estado nacional de una manera centralizada, lo que desemboca en una educación burocratizada (...) antidemocrática y de baja calidad. Como no puede haber una respuesta única a los problemas de educación indígena, se sugiere recurrir a propuestas locales, adaptadas a la realidad etnolingüística y a las necesidades educativas en cada caso, descentralizando la planificación e implementación de los currículos interculturales, con la participación real de todos los actores involucrados.

Sin embargo, considero necesario marcar una diferencia respecto a la salida de las acciones locales, las condiciones de asimetría cultural y lingüística pueden tener similitudes y diferencias, pero no se pueden resolver de manera aislada y es obligación del Estado ofrecer atención educativa pertinente además de que se debería partir de un principio de urgencia, es decir, ¿podemos esperar a que por consenso todas las comunidades lingüísticas discutan y definan todo lo relacionado a la educación formal incluyendo si la desean?, ¿alguien puede ponderar ese necesario aspecto como algo más relevante que las trayectorias escolares de los alumnos que en los próximos ciclos escolares ingresarán a la educación básica? Me parece que el camino pasa por la descentralización pero que esta debe ser garantizada y posibilitada en su funcionamiento por la Secretaria de Educación como lo debe ser la organización de espacios de participación donde los actores ya involucrados enriquezcan sus propuestas locales y las de otros.

Otro reto que se plantea en estos momentos es el de la integración cultural de las minorías en la perspectiva no de la mera asimilación, sino de un enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias como un principio básico de la interculturalidad (García, 2004). Ahora bien ¿Cuál ha sido la participación del Conafe en relación con las poblaciones indígenas, en específico las secundarias comunitarias?, más aún ¿cómo surgen estas secundarias y qué tipo de atención prestan a estas poblaciones?

Conafe y la educación secundaria para población indígena (MAEPI – SECOM).

Inicio en la diversidad

La década de 1970 comienza en México con varias dificultades sociales que generan un riesgo de inestabilidad, la merma en la producción agrícola del último lustro, el aumento de las movilizaciones sociales, la matanza de estudiantes en 1968, en general, una creciente crisis de legitimidad (Medina P. L., 1994). Ante este panorama el gobierno echa a andar una serie de iniciativas para atender algunas de las demandas sociales y proveerse de legitimidad. Entre estas acciones el Consejo Nacional de Fomento Educativo nace en 1971 como un organismo autónomo que promovería la corresponsabilidad del gobierno y de la iniciativa privada en nuevos programas educativos. Para cumplir sus propósitos, el Consejo buscaría los recursos financieros que el presupuesto federal no estaba en condiciones de aportar (Conafe, 2006).

Un desafío muy puntual era garantizar el acceso universal a las escuelas primarias para cubrir la totalidad de la demanda efectiva, lo que excluía a ciertos grupos, entre ellos, a la población dispersa en comunidades aisladas, donde no se consideraba rentable establecer una escuela oficial. El consejo permitió por su flexibilidad proporcionar educación primaria a los niños de miles de comunidades con menos de cien habitantes (Rockwell, 1997).

El nuevo organismo se hizo cargo de atender el rezago educativo, particularmente entre las poblaciones rural e indígena de algunas regiones con problemas críticos, de establecer sistemas de becas para programas educativos dirigidos a los indígenas y de apoyar instituciones de formación

técnica y proyectos de innovación en la educación y capacitación para el trabajo (Conafe, 2006).⁵⁰

Los programas educativos conocidos como Cursos Comunitarios nacen después de que en 1973, producto de una reunión convocada por la Secretaría de Hacienda para analizar el problema de la educación en el medio rural, en lo relacionado con la insuficiencia de servicios educativos como con la oferta educativa apropiada para estas regiones. En esta reunión se decidió que Conafe fuese responsable de responder a esta necesidad (Conafe, 2006).

Se recuperó entonces la tradición de la escuela rural mexicana y se pensó en la fortaleza de incluir la participación comunitaria en los asuntos escolares. Ahora, dado que un problema de la oferta escolar se refería a la disponibilidad de docentes formados que trabajaran en comunidades aisladas, la alternativa fue, en un inicio, capacitar a jóvenes egresados de la secundaria para que solo impartieran las clases de primero y segundo grado de primaria (Conafe, 2006: 63). El perfil de los docentes se ha ampliado a egresados de bachillerato o estudiantes de licenciatura, sin dejar de recibir a egresados de secundaria. Uno de los criterios que también eran importantes es que de preferencia los “instructores” fueran habitantes de las mismas comunidades, esto garantizaría de algún modo el compromiso y el conocimiento de las costumbres y la cultura de las comunidades atendidas.

⁵⁰ Aunque el 2006 el Consejo asume que desde el inicio se trabajó con poblaciones indígenas, Rokcwell plantea que “para los niños rurales no indígenas, la SEP puso en marcha, a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), el sistema de Cursos Comunitarios. Inicialmente los instructores comunitarios del programa impartían solo los primeros dos o tres grados. Sin embargo, en muchas localidades los padres llegaron a exigir que se ampliara el servicio para cubrir los grados superiores.”

En 1975, y posteriormente en 1989, el Conafe solicitó a varios investigadores educativos del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN) de México que desarrollan el currículo y los materiales para Cursos Comunitarios (Rockwell, 1997) que inicialmente solo atendían el nivel de primaria, posteriormente se incorporó el preescolar y en fechas recientes la secundaria comunitaria.

El esquema de capacitación de las figuras docentes, diferenciado por el nivel educativo que atenderán, ha tenido variaciones en estas décadas aunque mantiene sus rasgos operativos: una formación inicial durante el verano, antes del inicio de las clases, donde se ofrece a los instructores herramientas para realizar su labor. Una serie de reuniones llamadas de tutoría, en ocasiones mensuales y otras bimestrales, donde se abordan temas relacionados con las problemáticas que los instructores enfrentan en comunidad y visitas a comunidad donde se les ofrece asesoría personalizada y acompañamiento sobre las situaciones que hagan falta en su comunidad.

La experiencia de educación indígena en Conafe

En lo que respecta a la atención educativa para población indígena, fue hasta 1995 cuando se elaboró una propuesta específica dirigida a dar solución a los principales problemas de calidad y pertinencia detectados (Conafe, 2000). En ese año se inició el Programa de Atención Educativa a Poblaciones Indígenas, en un primer diagnóstico respecto a la situación lingüística de alumnos y comunidades, se identificó que había diferentes situaciones que determinaban el uso de la lengua indígena y del español en las interacciones escolares, entre ellos los siguientes (Conafe, 2000: 106):

- a) La ubicación de las comunidades.
- b) La identidad de cada comunidad.
- c) Las historias de vida de los sujetos involucrados en la práctica escolar.
- d) Las necesidades de comunicación generadas en el aula.
- e) Las expectativas de los padres de familia.
- f) Las expectativas de los niños.
- g) La especificidad del trabajo de recuperación cultural.
- h) El tipo de contenido académico que se trabaja.
- i) Las necesidades individuales y colectivas de los alumnos determinadas por su perfil lingüístico.
- j) Las necesidades individuales y colectivas de los alumnos determinadas por sus procesos de aprendizaje.

Dada la complejidad que se dibuja en el listado anterior es notorio que la atención a la diversidad étnica y cultural ha supuesto no sólo un reto para el Consejo sino un reto para el diseño curricular; debemos tener presente que en todo momento el mandato que se da al consejo es el de lograr el aprendizaje de los alumnos, no la preservación de las lenguas ni el desarrollo comunitario, la tarea se refiere a algo mucho más específico y en todo caso estos aspectos pueden ser vistos como inherentes al trabajo educativo.

Esta propuesta consideraba como base de la enseñanza y el aprendizaje significativo la recuperación y revaloración, en el contexto escolar, de la lengua y la cultura de la comunidad y de los docentes indígenas (Casariego, 2006: 10). La propuesta estaba diseñada para atender a estudiantes de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y adultos de una misma comunidad. Al tener esta perspectiva integral planteaba que los elementos del saber que resultaban de mayor significado eran los que provenían de sus propios ambientes, desde éste punto la educación comunitaria pasaba de tomar en consideración el contexto como un

imperativo a considerarlo un recurso, o mejor aún, un motivo y un insumo para el aprendizaje. Reconociendo también las adquisiciones en la segunda lengua como aprendizajes que inciden en la consolidación y el desarrollo de las lenguas maternas de los estudiantes (Casariego, 2006: 11).

Desde el reconocimiento de la desigualdad que se afirma al existir un currículo nacional rígido, la propuesta buscaba el desarrollo de las competencias lingüísticas más importantes tanto en español como en lengua indígena: la expresión y la comunicación oral y lectoescrita, se buscaba el bilingüismo útil para aprender, para enseñar, para estudiar y establecer intercambios con la cultura escolar. La propuesta reconoce que el bilingüismo que logren los estudiantes dependerá de las condiciones sociales y culturales que le rodean (Casariego, 2006: 11).

Respecto a la postura intercultural sobre el conocimiento, se enfatiza que, todo conocimiento, sea indígena o no, recibirá un tratamiento académico respetuoso y formal, deberá ser problematizado, ser estudiado y documentado; y ningún saber se excluye de la posibilidad de ser abordado en el aula con fines educativos (Casariego, 2006: 11).

Ésta perspectiva pretendía que el docente hiciera más énfasis en lograr que sus estudiantes desarrollaran y perfeccionaran habilidades para conseguir, ordenar, analizar y transmitir información, que en aprender de memoria la información que recuperan (Casariego, 2006: 10). Y tal vez más importante aún, se requería que los temas de estudio tuvieran un significado sentimental y que motivaran al estudiante, de ahí la importancia de recuperar los conocimientos comunitarios indígenas.

Así, entre las funciones más relevantes de los docentes era la de coordinar las sesiones y participación oral de los estudiantes para lograr una adecuada división grupal del trabajo y que todos pudieran expresar sus aprendizajes de manera oral y escrita y fueran comprendidos por el resto. La propuesta constaba de 23 guías que orientaban el uso de la lengua como recurso en el proceso de enseñanza aprendizaje en diferentes funciones sociales, el desarrollo de actividades de vinculación con la comunidad, las tareas de formación docente y la evaluación de lo aprendido.

Se debe destacar también que la propuesta educativa incorpora a la institución la metodología del trabajo por proyectos y el enfoque de educación por competencias entendidas como la capacidad de realizar con cierto nivel de soltura y destreza, sobre todo con independencia, la planeación, ejecución y verificación de resultados en un quehacer útil y necesario en un contexto social. En el diseño de la propuesta se deseaba que los alumnos desarrollaran las siguientes competencias(Casariago, 2006):

- Problematización. Que se desarrolla en cuatro momentos:
 - a) Selección y justificación del tema o acción a realizar en función de necesidades, intereses, problemas a resolver y el tipo de actividades a desarrollar, investigación docencia y extensión.
 - b) Ubicación de las fuentes de información y los recursos materiales o humanos que tenemos y lo que nos hace falta.
 - c) Mapa conceptual.
 - d) Agenda de trabajo.
- Investigación. Que representaba la principal disciplina y acción de conocimiento que los estudiantes llevan a cabo en su actividad escolar y para realizarla deben poner en juego las habilidades de

observación, escucha, descripción, análisis, observación, exploración, experimentación, conjetura y otras.

- Organización del trabajo escolar y socialización del aprendizaje. Que se refiere tanto a la capacidad de los estudiantes de funcionar como grupo, organizarse y de tener representantes, coordinadores, líderes, responsables, de obedecer y de mandar según se necesite.
- Bilingüismo oral. Que se refuerza tanto en los momentos de extensión como en el desarrollo de estrategias estructuradas que permitirán que los estudiantes desarrollen su capacidad de producir y comprender textos orales en ambas lenguas.
- Bilingüismo escrito. Que es una competencia transversal que se fortalece durante el trabajo escolar que realizan los alumnos.
- Matemática. Que parte del reconocimiento de que en las comunidades las matemáticas son habilidades socorridas en todos los ámbitos de la vida, la diferencia con las matemáticas escolares por llamarle de algún modo– se representan de manera gráfica o por escrito, por ello las matemáticas comunitarias se aprenden a traducir en formas gráficas, escritas o simbólicas.

La propuesta retoma varios aspectos que hemos observado en la historia de la educación dirigida a poblaciones indígenas en el país, la propuesta de trabajo con la lengua parte de la idea de que los propios hablantes son quienes deben reflexionar sobre ella y generar las propias estructuras o retomar las que ya hay en la comunidad, en todo caso, son ellos quienes desde la comunidad desarrollan un conocimiento propio, sobre la lengua y los aspectos abordados en la escuela.

Aparentemente el grado de flexibilidad de ésta propuesta curricular tuvo varias resistencias dentro de la misma institución; entre los motivos que se planteaban estaba la dificultad de que los instructores manejaran las

veintitrés guías, la capacidad que tenían para realizar un diagnóstico sociolingüístico y la dificultad de trabajar con diferentes campos del conocimiento. En general, estos argumentos fueron planteados por personal que tenía poco conocimiento de la operación de la propuesta y su grado de aceptación en las comunidades. Ello no quiere decir que tuvieran ausencia de veracidad, hago referencia a que no se trataba de opiniones sustentadas en datos sistemáticos, los cuestionamientos a la propuesta, válidos o no, carecieron de una visión sistemática de lo que sucedía en las comunidades.

Sin tomar en cuenta los criterios de pertinencia y los avances en las reflexiones sobre la interculturalidad y su dimensión educativa, hacia 2008, la dirección de Educación Comunitaria del Consejo, bajo el argumento de “no seguir tratando diferente a lo diferente”, retira esta forma de trabajo determinando que todas las poblaciones atendidas por el Conafe sean educadas con la misma metodología, esa que no incorpora herramienta alguna para tratar la diversidad lingüística y cultural. Quedó en responsabilidad de cada nivel educativo la generación de estrategias para atender a población indígena.

La propuesta de educación secundaria en Conafe

Respecto a la atención del nivel de secundaria en el Consejo, en sus inicios, se comienza a operar el servicio de educación a alumnos egresados de la primaria llamado Posprimaria (Tovar, 2004: 297; CONAFE, 2000: 14) con treinta y dos centros en ocho estados (atendiendo a 1,343 alumnos). Este programa buscaba responder a las necesidades de formación para el trabajo de los estudiantes y estaba enfocado a propiciar mejores condiciones de vida para los miembros de la comunidad. Dio prioridad a continuar el desarrollo personal de los educandos, pues se presuponía que el éxito en los procesos de certificación se daría como una

consecuencia de lo anterior. Quien ofrecía los certificados de estudios era el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). El programa impulsaba el aprendizaje por cuenta propia al favorecer las habilidades para el estudio.

En la práctica, se partía de un tema de interés que sería estudiado desde uno o diferentes campos del conocimiento. Buscaba recuperar los conocimientos previos del alumno; después se promovía la investigación, en este momento el instructor promovía las preguntas que ayudaran a deducir las respuestas derivadas del tema estudiado. Se orientaba la detección de errores y la autocorrección y se finalizaba con la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Se presuponía que la dosificación de contenidos la harían los estudiantes de acuerdo a sus necesidades personales o grupales. Para desarrollar la habilidad de aprender a aprender, se decía, faltan tres condiciones: interés del aprendiz, medios de información y una tutoría adecuada (Hernández G. A., *et al.*, 2012: 13). El programa ofrecía ventajas para la población a la que estaba dirigido como el desarrollo del aprendizaje autónomo y la consideración del ritmo de aprendizaje de cada alumno. Sin embargo, a partir del ciclo 2003 se consideró necesario dar mayor énfasis a la certificación de los estudios y ofertar una alternativa educativa que preparara a los alumnos para continuar con sus estudios.

Se crean entonces las Secundarias Comunitarias (SECOM), para ello, el departamento de Secundaria Comunitaria de oficinas centrales del Conafe desarrolla el *Manual del instructor de Secundaria Comunitaria* con una estructura curricular de diecinueve módulos. Este manual se modificó en conjunto con miembros del equipo técnico de las delegaciones estatales del Conafe; al final la organización del manual resultó de diez módulos, y la incorporación de orientaciones para desarrollar talleres de Educación

Física, Inglés, Artística y Tecnológica, así como el Cuaderno para evaluar Secundaria Comunitaria. La propuesta reconocía la necesidad de organizar el trabajo grupal y promover los aprendizajes disciplinares. Recuperaba estrategias de trabajo multigrado y mantenía una perspectiva socioconstructivista del aprendizaje. También buscaba lograr los aprendizajes mínimos necesarios de los alumnos y el desarrollo de las competencias para la vida. Entre sus ventajas se reconoce la organización multigrado y la incorporación del trabajo por proyectos para el logro de los aprendizajes.

A raíz de la reforma de la educación secundaria en 2007, se deduce que el modelo tiene debilidades en la didáctica y se reorienta el trabajo de las secundarias comunitarias con la incorporación de los libros de telesecundaria. La decisión suponía que los contenidos de los libros eran pertinentes al contexto y mantenían mayor rigor en la didáctica de las asignaturas. Sin embargo, se dejó en manos del instructor comunitario la tarea de articular los aprendizajes, no se partió de una organización o dosificación curricular y la atención al desarrollo de competencias para la vida se mantuvo solo a nivel discursivo pues tampoco se partía de una formación específica para las figuras educativas.

Fue hasta 2011 que en el marco del diseño del nuevo modelo educativo se incorpora un enfoque intercultural como parte constitutiva del mismo. En este marco se intentó responder a dos situaciones específicas: 1) El apego al plan y programas de estudio 2011 en términos de equidad educativa. 2) El aprovechamiento de las condiciones de contexto en que se presta el servicio de secundaria comunitaria para el logro de aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias para la vida.

El modelo educativo de secundaria comunitaria del Conafe pretende, entre otros aspectos, funcionar como un elemento articulador entre las expectativas escolares del programa nacional, las necesidades de aprendizaje de los alumnos y las diferentes circunstancias del contexto escolar que se presenten como retos de aprendizaje de los alumnos desde una perspectiva globalizadora de los campos disciplinares. En las secundarias comunitarias se trabajan los aprendizajes esperados de las asignaturas que se establecen en el plan de estudios 2011, aún vigente, sin embargo, al buscar el aprendizaje para la vida articula el conocimiento con el fin de lograr las competencias que enuncian en el acuerdo 592 (SEP, 2011: 30):

- Competencias para el aprendizaje permanente. Para su desarrollo se requiere habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, contar con habilidades digitales y aprender a aprender.
- Competencias para el manejo de la información. Para su desarrollo se requiere identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, y utilizar y compartir información con sentido ético.
- Competencias para el manejo de situaciones. Para su desarrollo se requiere enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión, y actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
- Competencias para la convivencia. Para su desarrollo se requiere empatía; relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar

con otros; crecer con los demás, y reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

- Competencias para la vida en sociedad. Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las indicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Además, el trabajo con el modelo se busca el logro del perfil de egreso de la educación básica (SEP, 2011: 31):

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.

- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

La Secundaria Comunitaria enfatiza en los aspectos siguientes: a) el alumno conoce y tiene presente siempre lo que va aprender; b) las estrategias didácticas exigen momentos específicos para revisar el proceso de aprendizaje; c) la autoevaluación del estudiante en los aprendizajes es tan importante como identificar el proceso mismo por el que se construyen; d) alumno e instructor comunitario identifican permanentemente logros y dificultades durante el proceso, y e) se valoran las producciones escolares para reconocer el logro de ciertos aprendizajes.

En este modelo se reconoce que los alumnos en el proceso de aprendizaje son también seres integrales; es decir, son seres biológicos con necesidades y ciclos de desarrollo corporal; son seres sociales que se valen de una comunidad para satisfacer sus necesidades afectivas, tienen compromisos y conflictos en sus relaciones así como tienen pensamiento y emociones propias, por lo que dependerá de sus inquietudes y estado de ánimo el tipo de actitudes que tengan frente a los demás y a ciertos objetos de conocimiento (Navarro, 2013).

El diseño del modelo parte del supuesto de que los aprendizajes escolares serán significativos si surgen articulados con procesos más amplios en el entorno de los alumnos, así, la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias por ejemplo– no se dan solo la memorización de fórmulas o términos sino como una reflexión sobre el entorno del alumno. Para este motivo se diseñaron cuatro estrategias didácticas que pretenden el desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente por parte de los alumnos (Hernández, *et al.*, 2012: 34).

Estas estrategias permiten al único docente que participa en la escuela con los tres grados, organizar el trabajo multigrado con las distintas asignaturas que se abordan en secundaria. Donde entenderemos por trabajo multigrado a las actividades de aprendizaje que se promueven con alumnos de diferentes grados que participan en un mismo espacio escolar y son atendidos por un mismo docente, en los procesos de aprendizaje se requiere de una organización curricular lo suficientemente flexible para que los contenidos se aborden de una manera armónica y tanto docente como alumnos puedan encontrar sentido en lo que los otros hacen y aprenden, propiciando así que todos aprendan de todos y que, mediante la convivencia escolar los alumnos puedan desarrollar anticipaciones al conocimiento que se les presentará en un futuro cercano.

Los proyectos educativos: que motivan a los alumnos a observar las condiciones particulares de la comunidad para lograr la comprensión de los problemas relacionados con su vida cotidiana y para promover su participación en la búsqueda de soluciones. Con ellos se pretende que los alumnos reconozcan su realidad, tomando como plataforma los contenidos curriculares, los conocimientos comunitarios y los aprendizajes derivados de su historia de vida. A partir de ello, colaboran en la elaboración de

proyectos colectivos, y los aprendizajes se derivan del proceso de definir estrategias, buscar, seleccionar y organizar información.

Talleres de servicio: que tienen como propósito enseñar a participar, a conducir discusiones y a dialogar para la solución de problemas, además de favorecer el desarrollo de habilidades para la participación social, pues implica que el alumno se involucre en situaciones para persuadir, negociar y tomar decisiones en consenso.

Clubes culturales: Que son espacios para reflexionar y aprender sobre los aspectos culturales planteados en los programas de estudio, acordes con la perspectiva de la educación comunitaria, que propician un vínculo entre la escuela y la comunidad con un enfoque intercultural.

Unidades de aprendizaje independiente: Que constituyen un espacio de trabajo individual, con base en una serie de actividades organizadas alrededor de un contenido, que abordan los aspectos conceptuales con la profundidad que exige cada asignatura.

Se busca el fortalecimiento de la perspectiva crítica del alumno, su integración a la comunidad y la participación responsable dentro de procesos escolares y comunitarios, por ello se señala en las estrategias didácticas momentos específicos para el acompañamiento de los padres en el proceso educativo de sus hijos, y no únicamente de ellos, sino de todos los miembros de la comunidad (Hernández, *et al.*, 2012).

Más allá, de sus posibles ventajas y de un discursivo enfoque intercultural que sustenta el mismo modelo, el papel de la lengua indígena no es evidente en el diseño aunque es una condición en la operación.

Esto, como hemos visto puede tener implicaciones en el aprendizaje de los alumnos, la mediación del docente, el desarrollo de sus competencias comunicativas e interculturales, jugar un papel en una situación de diglosia en la comunidad, en suma, en la interacción entre ambas lenguas y horizontes culturales, ya sea desde la perspectiva de los sujetos o en el marco abstracto del discurso intercultural. Podemos estar frente a una condición de asimilación por desconocimiento del papel de las lenguas en el proceso de aprendizaje y de los derechos de las poblaciones indígenas, lo que eventualmente debe llevar al consejo a tomar la decisión más pertinente en cuanto a derecho y desempeño en el logro de los aprendizajes.

Hemos visto en éste recorrido que hay varios planteamientos en tensión respecto a la educación indígena bilingüe y después intercultural. Las más profundas tal vez sean las relacionadas con la identidad nacional y el progreso. La lengua y la cultura indígenas han parecido, en diferentes momentos, alejados de ese horizonte y aunque se ha ido más allá en el diseño de propuestas educativas pertinentes desde hace varias décadas, sin embargo, aún hay trabajo pendiente en el fortalecimiento del logro de aprendizajes de los alumnos.

Se observa también una especie de comportamiento pendular, donde diferentes planteamientos relacionados con la claridad del papel que pueden jugar las lenguas en los procesos de aprendizaje y la relación que un mejor desempeño educativo tendría con el fortalecimiento y revaloración de las lenguas y las culturas indias, se dejan de lado por aientos conservadores o ignorantes de la complejidad pedagógica y socio histórica que representa la educación indígena.

A pesar de las dificultades que se presentan para realizar propuestas pertinentes o que presuman pertinencia y sean llevadas a cabo, se debe destacar que la realidad está cambiando y que es necesario atender a las nuevas formaciones sociales desde el campo educativo. Volveremos al punto en el capítulo IV. Por tanto podemos ver que a lo largo de la historia educativa en el país varios de los retos que ha enfrentado la educación para poblaciones indígenas se mantienen vigentes, más aun, al cambiar los escenarios se han complejizado e incorporado nuevas dimensiones. En este caso tal vez convenga mantener la idea de volver la circunstancia una ventaja. Sobre ello también se volverá en el capítulo IV.

II Artilugios de acercamiento al fenómeno

Dicen que en cada cosa una cosa oculta habita.

Sí, es ella misma, la cosa sin ser oculta,

Que habita en ella.

[...]

El viento sopla sin saber.

La planta vive sin saber.

Yo también vivo sin saber, pero sé que vivo.

(Fernando Pessoa, 2000: 141)

Los tópicos de interés algunas veces se extraen de la literatura académica y otras fuentes, pero también con frecuencia se eligen con base en la propia experiencia o antecedentes del investigador (Reese, *et al.*, 2010). Por ello podemos decir que todo proceso de investigación parte en sí al menos de un punto ciego, el propio de los intereses y preconcepciones del investigador, el de la postura que toma con relación al fenómeno estudiado. Estos aspectos refieren de alguna manera a la precondition de la investigación misma, sin ellos no habría alguna pregunta hacia la aquello que observa como real.

El planteamiento metodológico retoma como una de sus intenciones la posibilidad de salir de esas condiciones, de no quedar atrapado en ellas. En el capítulo anterior nos dimos a la tarea de indagar sobre las concepciones que giran en torno al problema de estudio. El camino que seguí fue a partir de las acciones que el gobierno ha realizado, cómo se han transformado y lo que ha permanecido. Sin embargo, falta aún ajustar más la perspectiva sobre lo que estamos observando, debemos puntualizar

qué elementos se identifican y hasta dónde la descripción que hagamos de ellos puede prefigurar las conclusiones a las que se llegará.

El camino que se ha pensado para esta parte de la empresa comienza con una reflexión sobre lo que se ha de observar. En el apartado a) realizamos una caracterización de los sujetos implicados –alumnos, docente– en el proceso educativo, y las interacciones que entre ellos generan en función de los propósitos escolares. Ha sido necesario identificar aquellos elementos de los que se echa mano en estas interacciones, eso que hemos nombrado como prácticas escolares, lenguas y aprendizajes, no en tanto elementos aislados sino como parte de un todo dinámico con momentos de equilibrio y desequilibrio. En el apartado b) continuaremos con un breve reconocimiento de las perspectivas que nutren ésta reflexión. Concluimos el apartado c) con una reflexión sobre los alcances del método etnográfico y la manera en que se ha tratado de identificar los puntos ciegos del trabajo de campo y enriquecer la perspectiva sobre ese gran complejo que es un proceso educativo.

La reflexión sobre el observable

Dimensiones de las prácticas escolares

Hemos visto ya que en diferentes momentos de la historia la educación indígena ha sido reflexionada y se ha producido desde diferentes perspectivas, éstas han sido condicionadas por el pensamiento de la época y han formado parte de la construcción misma de la historia, es decir, los juicios y acciones de los distintos actores involucrados han sido de algún

modo prefigurados por su entorno y condición histórica al mismo tiempo que han participado en su reproducción y replanteamiento.⁵¹

En historia desde los años setenta del siglo pasado se ha dado lo que se conoce como el giro antropológico.⁵² Entre los aspectos que posibilitaron el cambio de perspectiva en la historia como disciplina está la reacción en contra del gran relato de la civilización occidental, una razón esencial para ello fue la conciencia de lo que éste dejó fuera o volvió invisible (Burke, 2005). Por ejemplo el caso del tratamiento que se dio a la historia india en los tiempos posteriores a la independencia, los motivos y los aspectos que

⁵¹ En el texto de Bonfil: *Historias que no son todavía historia*, se establece el punto de inicio de sus reflexiones en el momento de llegada de los europeos al continente americano. Enfatiza que los europeos al mirar lo que hoy es América lo hacían con prejuicios, preconcepciones y convicciones. Estos prejuicios e ideas preconcebidas son entendidos en el contexto de la colonialización, pues “toda empresa colonial requiere una justificación ideológica, por precaria y endeble que sea. La dominación pasa siempre por una razón de superioridad que la transforma en una obligación moral, tanto para el dominado como para el dominante. No basta la coerción ni el predominio de la fuerza: es necesaria la hegemonía, la convicción de que los respectivos papeles no podrían ser otros ni estar a cargo de otros protagonistas.” Y adelante, “esta *naturaleza subalterna* adscrita al indio exigía una historia que explicara convincentemente y sin fracturas su trayectoria anterior, hasta el momento de su arribo a la verdadera y única historia, la del Occidente europeo” (Bonfil, 2004: 231). En sus planteamientos, Bonfil alude a la función ideológica de la historia. En el orden del argumento la historia india estará siempre supeditada a la de los conquistadores. Los papeles cambiarán solo si alguno de los protagonistas cambia su convicción, así entonces el motivo para la escritura de la historia india es esencialmente el de su liberación. Sin embargo, ahora parece que las convicciones de muchos se han transformado aunque cabría preguntar, ¿hasta dónde han cambiado los papeles si el argumento y el escenario parecen ser los mismos? El punto aquí sería el de desvelar que en realidad no es el mismo argumento ni el mismo escenario, pueden ser parecidos, los actores parecen llevar en la memoria los viejos argumentos, pero no están atados por su pasado, lo han transformado y al presente.

⁵² Para una disertación teórica sobre las cercanías de la historia y la antropología, (Lorandi, 2012). Es en este contexto que surgen los estudios subalternos, recuperando algunos elementos de la perspectiva de la historia social inglesa. La idea de subalternidad es una aportación de Gramsci a la teoría social que recuperan los historiadores de la India en primer momento para plantearse la posibilidad de ver a los grupos subalternos como sujetos de la historia. Estos trabajos promovieron la discusión sobre la participación de los sujetos en direcciones distintas (diversas, divergentes y a veces convergentes) a las enmarcadas por las historia nacionales. Estas discusiones se dieron en una atmósfera donde la construcción misma de relato y del conocimiento social fueron cuestionadas en tanto afirmaciones generalizables. Como marco podemos citar las producciones de Derrida, Foucault, Geertz y Ricoeur.

de ella se retomaron.⁵³ Del mismo modo se ha admitido que las sociedades indias son tanto el producto de una historia específica como que han sido capaces de desarrollar ante las influencias de occidente, estrategias de resistencia y adaptación. Estas últimas se inscriben en la continuidad de prácticas y representaciones anteriores a la conquista (Boccaro, 2012).

En medio de la tensión que provocan estas influencias ha estado el quehacer escolar y los discursos que le sostienen, como hemos visto. Es por ello importante considerar las prácticas cotidianas en un doble sentido histórico, como continuidad y potencialidad. En este sentido es que no se puede pensar una visión de lo social ajena a una perspectiva histórica, los acontecimientos y los actos humanos son parte de un devenir que se compone por el pasado en conjugación con el presente y conforman las bases para acontecimientos futuros. Por ello cabe plantearse la pregunta ¿cómo percibe el “investigador” la situación observable?, un poco antes, ¿por qué es esto importante para él?

De acuerdo con Freire, la práctica educativa consiste en un conjunto de acciones socio-pedagógicas organizadas en el tiempo y espacio, de carácter histórico, es decir, un modo de enseñar y aprender elaborado a partir de experiencias formativas y prácticas (Tuset & García, 2013). La valoración de prácticas educativas, ya desde la etnografía o desde otros métodos, ha considerado como centro de su atención diferentes

⁵³ Historians looking at historical thought in other cultures normally do so through their own culture's idea of historiography. They feel no urgent need to reflect on it or to explicate it theoretically. This pre-given sense of what historiography is functions as a hidden parameter, as a norm, or at least as a factor structuring the outlook on the varieties of historical thinking in different places and times. Non-awareness is the problem: in such a comparison a certain kind of historical thinking has an unreflected meta-status, and therefore prescribes the comparison's results. (Rüsen, 1996: 7) Rüsen también hace valer la idea de que la conciencia histórica se manifiesta en actividades específicas. A ellas le llama prácticas de narración histórica, entre ellas nos tomaremos la libertad de considerar las actividades del etnógrafo.

dimensiones de lo institucional, los propósitos de los planes de estudio, las condiciones escolares, la desigualdad en la calidad de la educación, las creencias de los docentes y en su caso la posibilidad de conocer las diferentes relaciones que se dan al interior de la escuela, su relación con la comunidad, las trayectorias de los alumnos, etcétera, según la perspectiva teórica y los intereses del investigador (Messina, 2013), (González, 2013), (Tuset & García, 2013), (Bonal, 1998), (Goetz & LeCompte, 1988).

He considerado necesario revisar las preconcepciones que giran en torno al fenómeno escolar observado, pues esto tiene relación directa con los datos que se construyan a partir del trabajo de campo. Se trata de ideas que están hasta cierto punto normalizadas en el discurso educativo. Revisaremos primero aquellas relacionadas con los alumnos en tanto sujetos del proceso, al docente y en último término aquello que sucede o se cree que debe suceder dentro del aula. Estas reflexiones nos ayudarán también a identificar dentro del escenario la forma relacional de prácticas, lenguas y aprendizajes en una secundaria comunitaria del municipio de Aquismón, San Luis Potosí, donde interactúan los sujetos concretos de éste trabajo.

Los retos que se presentan a los estudiantes hablantes de lenguas indígenas durante su trayecto escolar tienen relación con sus condiciones y posibilidades de acceder a otros conocimientos pero también con la manera en que se les concibe, la imagen que las instituciones escolares tienen sobre ellos y las diferentes herramientas que proporcionan para apoyarles en sus procesos de aprendizaje (Messina, 2013). El modelo de secundaria comunitaria considera que “los alumnos en edad de cursar la secundaria comienzan a participar de manera activa en los quehaceres domésticos y comunitarios. Se les comienza a mirar como personas que

deben tomar decisiones y que en poco tiempo colaborarán en las tareas productivas de la familia y la comunidad” (Hernández, *et al.*, 2012: 31). Esta cualidad por supuesto tiene una relación con las condiciones materiales y culturales de las comunidades en las que opera la secundaria comunitaria, hablamos aquí del acceso a servicios como los centros de salud, bibliotecas, lugares de esparcimiento, etcétera, las estrategias de satisfacción de necesidades básicas dentro de la misma comunidad y la organización de las actividades cotidianas.

Es posible también que tenga implicaciones en las condiciones del aprendizaje y en las diferentes estrategias que han generado para desarrollar conocimientos, como es el caso de las formas de leer y comprender los textos que tuvieron los alumnos durante el trabajo de campo. Por un lado desarrollan lo que considero una lectura detallada y pausada de literatura en casa como parte de los quehaceres cotidianos de la escuela. Por otro una lectura apresurada dentro de las jornadas de trabajo. En la lectura pausada se observó un grado considerable de comprensión lectora, en la segunda se observaron diferentes dificultades semánticas y gramaticales. En el primer caso el acercamiento fue durante las exposiciones de los avances de los alumnos –en tenek– y la revisión de una reseña que elaboraron –en español-; aunque en las jornadas de trabajo la comunicación se dio casi siempre en tenek, fue relativamente sencillo identificar algunos aspectos en su lectura.

Concepciones de los alumnos

En el modelo de secundaria se reconocen las condiciones del contexto sobre el desarrollo de los estudiantes pero en la argumentación se identifica una tensión entre la idea adulto céntrica sobre la adolescencia mucho más general en los discursos científicos (Cussiánovich, 2006), de

los alumnos como sujetos incompletos y aquella que los percibe como seres responsables, con autonomía y capacidad de decisión.

En el modelo se asocia el proceso desarrollo y su estadio de cambios físicos a cierta incapacidad para alcanzar sus propósitos de manera autónoma, ya que “los adolescentes de secundaria, aun cuando experimentan cambios físicos y psicológicos, son capaces de tomar sus propias decisiones, pero si lo hacen con orientación, tienen mayores probabilidades de lograr aquello que se proponen” (Hernández, *et al.*, 2012: 31). Sin embargo, esta idea de los estudiantes como sujetos incompletos contrasta con la concepción de los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje que se señala en el modelo también. En el trabajo de campo se identificó un correlato de estas nociones en contraste. Por un lado los estudiantes tenían constantemente invitaciones a organizarse y decidir qué y cómo iban a trabajar los días que el docente se ausentaba –que al menos el primer mes fue una vez por semana– y por el otro se le solicitaba a la presidenta de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC) que los acompañara.⁵⁴

Aquí podemos preguntarnos si esta decisión la tomaba el Líder para la Educación Comunitaria, si fue un acuerdo con los padres de familia o una sugerencia del Asistente Educativo, lo que importa es que sucedió así porque *alguien* lo consideró conveniente y que en su caso estas nociones conviven en las prácticas observadas. Se requiere reconocer también que como bases del diseño curricular se están tomando como punto de referencia las nociones occidentales de juventud o adolescencia y que en

⁵⁴ La Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC) se conforma principalmente por padres de familia de los estudiantes del servicio educativo. Su constitución es un requisito para que Conafe preste los servicios. Sus funciones son básicamente de gestión, se encarga de organizar el hospedaje y alimentación del Líder para la Educación Comunitaria, y en general, de velar por el adecuado funcionamiento de la escuela.

términos de un contexto intercultural éstas deben al menos ser puestas entre comillas ya que en las comunidades indígenas, han sido impulsadas desde el ámbito escolar refiriendo no solo reflexiones sobre los procesos biológicos sino también acerca de comportamientos que valdría la pena pensar si se dan en todos los grupos sociales.⁵⁵

Hay que reconocer también que estas nociones han tenido cierta resonancia dentro de las mismas comunidades y por ello no se tiene claridad en que los comportamientos adolescentes en las comunidades indígenas se presenten como tal. En todo caso se sabe que las personas que rondan los quince años cumplen una serie de responsabilidades que van *in crescendo* dentro de la comunidad, ya sea por cultura o por condición socioeconómica, no se viven de la misma manera el ocio y la diversión que permiten a una parte amplia de las sociedades occidentales dar un espacio para definir sus proyectos de vida mientras se termina de estudiar o se está en una condición no laboral o de poca responsabilidad, prolongando la entrada al mundo adulto.

Además, hablar del estudiante a través de la mirada que sobre él deposita la institución, lleva a que nos refiramos a él como si fuera el mismo en

⁵⁵ En éste punto cabe recordar los controvertidos trabajos de Mead (1967) que “documentaban monográficamente este interés crucial, bajo la tesis de que patrones culturales diferentes, a través de modos de crianza peculiares, conforman adolescencias rotundamente dispares. Las revisiones tempranas de la literatura antropológica sobre el tema constatan la producción en la materia: promediando los pasados años de la década de 1940 varias monografías se dedicaron a este campo (Henry, 1960: pp). A mediados de la década de 1950 tuvo lugar en Standford, bajo la dirección de Spindler, el Congreso de Antropología y Educación, frecuentemente evocado como momento fundacional de este subcampo” (Franzé, 2007: 7); a pesar de estos y otros cuestionamientos a las categorías occidentales, en México, desde los años noventa emerge una línea de estudios sobre jóvenes indígenas. “En su interior, podemos identificar dos corrientes distintas, una más enfocada a la cuestión de las identidades culturales y otras a los procesos de ciudadanía, integración y exclusión social. Algunos estudios sostienen que a partir de la expansión de la escolaridad, los medios de comunicación y la migración, surge una etapa juvenil en las comunidades indígenas, distinta de la infancia y de la vida adulta, con sus propios espacios, tiempos, códigos y anhelos (Gelover & da Silva, 2013: 217).

todas partes (Mata, 1998), y podemos añadir como si no importara a cuál nos referimos, desconociendo su subjetividad, historia de vida y todo lo que se les puede atribuir como personas en lo específico. En este punto cabe advertir, los discursos pedagógicos han insistido en las últimas décadas en reconocer los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y sus intereses, a pesar de ello no se ha restado el peso a procesos administrativos que rigen los tiempos escolares e influyen en decisiones pedagógicas como qué estudiar, cuándo y con qué intención, tampoco a discursos que pretenden conocer qué y hasta dónde puede o debe aprender un sujeto.

En el caso que nos ocupa resalta esta condición porque en efecto los alumnos realizan actividades de responsabilidad con sus familias tales como buscar leña o apoyar a sus padres en trabajos o labores del hogar, lo que influye en ciertos momentos en su participación escolar. También sucede que tienen historias de vida y circunstancias específicas que determinan su comportamiento y compromiso escolar, se trata de circunstancias que han sido consideradas como adversas al logro académico pero que en este trabajo han jugado un papel importante en la conformación del proyecto de vida y académico de los alumnos.⁵⁶

Encontramos así la relevancia de retomar la concepción de protagonismo en los niños y adolescentes, ésta nace en los movimientos sociales del Perú en la década de 1970 y se aleja de la idea histriónica de “voluntad de figuración” de un personaje. Por el contrario, el hecho de que los niños crecen como protagonistas de la propia vida y ejercen su propia condición

⁵⁶ Debemos apuntar que para el caso que nos ocupa la posible distinción entre lo cultural y lo subjetivo sería aún más indeterminada dado el juego de espejos que se establecen por el sujeto intercultural, donde además no debemos dejar de lado una posición de poder que se manifiesta en las interacciones de cada estudiante con los contenidos y su participación en las dinámicas escolares.

de miembros de una colectividad postula directamente que lo hacen como parte de la actual división social del poder, de género y edad del poder en nuestras sociedades. (Cussiánovich, 2006). Esta concepción es retomada después por el movimiento de Niños y Adolescentes Trabajadores (NAT's) en ese mismo país. Este movimiento, al reflexionar en torno a la sociedad adultocéntrica y la verticalidad de las decisiones sobre la vida de los infantes retoma el concepto de protagonismo para hablar así de la infancia. Esta discusión recupera desde una mirada crítica la historia del concepto de infancia como una producción de la sociedad capitalista, retomando también la historia de las formas tradicionales de educación a los niños en los grupos originarios del Perú.⁵⁷

Este concepto permitirá reconocer en los alumnos sus trayectos de vida, evitar una visión esquemática de sus actos, emociones y aprendizajes. Permitirá también problematizar los actos educativos como experiencias que forman parte de procesos más profundos, amplios y complejos. Tal es el caso de C que ha tenido una serie de eventualidades en su vida que llevarían a pensar en una trayectoria escolar de riesgo de exclusión. Además de que tiene una condición económica difícil debe apoyar constantemente en su casa con actividades domésticas, sus padres tienen baja escolaridad y ha tenido diversos problemas de salud a su corta edad. Sin embargo, como estudiante presenta un liderazgo importante en la secundaria que se complementa con un desempeño eficiente dentro de los

⁵⁷ Respecto a la dimensión social de la infancia mencionan: “La infancia resulta ser entonces una construcción social más allá y, quizá, más que una construcción biológica. Ciertamente la infancia es también un dato biológico, pero no es sólo eso, incluso es sobre todo participación activa en la vida de una comunidad, vida que es asimilada y reconstruida en una perspectiva individual. Pero si la infancia es una realidad social, es también histórica puesto que las sociedades y sus culturas se diferencian profundamente unas de otras en relación al tiempo y al espacio [...]. En consecuencia cada cultura, cada sociedad, cada edad histórica tiende a elaborar un modelo de socialización/ inculturación infantil, una serie de ideales de formación, un haz de normas y prescripciones que se refieren al niño y a su crecimiento. Todo esto a fin de hacer posible la realización de un individuo integralmente desarrollado en relación al modelo social deseado y considerado óptimo en aquel contexto sociocultural” (Trisciuzzi & Combi, 1998: 8).

procesos de producción de conocimiento, un reconocimiento de sus compañeros por su solidaridad y habilidades matemáticas, gusto por la historia y la literatura.

La figura docente

El Líder para la Educación Comunitaria tiene muy presente estas situaciones, las toma en consideración constantemente para coordinar las actividades aunque no provoca situaciones de favoritismo o laxitud en la evaluación. Por su parte el modelo educativo reconoce que “la valoración de los conocimientos comunitarios y la contrastación con los contenidos curriculares resultan fundamentales para provocar el aprendizaje significativo” (Hernández, *et al.*, 2012). Además, se entiende que al momento de realizar las actividades sugeridas en las estrategias didácticas los estudiantes reflexionarán sobre su realidad e incluso buscarán alternativas viables de solución a diversos problemas de la comunidad. Asimismo, establecerán nuevas relaciones entre sus miembros. En la observación se notó que esto sucede aunque no tiene un gran impacto en las condiciones de vida de la comunidad, tal vez por la capacidad de injerencia de los mismos estudiantes en los asuntos comunitarios, tal vez por las condiciones estructurales de reproducción de pobreza, es un tema que aun cuando no es central en este trabajo se debe tener en cuenta, un tema también tangencial es el de la formación del docente.

Hemos dicho que en Conafe los instructores comunitarios prestan su servicio social por uno o dos años, al concluir estos si continúan sus estudios reciben un apoyo mensual por hasta 60 meses. El caso del Líder para la Educación Comunitaria que prestaba su servicio social en la comunidad donde hice el trabajo de campo es distinto pues lleva diez años como instructor, lo ha sido de primaria y en secundaria se encuentra en su tercer año, el segundo en la misma comunidad, por ello conoce los

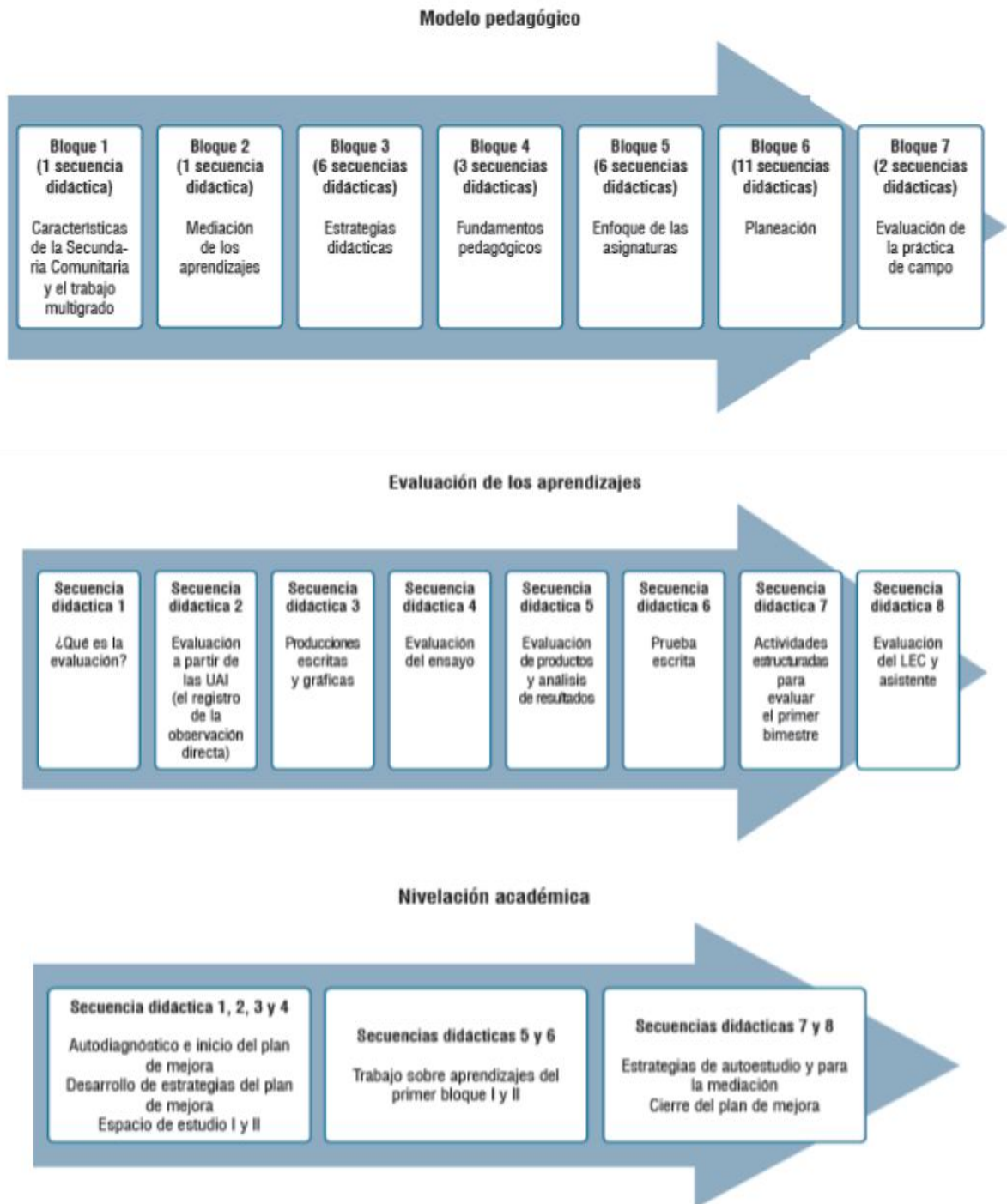
materiales y a los alumnos. Adicional a la experiencia acumulada este ciclo escolar participó también en una formación de cinco semanas donde trabajó con otros Líderes para la Educación Comunitaria y un asistente educativo una serie de contenidos a través de secuencias didácticas que tuvieron la intención de que desarrollara habilidades y conocimientos para la mediación, evaluación y la gestión del aprendizaje.⁵⁸ Los contenidos de la formación se organizaron por siete líneas de formación: 1) Identidad institucional, 2) Modelo pedagógico, 3) Evaluación de los aprendizajes, 4) Nivelación académica, 5) Desarrollo personal, 6) Inclusión social y, 7) Contacto con la comunidad. Las líneas 1, 5, 6 y 7 se consideraban en ese momento generales para todos los programas; las que se consideraban el núcleo de la formación en cuanto al desempeño del Líder para la Educación Comunitaria en el aula eran las de modelo pedagógico (2), evaluación de los aprendizajes (3) y nivelación académica (4).

En este periodo se le ofreció la posibilidad de reflexionar y desarrollar habilidades relacionadas con su participación en el modelo en general, sobre la manera de concretar los enfoques de las asignaturas, su mediación en las estrategias didácticas, el papel de los alumnos en los procesos de aprendizaje, el sentido de la evaluación, los aspectos a evaluar y la manera de llevarla a cabo valiéndose de los instrumentos que se le ofrecen.⁵⁹

⁵⁸ Un Asistente Educativo (AE) tiene entre sus funciones la de dar formación y acompañamiento a los LEC a su cargo. En el caso de H, tiene 10 compañeros LEC que fueron formados junto con él. En su grupo hay otros hablantes de tenek y de náhuatl. La información sobre la etapa de formación inicial, sus líneas y los esquemas son tomados de (Ávalos, *et al.*, 2014: 16).

⁵⁹ Se debe reconocer además que no se le ofrecieron estrategias puntuales para trabajar con alumnos bilingües pero también es necesario plantear que la estructura organizacional del consejo encarga a la subdirección de inclusión educativa la tarea de definir estrategias de trabajo para la atención a población indígena, las secuencias didácticas de la línea de inclusión social podrían responder a esa expectativa pero en este ciclo no sucedió.

Figura 1. Formación del LEC



Fuente: Ávalos, *et al.*, 2014: 16

Un aspecto que se enfatiza en los eventos de formación en el Conafe es que los Líderes para la Educación Comunitaria no son profesores ni se

espera que actúen como tales. Su función es la de mediador, es decir que por medio de su interacción con los alumnos, los orientará a comprender las estrategias de trabajo, a identificar dificultades y logros durante el proceso, a reflexionar sobre lo aprendido, y a valorar los productos y aprendizajes (Hernández, *et al.*,2012). Sin embargo, los Líderes para la Educación Comunitaria y los alumnos de secundaria comunitaria no reciben orientación alguna para fortalecer el bilingüismo y los aprendizajes de los alumnos indígenas.

El bilingüismo e interculturalidad en contexto

Entre los procesos de los que forman parte los alumnos y que tienen una relevancia especial para nuestra investigación es el del bilingüismo. Como hemos visto éste tiene una larga historia de reflexiones y trabajos en el ámbito educativo a nivel nacional. Aunque como se ha afirmado en el tercer apartado del capítulo anterior, el diseño del modelo educativo considera el enfoque intercultural como algo necesario no solo por su pertinencia social sino porque se reconoce que la diversidad cultural y lingüística son factores cotidianos y relevantes en muchas de las secundarias comunitarias. En otras palabras la lengua materna es importante porque su uso, desarrollo y funciones son muy relevantes al trabajar respecto a cualquier propuesta didáctica para la educación bilingüe de asimetría sociocultural (Hamel, 2003).

El contexto donde realicé el trabajo de campo, se puede observar, como otros de varias secundarias comunitarias en el país como un espacio intercultural y bilingüe. Aunque es paradójicamente visible y no visible o susceptible de ocultamiento ya que existe por un lado la tendencia a comprender lo intercultural como interacción entre sujetos cuando es

posible también considerar lo intercultural como la coexistencia de discursos correspondientes a dos culturas distintas, independientemente de que el docente o algún otro participante del acto educativo sea externo a la comunidad o no.

Este aspecto es relevante en tanto que permitiría superar una discusión larga sobre la necesidad de incorporar contenidos comunitarios al currículo y la pertinencia de ello. En el caso del modelo SECOM, las sesiones de trabajo se organizan con el apoyo de dos materiales impresos, las Unidades de Aprendizaje Independiente y el libro multigrado, ambos se elaboraron a nivel nacional. El Líder para la Educación Comunitaria de la comunidad donde se hizo el trabajo de campo es tenek hablante de la lengua tenek y sus alumnos son bilingües aunque prefieren hablar tenek, ¿dónde está lo intercultural?, si pensáramos que esto depende de un diálogo que se establece entre dos culturas ¿quién dialoga con quién?, los materiales del alumno aparecen como un dispositivo curricular que solo puede ser relativizado por la mediación del instructor y las inquietudes de los alumnos. Ahí radica la importancia de considerarles como sujetos protagónicos.

Las interacciones que al interior del aula se dan se configuran por diferentes elementos que complejizan la comprensión del fenómeno y el consecuente diseño de estrategias educativas que permitan el logro académico de sus alumnos, así como el desarrollo de habilidades y conocimientos para comunicarse con eficacia en los contextos donde se usan las lenguas.⁶⁰ Como hemos visto la situación lingüística de las

⁶⁰ Sobre las diferencias de los contextos sociales y culturales Byalistok (2000: 1) plantea: "These differences undermine most attempts to identify precise conditions for second language acquisition, the psychological factors that accompany bilingualism, and the implication of bilingualism for academic and other achievements. Where research has been attempted, the

comunidades indígenas está acompañada o forma parte de otros procesos históricos, sociales, económicos, políticos y ambientales. Es por ello que el caso específico de la lengua tenek y de la comunidad donde se realiza la investigación es sugerente.

La Huasteca potosina es un espacio pluriétnico. Comprende dieciocho municipios ubicados en el suroriente del estado de San Luis Potosí, en la planicie costera del Golfo de México y una porción de la Sierra Madre Oriental. En él conviven tenek, nahuas, pames y mestizos. Los tenek habitan principalmente en los municipios de Aquismón, Tanlajás, Ciudad Valles, Huehuetlán, San Antonio, Tancanhuitz de Santos, San Vicente Tancuayalab (Ochoa, 2007). Las relaciones que mantienen los tenek con nahuas, pames y mestizos son de diversa índole: comercial, política y cultural. Los tenek aprenden de otras culturas cuando les corresponde salir de su localidad a trabajar o estudiar. En general las relaciones con los mestizos son desiguales; para ellos los tenek son los “huastequitos”, los que hablan dialecto y son flojos. No pasa lo mismo con los nahuas y los pames, con quienes mantienen relaciones cordiales, tanto en el plano comercial y cultural como matrimonial. El nombre de huastecos viene del mexica, en contraparte, no existe una definición literal del término tenek; según los hablantes significa “los que viven en el campo, con su lengua, y comparten el costumbre” (Gallardo, 2004: 6).

De acuerdo con especialistas desde hace 3,500 años, la Costa del Golfo de México estuvo habitada por grupos mayenses; con el paso de los siglos, uno de esos grupos quedó aislado del resto de su familia lingüística: los hablantes de tenek, a quienes los mexicas nombraron cuextecas (Gallardo,

enterprise has often been rendered uninterpretable by the failure to account for, and sometimes even to acknowledge, the critical differences among these situations”.

2004: 7). De acuerdo con los lingüistas, el distanciamiento que actualmente existe entre el huasteco y el resto de los idiomas de origen mayense, no pudo haberse efectuado en menos de 2 500 años. Se supone que antes del año 500 a.C., los huastecos se hallaron unidos al bloque que forman los demás grupos hablantes de idiomas surgidos del maya (Muñoz, 2012: 13).⁶¹

Existen condiciones socio históricas que de cierta manera han influido en las formas de vida de los tenek y por tanto, en algunos aspectos de su cultura y por ende debería ahora ser problematizado como aquello que pueden-requieren aprender, al menos como potenciales intereses de aprendizaje. Como muestra podemos tomar su relación con los recursos naturales, en la época prehispánica los pueblos mantuvieron cierta movilidad territorial que les permitió crear culturas singulares pero emparentadas por su interacción social y un territorio en común, cuyas actividades económicas eran preponderantemente la agricultura y la pesca. La llegada de los españoles marcó la disminución demográfica y el desplazamiento de los pueblos originarios a territorios con menor disponibilidad de recursos hídricos. Se introdujo la ganadería y se cambiaron los cultivos, la alimentación y las vías de transporte. El siglo XX, estuvo marcado por la llegada de grandes volúmenes de aguas residuales provenientes del Valle de México, la paulatina introducción de los servicios urbanos y la construcción de la unidad de riego Pujal-Coy, que modificaron el paisaje y la tenencia de la tierra (Ochoa, 2007). En la comunidad donde se realizó el trabajo de campo no se observaron situaciones de despojo o movilidad, sin embargo si se identificó un problema con la contaminación

⁶¹ Existen datos que justifican una relación entre Huastecos y grupos mayenses se destaca que los huastecos y los mayas tienen el mismo sistema Omaha de parentesco: de trece términos huastecos, once corresponden a los términos mayas. Otra prueba, aunque de tipo arqueológico, es la costumbre de construir casas elipsoidales sobre basamentos y de practicar entierros en los pisos de las casas. Ambas costumbres sobreviven todavía entre algunos grupos mayenses. A esta evidencias antropológicas y arqueológicas, hay que mencionar la costumbre de deformar los cráneos, típica de los huastecos, mayas y totonacos, entre otras (Muñoz, 2012).

del agua, éste se trató dentro de la escuela gracias a los talleres de servicio aunque como veremos adelante, hay aspectos que se pueden fortalecer.

Un aspecto también relevante es el conocimiento de que la relación de los tenek con el ambiente forma parte de su religión, aunque en la actualidad tiene gran número de sincretismos con el catolicismo; muchos de las antiguas deidades fueron sustituidas por santos, por Jesucristo y la Virgen María. Pero en cierta forma los sentidos profundos de la religión antigua permanecen, por ejemplo en cuanto a la relación con el medio, ellos saben que todo lo que está sobre la tierra tiene un espíritu y que la tierra es un organismo vivo que tiene capacidad de sentir. La tierra es valorizada en primer lugar porque posee una capacidad infinita de dar fruto; por eso, con ayuda del tiempo, la Madre Tierra se transforma en dueña del lugar; fuente de todas las formas vivas y protectora de los niños, es el lugar donde se sepultan a los muertos con el fin de que allí reposen, se regeneren y regresen finalmente a la vida (Gallardo, 2004). Estos pensamientos, en cuanto formas de entender la vida, dialogan con otros que tienen pretensión de objetividad, la escuela y en especial el currículo oficial son portadores de estos discursos, es por ello que debemos tener éstas relaciones presentes.

Otros de los factores que influyen son las carencias de recursos que imposibilitan el desarrollo económico y social de los habitantes de la huasteca. Considero que los problemas como la escasez o contaminación de agua y la migración de muchas personas en edad productiva que se van en busca de trabajo hacia las grandes ciudades, son otros aspectos de estas carencias; a esto se le suman los altos grados de discriminación y la falta de escuelas a nivel medio y superior que provoca rezago educativo en la mayor parte de la población (Muñoz, 2012). Podemos advertir entonces que existen condiciones que propician o aceleran cierto

grado de movilidad regional o hacia el exterior, lo que se podría engranar al mismo tiempo con procesos de empobrecimiento y de dinamización cultural, un aspecto que hay que problematizar aquí es el papel de la escuela dentro de estos procesos pues ahora lo habitual es inferir que juega un rol positivo.

En estas circunstancias se advierte que la comprensión del español plantea retos a la educación que se articulan con otros procesos más profundos de reivindicación étnica, cultural y lingüística. En éste marco desde hace décadas agentes de este grupo han tomado en sus manos la tarea de que su población se apropie del lenguaje como una herramienta para expresar sus ideas y sentimientos.

En 1994 se crea la normal superior de profesores indígenas o Escuela Normal de la Huasteca Potosina ENOHUAPO, en el municipio de Tamazunchale como producto de una amplia movilización sindical y étnica (Medina Melgarejo, 2006). Además el Comité de Desarrollo Cultural de la Etnia Tének publicó desde 1999 un diccionario escolar con más de dos mil entradas (Medina Melgarejo, 2006).⁶² Esto evidencia un probable reposicionamiento de la lengua frente al español, inferencia que se complementa con el hecho de que la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas hacia 2005 le consideraba como una lengua en equilibrio de acuerdo al Índice de Reemplazo Etnolingüístico (IRE), aunque este se construye por el número de hablantes en relación con su edad,

⁶² Incluso si persistiera la pregunta, ¿cuál es el sentido de promover la educación intercultural bilingüe? Es posible que estos docentes notaran pronto que desde un sentido práctico: a) Este tipo de educación permite disminuir los niveles de repetición escolar, aumentar los años de permanencia escolar y disminuir la deserción, aunque se conserva el reto de la equidad de género en muchos casos; b) Promueve el potencial de desarrollo humano de las poblaciones indígenas, propiciando mayor dinamismo y empoderamiento de los sujetos para afrontar dificultades cotidianas; c) Permite enriquecer los modelos de educación aportando elementos novedosos de aprendizaje, gestión del saber y problematización de las teorías del aprendizaje (Fajardo, 2011).

para el caso nos ofrece una perspectiva sobre el comportamiento lingüístico de las comunidades que hablan esta lengua.

Un elemento más a considerar como parte del marco de política lingüística y de posicionamiento de la lengua es que en 2012 se publicó el programa de asignatura estatal para alumnos de primer grado de secundaria denominado *Vida y destino del pueblo Tenek, a través de su lengua y cultura*, mismo que está conformado por propósitos, enfoques, prácticas sociales, bloques, competencias, aprendizajes esperados, temas de reflexión producciones que favorecen el conocimiento, reconocimiento, valoración, revaloración y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística de México; pero en especial por la lengua y cultura propia del estudiante (Secretaría de Educación del estado de San Luis Potosí, 2012).

Cabe mencionar que aun cuando es un suceso que puede ser relevante para la cultura, en congruencia con las críticas a la visión intercultural del currículo, la cultura tenek podría permear de manera general la propuesta curricular o más bien ser la plataforma sobre la que se sustente la enseñanza escolar en vez de tener el espacio de una asignatura.

Existen elementos entonces para percibir que la lengua tiene un posicionamiento particular en el uso cotidiano y en lo específico en los espacios educativos locales. Aunque no estamos seguros de la frecuencia con que aparece dentro de las clases en escuelas primarias o secundarias distintas al Conafe, el párrafo anterior hace pensar en los efectos de éste reposicionamiento.

En cuanto a las características de la población, el municipio de Aquismón, hacia 2010, contaba con 47,423 habitantes, de los que 37,745 se consideraban indígenas. 15,437 tenían entre cero y catorce años y 7,255

entre quince y veinticuatro. Cabe destacar que solo 25, 137 personas de entre de cinco o más años era bilingüe mientras que había 5,715 personas de quince años y más en condición de analfabetismo, además de que el tenek se considera como una lengua en expansión lenta bajo el Índice de Reemplazo Etnolingüístico ⁶³.

El trabajo de campo se llevó a cabo en una comunidad que se encuentra a una hora treinta aproximadamente del municipio de Aquismon, San Luís Potosí: cuarenta minutos en transporte público y el resto caminado. Esta contaba hacia 2010 con una población total de 127 personas de las que 58 eran mujeres y 69 varones, 116 hablaban la lengua indígena y de ellos 61 hombres y 55 mujeres. En ese año entre los doce y catorce años había doce personas, de ellas dos hombres y diez mujeres. La comunidad fue fundada después de la revolución Mexicana por Juan B., y Miguel T., de tal manera que entre las personas que actualmente habitan la comunidad hay además de mucha convivencia formas de parentesco que les hacen muy cercanas. Actualmente cuenta con 146 habitantes; en la escuela hay doce alumnos, su rango de edad está entre los doce y diecisiete años. Todos estudiaron en la primaria bilingüe de la comunidad y todos han manifestado su intención de estudiar el bachillerato.

⁶³ Un dato más que se debe considerar al hablar sobre la relevancia del tema en esta región es que en una revisión con base en los datos de 1990 a 2000 sobre población indígena en el estado, Muñoz (2012) deja ver en su texto que la mayor posibilidad de acceder a niveles educativos posteriores a la primaria, tanto en la población hablante de lengua indígena como en la población de quince y más años, corresponde a los hombres.

Convergencia de perspectivas

Cuerpos, verdades y lenguajes

Se ha hablado en el apartado c del capítulo primero acerca de la globalización neoliberal como una forma de la sociedad que se torna generalizadora en sus prácticas y valores. En esta lógica se han inscrito también planteamientos interculturales que más allá de una hipotética horizontalidad, ofrecen una renovación de perspectivas integracionistas. Más allá de una reflexión aislada, el interés de este apartado es plantear una serie de coordenadas teóricas que permitan orientar el trabajo con una mirada crítica. Para ello, es principal plantearse una concepción de los sujetos implicados distinta a la de sus meras funciones formales dentro de la escuela. Evitar esta parcialidad nos permitirá al final volver la discusión sobre la función social de la educación. Una tarea adicional será plantar límites a la noción estática de lo curricular, pensar la dicotomía entre lo que se dice y se hace en educación ha sido uno de los errores más recurrentes a mi modo de ver. Por el contrario, me planteo la posibilidad de encontrar líneas de continuidad –incluso divergentes al propósito inicial– o de ruptura entre el discurso curricular y el quehacer educativo como concreción de aquel posibilitada por los sujetos implicados.

Desde el ámbito de la filosofía Alain Badiou (2008) discute la posibilidad de superar esta aspiración universalizadora de occidente, para ello define al paradigma actual como la realidad del Dos, donde hay cuerpos y lenguajes. Es decir, materialidades que se corresponden con sistemas para comunicar, pero nos deja ver que en esta realidad del dos existe lo que podríamos llamar –sin que él lo haga así– *un olvido*, entonces nos plantea la realidad del Tres:

“No hay más que cuerpos y lenguajes, sino que hay *verdades*”

Tomaremos la idea de que a cada relación de lo material con lo simbólico le subyace y le sigue una verdad enunciada que es históricamente referenciada, lo que no implica que en algunos casos pueda ser histórica o simbólicamente cultural.⁶⁴ Tomaremos ésta premisa para cuestionarnos sobre la posibilidad de plantear las diferentes *verdades* que encuentre en las interacciones de los participantes del hecho educativo sobre sus experiencias escolares en torno al aprendizaje y el bilingüismo:

- a) para crear con ellos la posibilidad de una experiencia escolar que responda a sus expectativas y “necesidades” y;
- b) para hacer un guiño –una intención de comunicar todavía a la distancia y sin saber si se tiene la competencia para ello– a las miradas críticas sobre el mundo global y postmoderno, a la posibilidad de vivir una realidad otra sin tener que escapar a fantasía. Este es en mi consideración el marco en que se inscriben nuestras reflexiones.

¿Por qué es importante plantearnos esta diversidad de verdades y la posibilidad de hacerlas visibles? Se puede resumir que en congruencia con los planteamientos que subyacen a la educación intercultural, es importante abandonar las ideas homogéneas sobre la realidad. No sólo de manera diacrónica: “el perro de ayer y el de hoy no son el mismo perro”; sino

⁶⁴ Cuando Hanna Arendt escribe sobre historia e inmortalidad (1995), narra que en una disertación pública Heidegger indicó el extraño hecho de que por deducción, a partir de axiomas, se puede probar todo. Recuerda también la afirmación de Heisenberg de que el hombre cuando trata de aprender acerca de cosas que no son él mismo ni le deben su existencia siempre termina encontrándose a sí, a sus propias elaboraciones y los patrones de sus acciones. En esta línea de reflexión, si la subjetividad juega un papel importante en el pensamiento sobre el mundo, no basta con afirmar que todas las verdades son válidas, como si muchos tipos de leyes naturales pudieran aplicarse al mismo universo. Habría que advertir que existe el riesgo de que desaparezca la verdad absoluta. Lamentable o afortunadamente el riesgo que ella veía se ha ido desvelando cada vez más como una certeza. Foucault dice a propósito del lenguaje en la época clásica: El lenguaje no tiene otro lugar que no sea la representación, ni tiene valor a no ser en ella: en este molde que ha podido arreglarse.⁶⁴ ¿Qué implicaciones pueden tener estas ideas para la etnografía? No se debe olvidar –y lo tomaremos adelante- que las afirmaciones del antropólogo son también social y culturalmente producidas.

también en la sincronía de perspectivas: “el punto ciego de éste observador no podrá ser el de otro”⁶⁵.

Así que es importante identificar algunos elementos que se contienen en las reflexiones acerca de la educación intercultural bilingüe, sin los que no podría comprenderse. Por un lado hemos hablado de que en el caso de América Latina, ésta educación se ofrece en lugares donde por lo general hay población que habla más de una lengua, por lo tanto en el proceso educativo –del que participan un docente y los alumnos– se ponen en juego elementos referentes a dos o más culturas, estas son dos líneas que delimitan desde un ángulo el campo de mi investigación.

Estos elementos se encuentran más o menos separados entre el currículo formal y los conocimientos que los alumnos han desarrollado fuera de la escuela, al ser de una cultura distinta a la que define lo formal del currículum se puede esperar que en algunos casos tengan relaciones complementarias, divergentes o contrarias al mismo (Cummins, 1991); (Hamel, 2003); (Sánchez C. M., 2001). Incluso las concepciones de lo escolar, del aprendizaje y las formas de enseñar pueden ser diferentes entre ambas culturas. Aquí estamos refiriendo a tres aspectos, las lenguas en sí como sistemas sociocomunicativos, las diferentes interpretaciones y creaciones de lo real que posibilitan estas lenguas y los procesos de aprendizaje de ambas lenguas que experimentan los sujetos. Por último, no se puede dejar de pensar que las propuestas educativas todas, y también

⁶⁵ En la lógica de la teoría de sistemas “al hablar de observar tenemos ante nosotros una primera distinción: *observar/ observador*. Observar es la operación, mientras que el observador es un sistema que utiliza las operaciones de observación de manera recursiva como secuencias para lograr una diferencia con respecto al entorno [...] el observador no es un sujeto colocado fuera del mundo de los objetos; el observador es, más bien, uno de ellos” (Luhmann, 1996: 153). Éste planteamiento es importante porque nos permite ser conscientes de que uno es el proceso de constitución del observador – historia de vida, intereses, etcétera. – y otro el proceso de observar. Por ello aunque ocupe el mismo lugar y lo pudiera hacer en la misma circunstancia, un observador no puede sustituir la perspectiva de otro, tampoco tener el mismo punto ciego.

las interculturales y bilingües, se dan en contextos sociohistóricos definidos, para sujetos específicos y que participan en relaciones socio culturales determinadas.

Una primera afirmación es que para evadir el esencialismo de la lengua como algo vivo o monolítico, es necesario reconocer que la influencia de disciplinas centradas en la relación entre lenguaje, mente, sociedad y cultura como la psicolingüística, sociolingüística y antropología lingüística; ha llevado a cambiar el foco de las estructuras inmanentes a sistemas abiertos y de fronteras difusas, conectados con la experiencia psicológica, social y cultural del ser humano (Soto & Hasler, 2011). Pero se requiere también reconocer que existen en las relaciones entre las lenguas dimensiones temporales, ideológicas y asimétricas (Ferguson, 1959), (Hamel, 2003), (Flores, 2009).⁶⁶ Se percibe entonces la necesidad de un aparato conceptual que permita reconocer el modo en que estos aspectos de la lengua se articulan entre sí y más aún, que nos permita reconocer el papel de las lenguas en los procesos de aprendizaje de los alumnos.⁶⁷

Nos plantearemos en este trabajo dos niveles de análisis sobre las relaciones entre dos o más lenguas, un nivel macrosociolingüístico y su correlato en un nivel microsociolingüístico. (Ninyoles, 1982) En el primero

⁶⁶ En la perspectiva de Soto & Hasler (2011) No se trata tan solo de que hayan surgido nuevos problemas a preguntas preexistentes, las mismas interrogantes se han reformulado y han aparecido áreas completas de investigación que han significado nuevos desafíos. Este giro ha implicado el resurgimiento de tres nociones que los enfoques estructuralistas y generativistas habían soslayado: el uso, esto es, la interacción verbal concreta, situada contextual y cognitivamente; la agentividad, entendida como el papel de los sujetos como actores de los procesos lingüísticos; y el cambio, como un aspecto no escindible de la teoría del lenguaje.

⁶⁷ Es necesario puntualizar nuevamente, no se trata aquí de explicar los procesos de aprendizaje ni de describir o más aun, ponderar el papel de las lenguas en los procesos de aprendizaje de tal o cual contenido, apenas se intenta reconocer si éstas tienen un papel en estos procesos, en algunos casos y de manera aún superficial se podrán hacer inferencias acerca de si las lenguas o la relación entre ellas en determinadas circunstancias juegan de manera positiva dentro de los procesos de aprendizaje, pero en absoluto se pretende que estas afirmaciones sean categóricas, será esa una tarea posterior.

se pueden encontrar los fenómenos de conflictos lingüísticos, normalización y planificación lingüística, los procesos de subsunción y de diglosia.⁶⁸ En el nivel microsociolingüístico identificamos el bilingüismo, la lengua materna y segunda lengua. Estos, como veremos, se intentarán tejer para explicar el fenómeno que nos interesa.

La noción de sistema sociolingüístico es extraída de la eco-sociolingüística,⁶⁹ parte del hecho de que las estructuras lingüísticas no están desligadas de sus funciones sociales y que cabe situarlas ecológicamente en relación con los subsistemas y suprasistemas que determinan su existencia (Bastardas, 2000). Su estructura está determinada por las funciones sociales que son necesarias para el grupo que lo use.⁷⁰

⁶⁸ “Ferguson originally used the term ‘diglossia’ to refer to a specific relationship between two or more varieties of the same language in use in a speech community in different functions. The superposed variety is referred to as ‘High’ or simply H, and the other variety(ies) as ‘Low’ or L. The most important hallmark of diglossia is the functional specialization of H and L. In one set of situations only H is appropriate, while in another, only L. Although there may not be a universal set of unvarying functions,[...] Ferguson notes nine separate areas in which H and L may differ: namely, function, prestige, literary, heritage, acquisition, standardization, stability, grammar, lexicon and phonology. As Fishman put it, this is a societal arrangement in which individual bilingualism is not only wide-spread, but institutionally buttressed. The separate locations in which L and H are acquired immediately provide them with separate institutional support systems” (Romaine, 2008: 33).

⁶⁹ En los últimos años, una de las líneas novedosas que se han desarrollado en el campo sociolingüístico ha sido la que ha tratado de incorporar una perspectiva y una conceptualización de los fenómenos inspiradas en la ecología, tal como esta disciplina se ha desarrollado en el campo biológico. La metáfora fundamental es, muy probablemente, la que relacionaría lengua con especie biológica y la que nos llevaría entonces a estudiar estas unidades como parte de «ecosistemas», es decir, de complejos de relaciones jerárquicamente superiores cuya configuración, en definitiva, es la que finalmente controla muchos aspectos importantes de la propia evolución, ya sea de las lenguas o de las especies. Realmente, en ambos casos, incorporar sus contextos de existencia en las teorizaciones y/o en las investigaciones sobre los fenómenos en que participan o que les afectan parece una opción acertada e interesante (Bastardas, 2003: 119)

⁷⁰ “Socialization, broadly defined, is the process through which a child or other novice acquires the knowledge, orientations, and practices that enable him or her to participate effectively and appropriately in the social life of a particular community. This process—really a set of densely interrelated processes—is realized to a great extent through the use of language, the primary symbolic medium through which cultural knowledge is communicated and instantiated, negotiated and contested, reproduced and transformed” (Garret & Baquedano-López, 2002, 339).

Este sistema es capaz de representar a través de la organización fonicosígnica o graficosígnica nuestro contenido mental sobre multitud de objetos, eventos, funciones, sensaciones, etcétera, susceptibles de ser percibidas e interpretadas más o menos de manera similar por cualquier otro sujeto que comparte el código (Bastardas, 2000). Un ejemplo que me parece claro es cuando al realizar el taller de fortalecimiento del bilingüismo pedí a los Líderes que me dictaran en tenek para que yo lo escribiera, hubo varios problemas para que yo pudiera escribir lo que ellos decían, al finalizar, platicando con el Asistente Educativo nos dimos cuenta de que el sonido representado por la “j” para él y para mí eran distintos, en mi caso el sonido es fuerte y necesita expulsar aire. En su caso el sonido solo lo pude relacionar con la “h” de Hanna, no lo recordé en español. Un problema similar sucedió previamente en el aula con los estudiantes, en ese caso el sonido que no pude reconocer fue “dh”, dicha incapacidad llevó las cosas al grado de perder el control de la sesión por un momento. A partir de esta experiencia pedí paciencia a los Líderes mientras me dictaban, la misma dificultad resultó en este caso en un conocimiento novedoso.

Hablar, por tanto, será visto como un subconjunto de la acción humana, susceptible de adaptarse a las exigencias cambiantes del ecosistema en que se encuentren los sujetos (Bastardas, 2000).⁷¹ Ellos podrán intervenir en la modificación de su medio, en el caso de estudio hablamos de la modificación del sistema lingüístico, particularmente enfocaremos la mirada en los procesos de la construcción de sentido que, como todo proceso, se ajusta en el transcurso.

⁷¹ Se trata de una traducción propia del texto en catalán, cambio el término original de individuo por el de sujeto ya que en mi impresión el último refleja *una tensión derivada de una ubicación en lo social, frente a lo real. De donde se entiende que por un lado se “es” en un lugar que no se eligió con códigos y expectativas a las que hay que responder y por otro lado se tiene un margen de acción que depende de la voluntad, la imaginación y la relación con lo dado.* En la frase siguiente evito el término evolución por la carga positiva que se le adjudica.

Conviene aquí hacer un alto para hablar de los integrantes de estos grupos con códigos socialmente compartidos. Hemos mencionado la noción de sujeto en su doble dimensión de *estar sujeto* y poder ser *subjetivamente* construido. El espacio que se encuentra entre ambas dimensiones es para mí el campo donde se dibuja lo estructural, político, económico, cultural y en este caso lo referente a la lengua, todos estos vistos como subsistemas de lo social que participan en la construcción de lo real en menor o mayor medida según sea la situación en la interacción de un sujeto con su entorno y en su construcción subjetiva, por decirlo de otro modo, en la formación de su persona y de las herramientas que le sirven para establecer relaciones entre las que se encuentra el lenguaje.

En el campo específico de la capacidad de un sujeto para comunicarse con su entorno, en lo que hace estrictamente a los aspectos cognitivo-lingüísticos del desarrollo de las competencias comunicativas, la perspectiva eco-sociolingüística enfatiza que se parte de las percepciones físico-socio-lingüísticas de su entorno para configurar el proceso de socialización personal (Bastardas, 2000).⁷² De manera gradual, al estilo de círculos concéntricos el sujeto construye su representación del mundo, organizando las informaciones y los significados de lo que percibe. Esta organización pasa por la comprensión de las relaciones fonéticas y gramaticales que se establecen al usar la lengua, la comprensión de las diferentes formas de organizar las ideas y el uso de determinadas expresiones de acuerdo a cada situación (Lust, 2006). Ahora bien, los procesos de comprensión y la expresión son procesos paralelos pero no

⁷² “As linguistic anthropologists have long recognized, local values, ideologies, patterns of social organization, and cultural preferences are inscribed in everyday discourse and social interactions, making it possible to discern and investigate the relationships between everyday linguistic and discursive practices and broader social structures and systems of cultural meaning such as mythologies, kinship systems, and patterns of exchange and reciprocity” (Garret & Baquedano-López, 2002: 341).

necesariamente integrados. Para ejercitar la competencia de expresión con una lengua se requiere participar en espacios y condiciones sociales que lo permitan, por ejemplo, no es igual ensayar a pedir un boleto de avión en un salón de clase que en realidad pedir un boleto de avión en un aeropuerto.⁷³

En el caso de propuestas pedagógicas para el aprendizaje de segundas lenguas, el ejemplo puede ilustrar una ingenua pretensión de que las prácticas comunicativas aun cuando sean descontextualizadas de las situaciones de aprendizaje pueden permitir el logro de aprendizajes significativos en los alumnos, ahora sabemos que para que ello se dé es importante que las situaciones de aprendizaje partan de problemas cognitivos o necesidades de aprendizaje de los mismos alumnos (Hernández, *et al.*, 2012); (Mata, 1998); (Sagástegui, 2004). Resulta también relevante en este punto reconocer la interrelación cognitiva entre los aprendizajes de la primera y segunda lenguas,⁷⁴ misma que puede o no ser potenciada por los participantes de las prácticas escolares y sobre todo, por los usuarios de diferentes códigos lingüísticos, si existe una estrategia adecuada. Fue el caso de varias ocasiones en que el grupo tenía dudas – los tres grados– sobre el significado de las mismas palabras, o la forma de escribir una oración, no se retomó como un motivo de aprendizaje, la mayoría de las ocasiones se dejó pasar la situación.

Respecto a la competencia de comprensión, sucede también que refiere a un proceso específico de la escucha y la lectura, aunque no puede verse

⁷³ “The focus of language socialization research on socializing routines—recurrent, situated activities that provide structured opportunities for children to engage with caregivers and other community members—has been highly productive” (Garret & Baquedano-López, 2002: 343).

⁷⁴ “Whatever the structure of the bilingual lexicon at fluency, at which point thousands of hours of contextualized L2 vocabulary use have ground direct connections between the L2 forms and their meanings, the evidence here suggests a word association organization of the low-proficiency learner by which the processing of L2 is mediated via the L1. Early L2 vocabulary acquisition is parasitic on L1 phonological representations, L1 conceptual representations, and L1 word-concept mappings; L2 L1 independence only comes as a result of considerable L2 experience” (Ellis, 2005: 4).

separado. El proceso de comprensión se forma por cinco elementos clave que el usuario pone en juego de manera interrelacionada (Tokowics & Perfetti, 2005: 173), a saber:

- Identificación de palabras: por ejemplo ¿Cómo se identifican palabras que se seleccionan sus significados apropiados al contexto?
- Análisis: ¿Cómo las palabras y los morfemas se configuran en unidades verbales que rigen la interpretación?
- Representaciones semántico-sintácticas: ¿Cómo los significados de las palabras y la gramática de la lengua se combinan para proporcionar el significado de las cláusulas y oraciones?
- Representación de texto: ¿Cómo los significados de las cláusulas y oraciones están integrados en una representación coherente de un discurso extenso?
- Comprensión: ¿Cómo todo la función anterior para dar comprensión real, una o menos más representación verídica de un discurso simbólico?

La conjugación de estos elementos se vuelve más compleja cuando hablamos de hablantes de segunda lengua (Tokowics & Perfetti, 2005) y como veremos en el siguiente capítulo, parece que no siempre se evidencian los cinco elementos en el mismo nivel de complejidad para afirmar un grado de comprensión; sin embargo, se presupone que las interacciones en que el sujeto participe le permitirán, con más frecuencia, explorar el significado de las expresiones sin tener que exponerse al “error” en la comunicación. Podemos establecer una similitud en cuanto a las competencias relacionadas con la escritura, aunque reconocemos aquí el supuesto de que todos los sistemas lingüísticos son susceptibles de ser escritos y que todos los sujetos que participan del código lo pueden hacer. En todo caso se habla de competencia de lectura y competencia de

escritura. Si los contextos sociales en que el sujeto participa confirman su código sociolingüístico, él podrá expandir sus competencias y adquirir los registros correspondientes a las diferentes funciones y situaciones, incluso los podrá usar habitualmente en sus actos comunicativos cotidianos (Bastardas, 2000).

Respecto a los contextos sociales en que los hablantes de lengua indígena en México participan, Gabriela Coronado (1996: 71, ss.) plantea que “toda comunidad indígena en donde se habla una lengua india posee un Sistema Comunicativo Bilingüe (SCB) en tanto se requiere de la existencia de dos o más códigos lingüísticos para cubrir las necesidades interactivas de la población. Es así que, independientemente de las diferencias internas en el desarrollo y uso de las lenguas y del diferente dominio de ellas, ambas resultan indispensables para la reproducción del grupo como unidad social específica y diferente de otras comunidades, y para su articulación con aquellas que no comparten el mismo código lingüístico”. Pero estos sistemas no excluyen el conflicto ni la complementariedad.

Son las propias comunidades indígenas las que generan, a veces de modo explícito y otras mediante sus prácticas lingüísticas, lo que podría considerarse una política lingüística comunal. De manera complementaria el hablante al hacer la elección lingüística en cada acto comunicativo, pone en juego su capacidad comunicativa que incluye en este caso el conocimiento previo sobre las expectativas comunales, las de los grupos dominantes, su propia experiencia comunicativa [...] y los objetivos específicos en dicha interacción, ya sean personales o representativos de la colectividad. Tal vez este planteamiento nos invite a reflexionar sobre la decisión tomada en varias ocasiones por estudiantes y padres de familia de comunicarse en tenek cuando estaba yo presente, incluso comunicarme en tenek sabiendo que no lo entiendo.

Intentaré evitar una comprensión animista del conflicto lingüístico como si se tratara de dos entes animados, así como la imagen de dos gigantes de viento que pelean entre sí como los vio Bastian volando sobre Fújur en la *Historia interminable*; por ello pondremos en este estudio mayor énfasis en el nivel microsociolingüístico pues además, es este el que se corresponde con las prácticas escolares. Ello no significa que perderemos de vista las condiciones del nivel macro, solo que antes de pretender explicarlo y su relación con las prácticas educativas, considero necesario tener un acercamiento al papel que tienen las lenguas en las interacciones entre los alumnos, el docente y los contenidos curriculares. Se piensa en ellos como un agente ya que es sabido que en la secundaria se tiene relación con contenidos de diferentes campos disciplinares, los tipos de contenidos a los que hacen referencia tienen influencia en el tipo de participación de los protagonistas del hecho educativo (Zabala, 1999) y para el caso es claro que esta participación puede ser usando como medio una lengua u otra. Es por ello que hemos querido tomar como referente la noción de bilingüismo.

Bilingüismo y prácticas escolares

El bilingüismo es un concepto que ha sido criticado por ser susceptible de utilizarse en explicaciones descontextualizadas, despolitizadas o ideológicas sobre el conflicto lingüístico (Ninyoles, 1982). Sin embargo puede ser usado para describir fenómenos dinámicos de uso tomando en consideración las dimensiones psicosociales e históricas de los mismos. Ha sido entendido en términos de categorías, escalas y dicotomías como bilingüismo ideal vs parcial, coordinado o compuesto, etcétera. (Romaine, 2008:11), también ha sido analizado en función de las oportunidades que presenta al desarrollo cognitivo de los niños cuando aprenden primero en

su lengua materna.⁷⁵ Romaine plantea cuatro aspectos para realizar una descripción del bilingüismo: grado, función, alternancia e interferencia.

Entendemos así que el grado de bilingüismo se observa a través de las habilidades comunicativas que tenga el individuo, ¿en qué medida el bilingüe sabe cada uno de los idiomas? La noción de función se centra en los usos que el hablante da a los idiomas y los diferentes usos que tienen en el repertorio total del individuo. Por alternancia tomaremos al grado en que el individuo logra separar los idiomas al usarlos, o si por el contrario aparecen fusionados (Romaine, 2008:11).

En cuanto a la interferencia, es de reconocer que el término refiere a su sentido coloquial de *obstrucción*, por lo que se ha optado por echar mano de la noción de transferencia lingüística con la que haremos referencia a la posibilidad de los hablantes de incorporar en una u otra lengua elementos en el sistema fonético, morfológico, sintáctico y semántico provocando una reorganización de modelos expresivos o interpretativos (Díaz & Álvarez, 2003:211). Estas incorporaciones pueden verse de manera positiva cuando permiten el logro de conocimientos significativos o negativa cuando representa una dificultad expresiva e interpretativa en alguna lengua. Por ejemplo el caso de expresiones como “cuando limpiar el camino” o “como ya es su costumbre de hagan” que a mi parecer presentan una transferencia que puede verse como negativa ya que en tenek las formas de conjugación son distintas al español. Ahora, esto de ningún modo hace incomprensibles sus textos, pero sí da cuenta de la transferencia en una asimilación de las estructuras de la primera lengua por la segunda que

⁷⁵ “En la educación, el aprendizaje de un L2 ha sido un tema objeto de controversia por muchos años, ya que siempre se ha pensado que a los niños se les debe dar una base fuerte en su idioma materno antes de adquirir otro idioma. Algunos promueven esta idea y utilizan el argumento de que el L1 sienta las bases neurales, semántico-léxicas y conceptuales para la adquisición de un L2” (Díaz & Álvarez, 2003: 211).

provoca expresiones distintas a la convención. En otras palabras, parece cumplirse la sentencia de que “en una situación de bilingüismo, la primera lengua juega un rol decisivo en la adquisición de la segunda lengua, pues son sus características estructurales las que han de imponerse en el aprendizaje de la segunda lengua, dando como resultado una variante dialectal particular, cuyas características estructurales responden a la forma de la lengua materna” (Esquivel, 2010: 146).

Aunque en general las interacciones comunicativas donde participan sujetos bilingües pueden presentar complicaciones como la posibilidad de hacerse entender o no puede estar definida, por ejemplo, en entonaciones, uso de palabras de manera no convencional, etcétera. (Agar, 1994), veremos que la situación puede ser similar en la interacción con textos escritos.

Por su parte, el término de diglosia ha sido utilizado para definir situaciones de conflicto o variación lingüística en condiciones de disparidad y en ocasiones se lee como una alternativa a la noción de bilingüismo. La diglosia se puede caracterizar por la relación que hay entre las lenguas para los usuarios, esta se entiende por su función, prestigio, adquisición, sistema gramatical, léxico, estandarización, herencia literaria, estabilidad y fonología. Aunque Ferguson (1959) plantea que retoma el concepto del francés “diglossie” puesto que no existe una palabra en inglés para designarlo y menciona que otras lenguas usan generalmente el término “bilingüismo” también. En este sentido su uso ha derivado en una más bien sociolingüística mientras que el término bilingüismo ha sido usado para reflexionar sobre procesos individuales, además de que no siempre se observa una relación causal directa entre ambos fenómenos (Romaine, 2008:34).

Retomaremos del planteamiento original la noción de prestigio, éste se podrá inferir de las actitudes de los sujetos respecto a los sistemas mismos en circunstancias determinadas, es decir, se parte del supuesto de que los alumnos prefieran usar un sistema respecto a otro dependiendo del lugar, el interlocutor, el mensaje, el propósito y su propia competencia.⁷⁶ Así, no se usará el término en el sentido de la autoridad de una lengua sino como una construcción continua que hacen los hablantes al tomar decisiones en actos comunicativos, en ese caso se usará en relación directa con la noción de función. Ella se relaciona con el uso de las distintas variedades de las lenguas, en todo caso, con la importancia que se da al uso de las lenguas en diferentes espacios.

En cuanto al proceso de aprendizaje de dos o más lenguas podemos encontrar ideas que hacen pensar en las lenguas indígenas como una barrera en el aprendizaje, no solo en el rastreo histórico que hicimos en el primer capítulo, de un modo mucho más despreocupado se encontraron en el trabajo de campo.⁷⁷ Esta visión descontextualiza las condiciones sociohistóricas de las comunidades y las disparidades ideológicas que se evidencian también en el diseño curricular.

⁷⁶ Respecto a este concepto, Ferguson plantea que “resulta sorprendente el descubrir que muchos hablantes de una lengua en que existe diglosia prefieren, de modo característico, escuchar un discurso político, una conferencia o una declaración en A, aunque pueda serles menos inteligible que si la escucharan en B”. En otras palabras: “The extent to which these functions are compartmentalized is illustrated in importance attached by community members to using the right variety in the appropriate context” (Romaine, 2008: 34).

⁷⁷ “(...) a great deal of the early literature appeared to indicate that bilingualism exerted a negative influence on children's intellectual development, particularly as measured in terms of IQ. This has been used to support a policy of monolingual instruction in the majority language, in particular for children of minority language background. Bilingualism was, and still is, often cited as an explanation for the failure of certain groups of children. It has been argued that is counter-productive to the child's welfare to develop and maintain proficiency in more than one language” (Romaine, 2008: 241)

En la adquisición de una segunda lengua, los recursos cognitivos del aprendiz juegan claramente un papel central en el proceso. Otros factores individuales son la motivación y la contextualización de los aspectos a aprender (Cummins, 1991). Aquí las competencias comunicativas que tenga el sujeto para participar en intercambios académicos jugará otro papel importante, esto lleva desde la perspectiva del sujeto a la pregunta acerca del repertorio que maneje en una u otra lengua y la posibilidad de expresar contenidos curriculares en cada una, en este caso se notó que tanto alumnos como docente se expresaron la mayoría de ocasiones en tenek, en todas las asignaturas. Casos específicos como el cálculo del área de un prisma se registraron muy poco.

Existe la posibilidad de que la *transferencia* de un sistema sociolingüístico a otro provea de estas herramientas, aunque hacer una afirmación de este tipo implica pensar en las semejanzas o diferencias semánticas que hay entre ambas lenguas y el desarrollo de las competencias comunicativas.⁷⁸ Un aspecto adicional sería el desarrollo de funciones cognitivas superiores que permitieran a los alumnos y el docente echar mano del repertorio del tenek para explicar contenidos escolares. Dado el breve tiempo que se dispuso para el trabajo de campo no se tienen condiciones para esta reflexión, pues implicaría mayor conocimiento del tenek y ejercicios de observación de actos comunicativos como tales. Lo que se puede afirmar es que en general se hablaba tenek para referirse a los temas escolares y en el caso de que no existiera en el repertorio del hablante –o no se

⁷⁸ En un sentido distinto, al discutir la idea de la L1 sienta las bases neurales, semántico-léxicas y conceptuales para la adquisición de un L2; Díaz & Álvarez (2003) muestran los resultados de sus investigaciones y plantean que el problema no se encuentra en que el aprendizaje de un L2 afecte al L1, sino que el L1 es fuente de interferencias en el bilingüismo. Sin embargo, los autores no problematizan las didácticas del lenguaje y las posibles habilidades comunicativas que los hablantes desarrollarían con una u otra experiencia de aprendizaje. Cabe aclarar que esta reflexión tampoco se encuentra en el texto citado de Cummins.

quisiera usar– un término equivalente al del contenido curricular, se expresaba en español la palabra dentro del texto en tenek.

La estructuración del conocimiento es un proceso constructivo de significados conceptuales y sus relaciones lógicas a partir de *organizadores avanzados* y diversas modalidades de integración o inclusión. Donde los primeros son conceptos que relacionan el conocimiento previo con uno nuevo mientras que la integración puede ser *correlativa*, integrar nuevos conceptos en un mismo nivel jerárquico; o *derivativa* y subsumir conceptos como subordinados a otros de mayor nivel jerárquico (Campos & Gaspar, 2008). Cuando se habla de desarrollo del bilingüismo estos procesos se pueden observar en la forma de transferencias, interferencia, prestigio, proficiencia, etcétera. El hecho es que estos procesos también pueden apreciarse en relación con elementos culturales referidos por el currículo de manera directa o indirecta. Así, tal vez se pudiera emplear la figura de un árbol para identificar dentro de los textos el nivel jerárquico que dan los usuarios a diferentes conceptos. Esto pensaba cuando escuchaba de mis interlocutores expresiones como: “aquí a veces se cree que los sueños te dicen lo que va a pasar...” dejan entrever, al menos instantáneamente, el prestigio de una forma de pensar asociada a una cultura, el conocimiento del usuario de esta asimetría y una elección –no los motivos ni el soporte– para hablar sobre un hecho.

Podría pensarse también en relaciones de poder y el papel del investigador, el que se percibía por los miembros de la comunidad y su peso específico en el juego de las ideologías lingüísticas.

Una herramienta conceptual que servirá para identificar el papel de los fenómenos comunicativos dentro de los procesos de generación de

conocimiento será la de aprendizaje situado; esta herramienta permite tener consciencia de que “la educación no es el producto de procesos cognoscitivos individuales sino de la forma en que tales procesos se ven conformados en la actividad por una constelación de elementos que se ponen en juego, tales como percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones. Estos no son factores de influencia sino el resultado de la relación dinámica que se establece entre quien aprende y el entorno sociocultural en el que ejerce su acción o actividad” (Sagástegui, 2004: 31).

Esta concepción nos permite al fin entrar a la reflexión sobre las prácticas educativas. Es decir, aquello que hace el docente para propiciar que el (los) alumnos aprendan y aquello que hacen los alumnos en relación con las diferentes situaciones de aprendizaje y recursos que se les presentan en una jornada de trabajo escolar. En relación con la lengua tenek en el aula, en la educación primaria que se ofrece en la región se ha encontrado que:

- El uso que se le otorga a la lengua tének en la práctica docente es instrumental.
- No existe una sistematización de su enseñanza.
- Existe contradicciones entre maestro y alumnos, sobre las ventajas y desventajas de su uso.
- Existe una desvalorización operativa de su uso en el aula.
- Incongruencia entre el discurso y su uso, por parte de los docentes (Pedraza, 2011).

A pesar de los procesos de reivindicación lingüística y cultural descritos en el apartado anterior, las prácticas educativas presentan variaciones que deben analizarse para fortalecer los procesos que las comunidades consideren pertinentes.

Respecto al quehacer del docente, en distanciamiento a los discursos hegemónicos de la educación donde hay una persona que sabe y otra que aprende, el concepto de mediación en el aprendizaje entendido como *saber*, que se pone al servicio del estudiante para desarrollar una actividad particular (información, materiales, textos escolares, instrucciones verbales, preguntas que hacen posible que un escolar resuelva un problema de aprendizaje) (Alzate P. M., 2011), servirá para preguntar por el papel del docente dentro de los procesos de aprendizaje. Podremos entender también que su desempeño es distinto en función de sus conocimientos y actitudes respecto a diferentes campos del conocimiento, por ejemplo si prefiere las matemáticas y la historia.

Aristas del trabajo de campo

La mirada etnográfica

Desde un punto de vista ético no basta con plantearse la validez de un estudio solo por el interés o una presunta responsabilidad científica o social con que se desarrolló.⁷⁹ La sentencia del lenguaje de sentido común “de buenas intenciones esta hecho el camino al infierno” debería considerarse también en el trabajo científico, pues no vale solo mencionar que se tuvo

⁷⁹ En una revisión histórica de la sociología de la educación Bonal (1998: 113) plantea que “los problemas de la validez epistemológica están presentes tanto en la investigación políticamente comprometida como en la que informa el desarrollo de la política educativa.” Habla por supuesto de un periodo de la historia en el que las ciencias sociales parecían estar divididas en dos flancos, el de quienes buscaban abiertamente el cambio de las condiciones de vida de diferentes actores sociales y el de aquellos que pretendían la imparcialidad científica como una forma de rigor. De esas discusiones sobre validez científica de diversos estudios asociados a diferentes perspectivas teóricas se derivan implicaciones epistemológicas que en éste capítulo se han tratado de solventar, la pregunta por la perspectiva del investigador, el punto ciego, ha sido abordada en el apartado a). La reflexión sobre el aparato conceptual y sus límites explicativos ha pretendido ser atendida en el apartado precedente. Resta entonces enfrentar una reflexión sobre el planteamiento metodológico, no solo de los instrumentos y la forma de analizar la información pues entonces los retos de una investigación se verían reducidos a una dimensión instrumental. De cualquier modo, aun cuando estos elementos son importantes para la investigación el planteamiento metodológico retoma como una de sus intenciones la posibilidad de salir de esas precondiciones, de no quedar atrapado en ellas.

una metodología o que existía un marco de referencia. Desde el punto de vista metodológico –en honor a la epistemología– lo menos que podemos hacer es seguir preguntando.

¿Cuál es la validez de una etnografía para plantear o al menos vislumbrar aspectos que puedan ser analizados en la construcción de propuestas educativas para jóvenes indígenas?⁸⁰ En éste apartado se presentan los planteamientos metodológicos desde una visión crítica, una problematización entre lo que se planteó previo al trabajo de campo y lo sucedido en el mismo.

Si retomamos la idea de Badiou de que no hay más que cuerpos y lenguajes, sino que hay verdades y nos preguntamos ¿dónde se producen estas verdades?, ¿qué tipos de verdades se pueden generar al hablar de una realidad desde dos lenguajes y al menos dos cuerpos distintos? –en el entendido de que lo tenek y lo no tenek se puedan asumir como dos maneras distintas de relacionarse entre lo simbólico y lo material– el lugar de producción será el aula y las verdades que se producen en ellas son las que interpelan, validan o rechazan las prácticas de los sujetos involucrados, las prescripciones curriculares, metodológicas y las ideas del investigador. Pero al mismo tiempo, desde una perspectiva etnográfico-participativa el investigador mismo puede ser partícipe de ésta interpelación dado que desde su llegada forma parte de la realidad que tratará de comprender.

En éste sentido, antes de cualquier intento de interpretación, cabe describir el trayecto de trabajo desde su planeación hasta su conclusión. Desde el

⁸⁰ “Nada habría que agregar a este texto que, al negarse a disociar el método de la práctica, de entrada rechaza todos los discursos del método, si no existiera ya todo un discurso acerca del método que, ante la ausencia de una oposición de peso, amenaza imponer a los investigadores una imagen desdoblada del trabajo científico” (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 2002: 12)

inicio se comprendió que la mirada etnográfica implicaba aceptar conscientemente una correspondencia entre teoría, método y procedimientos (Díaz P. M., 1998). Aunque he pretendido también que esto no fuera una camisa de fuerza, sino una forma de prever lo que se podía y no encontrar en campo al mismo tiempo que armonizarlo con las intenciones de la investigación. Se reconoce también el carácter narrativo del ejercicio etnográfico.

Pero la narrativa en tanto que ficción literaria, aunque se comporte como lo familiar, tiene el objetivo de superarlo para adentrarse en el reino de lo posible, de lo que podría ser/haber sido/acaso ser en el futuro. En ese sentido lo prefigura, además de que en términos analíticos aquí quedaría una pregunta ¿cómo se pueden derivar cosas a partir de una narrativa? Si se puede atribuir cierta consecuencia política al hecho de que los antropólogos, en su forma de escribir hablan sobre autonomía, aprendizaje o adolescencia y que esto puede servir como justificación para cualquier decisión, incluso las menos afortunadas (Bruner, 2003).⁸¹

El quehacer antropológico dio un giro de tuerca en la segunda mitad del siglo XX, en este sentido los trabajos de Geertz y Turner permitieron superar el paradigma de la descripción formal y la aprehensión por comprender la cultura como totalidad para arribar al puerto de la interpretación. Sin embargo, aunque han generado cambios en la forma de conocimiento antropológico, se ha dicho que ciertos dogmas centrales de las normas clásicas persisten aún en su trabajo. Además, Rosaldo (1991) identificó una clara disparidad entre las descripciones densas y las

⁸¹ En su texto Bruner (2003) habla sobre la participación de la antropología como justificantes del apartheid, toda proporción guardada aquí se trata de señalar la complejidad de inferir o justificar ideas a partir de un ejercicio de registro. Sería una reducción plantear que el punto está en aquello que se dice, como sin decir autonomía entonces la antropología no pudiera nunca participar o dar elementos para justificar una política, tal vez como advirtió Arendt, existe un punto más allá que se encuentra en la lógica de la creación de un discurso, en la forma en que este nace.

conclusiones fluidas. Esta persistencia que describe como una grieta, la atribuye a una tensión insoluble acerca de si describir las culturas como manojos de prácticas informales atados con soltura o, como sistemas bien formados regulados mediante mecanismos de control o como una interacción entre estas.

Siguiendo con Rosaldo, los enfoques concluyentes de Geertz y Turner sobre temas de control social tienden a excluir precisamente las prácticas culturales informales que se estudian en otra parte y cuyos estudios de casos aclaran muy bien sus funcionamientos. Aquí parece desvelarse que en el relato antropológico hay una tendencia a dar un peso excesivo a las instituciones y estructuras sociales por encima del libre albedrío para explicar el orden social.

Cuando el funcionamiento de la cultura se reduce al de mecanismo de control, los fenómenos como las pasiones, la diversión espontánea y actividades improvisadas tienden a pasarse por alto (Rosaldo, 1991). Esta sobrevaloración es una de las barreras para poder explicar los sucesos de la realidad o las vivencias de los sujetos. Para nuestro caso, es importante mantener en el horizonte la invocación al libre albedrío, si se ha planteado que alumnos y docente son vistos como protagonistas, difícil sería negar *a priori* validez a las acciones que realicen fuera de lo estipulado en el modelo pedagógico, esto hubiera limitado considerablemente el ejercicio etnográfico pues la lectura de regalo, las adecuaciones a los talleres de servicio, las actividades culturales observadas, y el trabajo con libros de telesecundaria son acciones que se deciden en la delegación, las sedes regionales o las misma comunidad.⁸²

⁸²⁸² El funcionamiento del Consejo se posibilita por la organización estatal a partir de delegaciones; en estas se organiza el quehacer operativo, financiero y pedagógico necesario para la prestación de servicios. Desde el ámbito pedagógico la estructura estatal de una delegación marca al Jefe(a) de Programas Educativos como la autoridad inmediata del delegado(a), enseguida coordinadores académicos, regionales y después las figuras educativas. En el caso de secundaria comunitaria

En el campo educativo, la etnografía es una metodología retomada de la antropología y de la sociología cualitativa (Bonaf, 1998), (Reynaga, 2010). La práctica etnográfica tiene un carácter flexible y requiere de una constante elaboración de la información (Reynaga, 2010). Por ello, aunque escribir no es la actividad más relevante es de reconocer que no habrá etnografía sin escritura. En este caso la escritura será para tratar de describir las interacciones que se dan dentro del espacio escolar y los sentidos que resulten de las mismas. El concepto de escribir la interacción presenta algunos problemas (Duranti, 2000), pues la escritura es una tecnología muy pobre para poder describir la riqueza de la experiencia de estar o ser testigo de un evento como observador, sin embargo, ninguna tecnología nos brindará esa posibilidad. Aun así, lo que si nos posibilita la etnografía en una acepción amplia, no como mera descripción de hechos, es realizar un proceso selectivo de representación de un fenómeno determinado con el fin de iluminar algunas de sus propiedades (Duranti, 2000).

La etnografía entonces aparece como un recurso y un reto que puede aportar las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de la escuela; que puede integrar a la discusión sobre el ámbito educativo conocimientos locales de los diferentes actores de los que pudimos constatar su participación en el proceso educativo (Rockwell, 2009). Pero debemos reconocer que el proceso de recogida de datos no es un sendero ausente de desniveles, grietas y tropiezos. En la experiencia etnográfica, hay ciertos momentos en que se observa algo que potencialmente desequilibra el esquema que se tenía acerca del objeto de estudio. Entonces se da la posibilidad de modificar ese esquema inicial, siempre y

están los Asistentes Educativos - que coordinan a un grupo de líderes para la educación comunitaria. El trabajo básicamente lo realicé con un líder y sus alumnos de la sede Axtla de Terrazas; a este trabajo también incorporé a otros líderes de la misma sede y al final, también se unieron otros líderes y asistentes educativos de otras regiones del estado.

cuando el investigador no desechó lo que percibió. El cambio conceptual ocurre cuando se acepta lo que se percibió realmente como “perturbación”, advirtiéndose que *no* cabe en el esquema lógico que se tenía al principio (Rockwell, 2009). Tal fue la situación en que planteé bastante despreocupado al líder y asistente educativo mi intención de realizar un diagnóstico sociolingüístico participativo mediante el trabajo de un taller con los alumnos por las tardes, ante su negativa tuve que reajustar mi concepción sobre el tema, cuestionarme sobre las posibles causas y generar una nueva estrategia en función de los propósitos de la investigación y la importancia que los mismos protagonistas parecían darle al planteamiento.

Al respecto, una de las tareas principales del etnógrafo es demostrar que los cambios introducidos en los fines, cuestiones iniciales y diseño previsto de su investigación están justificados desde un punto de vista teórico (Goetz & LeCompte, 1988) o metodológico. En ese momento las concepciones iniciales se tienen que “acomodar”, es decir, transformar para admitir la nueva percepción. Esto requiere un trabajo específico, una acción mental de quienes construyen conocimientos nuevos (Rockwell, 2009).

Para el caso lo que sucedió fue que requerí apegarme a la noción de protagonistas, recordar que su capacidad de agencia es lo más importante en la construcción de conocimientos y readecuar las metas y estrategias en diálogo con estudiantes y el líder para la educación comunitaria. Desde esta lógica las actividades realizadas en el trabajo etnográfico son cercanas a las metodologías participativas con el sentido, primero, de realizar la diagnosis en correspondencia directa con los sujetos y después

encontrar las respuestas a los problemas en construcción con los sujetos.⁸³
Esta es una fortaleza del taller de fortalecimiento al bilingüismo.

¿Cuál fue entonces la problemática?, ¿cómo interpretar esa negativa? Si se me permite una caricatura, tal vez yo imaginaba a todos los alumnos cuestionándose diariamente qué hacer para fortalecer su bilingüismo, conscientes de que es un aspecto nodal en sus procesos de aprendizaje. Había olvidado casi por completo que el problema de investigación era mío, los elementos del problema ahí estaban: los alumnos con dificultades para escribir, los aprendizajes complicados y las problemáticas para comprender textos académicos, sin embargo, nada de esto formaba parte de un problema manifiesto para alumnos y docente o no al menos de un problema en ese momento. El problema al que el docente dedicaba mayor energía era cumplir con los tiempos del calendario de control escolar y lograr los aprendizajes. Sucede así que de pronto aceptar una negativa lo mismo que una invitación permite participar de modo distinto en el grupo. El fútbol es de las actividades que menos tolero, no participo en él ni siquiera como espectador. Mi comunicación con los estudiantes comenzó jugando ajedrez, no tenía una lengua para acercarme a ellos porque el español no lo usan, pero estar con un joven de doce años sentado sin hablar más de dos horas parece una misión imposible, así que jugué fútbol sin mayor cuestionamiento porque quería convivir con ellos y porque finalmente deseaba una forma de comunicación. Pasaron muchas tardes para poder coincidir en que mi problema formaba parte del suyo.

La etnografía así vista es más que un ejercicio de observación seguido de una descripción de la experiencia. Se trata aquí de una triangulación permanente entre tres tipos de categorías que Bertely (1998) propone con la imagen de un triángulo invertido. En el vértice inferior se ubican las

⁸³ Una descripción amplia de esta forma de investigación (IAP) se encuentra en (Ahumada, Antón, & Peccinetti, 2012)

categorías sociales relativas a los discursos y prácticas de los actores derivadas de la observación, entrevistas y otras fuentes. En otro de los vértices toman su lugar las categorías de quien interpreta derivadas a partir de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado. En el último vértice se sitúan las categorías teóricas relacionadas con el objeto de estudio.

Reflexividad en la interpretación

Esta propuesta permite identificar que el investigador es un elemento de la observación, distinguir entre las categorías sociales y las categorías teóricas así como tener conciencia del origen de los planteamientos del investigador, al menos en lo referente a los aspectos teóricos y los datos obtenidos. Sin embargo, el investigador es el mismo encargado de realizar ésta triangulación, de recuperar las categorías sociales y de fusionarlas con su horizonte significativo. Nos encontramos así –nuevamente– en el borde de la sobreinterpretación de los datos, difícilmente lo podremos resolver.

¿Cómo prevenirse de ello? Intentaremos, en este caso, una reflexión constante sobre los hechos observados y las relaciones causales establecidas por el investigador. Tomando como herramienta reflexiva las aportaciones de Lewis (2000) sobre las relaciones causales. La teoría de la causación de Lewis afirma que dados dos eventos c y e que han ocurrido, decimos que c es causa de e si y sólo si se cumple que:

O bien i) es verdadero el condicional contrafáctico: “Si no hubiera ocurrido c , no habría ocurrido e ”.

Esto lo simbolizamos $\neg C \square \rightarrow \neg E$, con C : “ c ocurre” y E : “ e ocurre”.

O bien ii) si el contrafáctico anterior no es verdadero, existe una cadena de contrafácticos (verdaderos) entre C y E . ($\neg C \square \rightarrow \neg B_1$;

$\square \rightarrow \neg B_2; \dots; \neg B_n \square \rightarrow \neg E$, son verdaderos, con B_i : “ b_i ocurre” y siendo los b_i eventos intermedios entre c y e .)

Lewis sintetiza i) diciendo que e depende causalmente de c ; y en ii) llama “cadena causal” a la secuencia de eventos c, b_1, \dots, b_n, e (Miguel & Paruelo, 2007:9).

No se trata aquí de hacer un análisis directo entre los datos y las reflexiones cotidianas del investigador, solo de usar una herramienta del análisis lógico para apoyar la vigilancia epistemológica que debe haber en toda investigación (Bourdieu, *et al*, 2002).⁸⁴

Por ejemplo, en el caso de que los alumnos no pudieran realizar las actividades planeadas, es posible que durante la sesión se observara que los alumnos no tuvieron los materiales a la mano. Así, pareciera válido el enunciado “no se pudieron realizar las actividades porque los alumnos no tuvieron los materiales a la mano”, sin embargo, es dable que aún con los materiales a la mano no se pudieran realizar las actividades o, que se realizaran las actividades sin tener los materiales a la mano, es decir, si hubiera un análisis diferente de los hechos podríamos encontrar una cadena causal que conectase los eventos “no se tuvieron los materiales a mano” y “no se realizaron las actividades”, de modo tal que evidenciáramos las causas concretas de dicha imposibilidad.

Con esta herramienta podremos fortalecer la perspectiva de la triangulación entre las categorías sociales surgidas de los datos encontrados, los

⁸⁴ Aunque en términos personales no comparto la preocupación por la objetividad, me parece relevante y necesaria la búsqueda de un pensamiento riguroso que limite la posibilidad de extralimitarse en sus juicios sobre los fenómenos observados, en ese sentido podemos suscribir: “Sin embargo, hay que alejar la esperanza utópica de escapar [...] con un esfuerzo, por desprenderse de todas las determinaciones que caracterizan su situación social por la sola virtud de reformar decisivamente un juicio mediante un "auto-socioanálisis" [...] El saber de la reflexión epistemológica no podría plasmarse realmente en la práctica sino una vez establecidas las condiciones sociales de un control epistemológico” (Bourdieu, *et al.*, 2002: 106).

referentes teóricos del investigador y las distintas interpretaciones que se realicen de los datos empíricos en diálogo con los elementos teóricos.

Nuestro referente empírico fueron las actividades que se desarrollaron para trabajar los contenidos escolares constituyéndose en los observables del trabajo. A estas actividades hemos llamado prácticas escolares, lo que alumnos y el instructor hacían dentro del aula para lograr aprendizajes significativos y abordar la heterogeneidad de los contenidos que se persiguen en el currículo de la secundaria. Pudimos constatar que debido a la diversidad de su naturaleza, a la estructura, a la secuencialidad de la materia o a los fines que se persiguen (Díaz Pontones, 1998), y en nuestro caso al papel de los sistemas sociolingüísticos, las prácticas tomaron formas diferentes, algunas más rígidas, individuales, grupales, expositivas o dinámicas. En ellas hay que revisar el papel del docente, su actitud hacia el contenido, los recursos de los que se disponía, entre ellos los materiales y la estrategia didáctica propuesta.

No dejaremos de lado las posibles influencias que generarán las actividades del investigador como tomar video, fotos, grabar audio o en su momento interactuar con los alumnos y docente en función del contenido abordado o la dinámica que el líder sugería como jugar futbol o participar en la actividad de bienvenida, sin embargo, se debe considerar también el peso específico de estas influencias dentro de las prácticas escolares, por ejemplo: el primer día que llegué al aula, acompañado por el Asistente Educativo,⁸⁵ la actividad que desarrollaba el grupo requería de la presentación de los avances por parte de los alumnos, en ese momento el docente les sugirió que lo hicieran en español y dirigió su mirada hacia mí, entonces en voz alta dije “en tenek o como se sientan más cómodos”.

⁸⁵ Figura educativa que tiene por encargo el apoyo y seguimiento del quehacer de un grupo de LEC en una microrregión específica y que por tanto tiene una relación de autoridad con ellos y los alumnos.

A partir de ese momento y hasta el final de mi estancia en la comunidad, la mayor parte de las palabras que escuché, podría decir más de cuatro quintas partes, fueron en tenek, exceptuando las interacciones con el instructor y la instructora de preescolar, algunas veces cuando los alumnos se dirigían a mi directamente y en ocasiones cuando las madres o padres de familia desearon hacerlo.

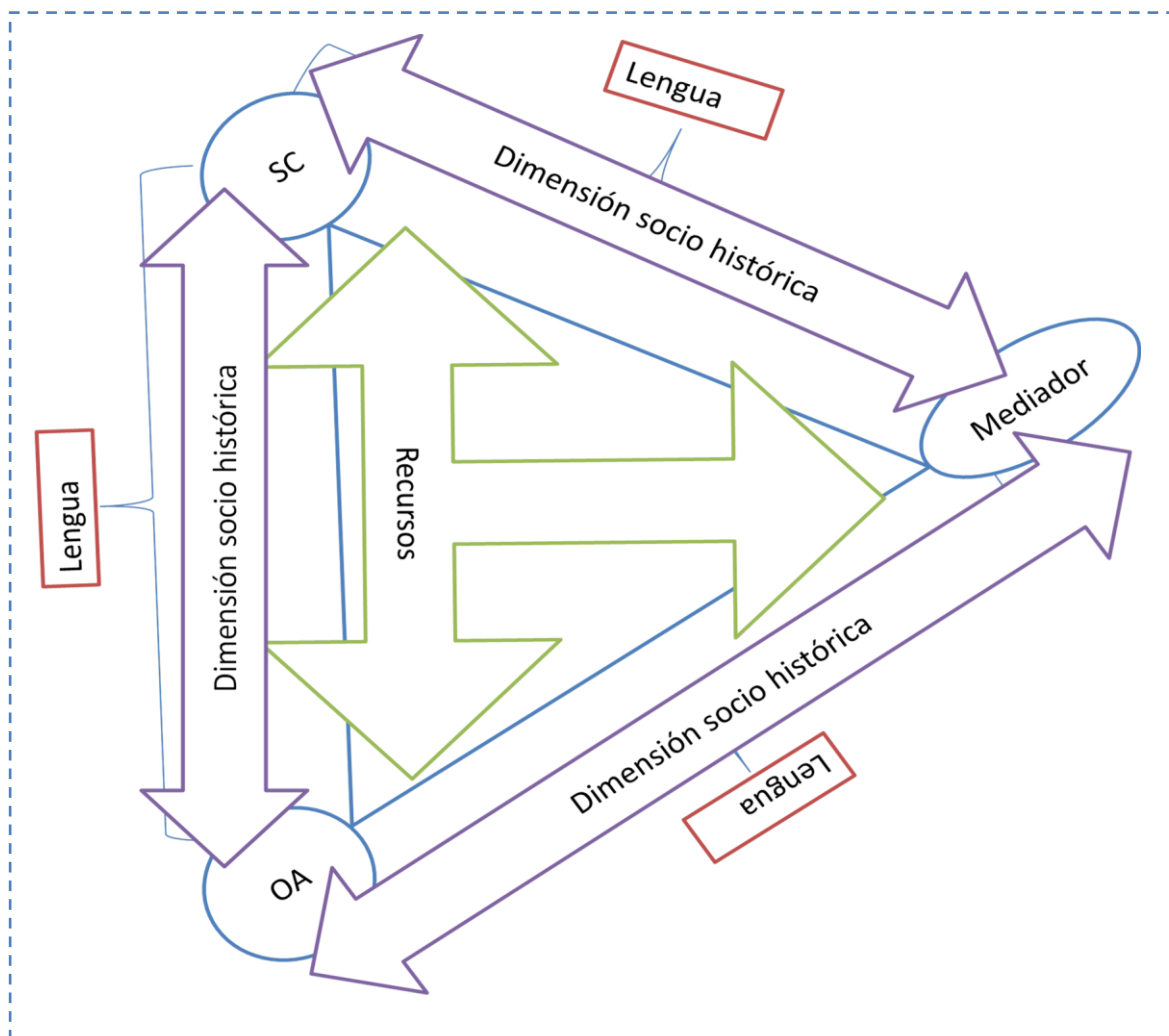
Una posible interpretación es que efectivamente ellos se sintieran más cómodos hablando en tenek; otra posibilidad – menos probable – es que sus conversaciones tuvieran una suerte de monitoreo que repercutiera en el uso del tenek y que este monitoreo estuviera influenciado por el evento citado arriba, en todo caso podemos comenzar por reconocer que al ser ellos los usuarios de las lenguas, en el caso de que mi comentario tuviera un peso relativo en su decisión, no podría ocultar o develar algo muy distinto a las competencias comunicativas y las posibilidades expresivas que les diera el repertorio disponible de cada sujeto, el grupo y la comunidad. Donde posiblemente si hubiera una consecuencia es en el aula, aunque en general lo que percibí durante el trabajo fue una inquietud porque pudiera aprender la lengua.

Además, una consecuencia no prevista en ese acto que pretendía matizar posibles interpretaciones asimétricas por parte de los alumnos es que desde ese momento tuve mayores dificultades para comprender lo que se decía, al menos en el aula, interpretar las prácticas escolares y, al mismo tiempo, tuve oportunidad de generar otras alternativas para el trabajo de campo que se detallarán en el siguiente capítulo.

Retomando el planteamiento etnográfico de Bertely (1998), nos planteamos el problema de estudio como un triángulo (ver figura 3) donde un vértice

está formado por la relación entre un sujeto de conocimiento (SC) y su interacción con un objeto de aprendizaje, en el otro la mediación del docente (mediador) en una doble relación con el sujeto de aprendizaje y el objeto de aprendizaje, por último, la misma relación entre los objetos de aprendizaje (OA) y los sujetos de conocimiento. En todas ellas primera y segunda lengua funcionan como soporte del proceso de producción de conocimiento en el que resultan afectadas.

Figura 2. Observación de prácticas de aula



Esta esquematización permitirá ejercer una reflexión constante sobre la información recabada, tomar distancia de la visión de las lenguas como entes animados y establecer un marco amplio para lo que hemos llamado prácticas escolares.⁸⁶ Reconozco, además, que no domino la lengua tenek y que lo que se pudo percibir sobre la relación entre ambas lenguas fue en primera instancia a partir del conocimiento de las actividades planteadas y los temas abordados; en segunda instancia, mediante las interacciones de los propios estudiantes entre sí, con el docente y los objetos de aprendizaje. Un elemento adicional fue el poco conocimiento de la lengua que desarrollé. En el ejercicio de comprensión de las prácticas escolares necesitamos acceder a los significados que otorgan los actores a las formas, a los contenidos y a los procesos que se van articulando.

La lógica de esta realidad se va construyendo cotidianamente dentro de las aulas con ciertos contenidos, con determinadas actividades y con actores concretos, que significan su acción de diversas maneras (Díaz P. M., 1998: 130). Al respecto, es válido antes y después del trabajo de campo pensar ¿qué se observa y qué se escucha en esos espacios cotidianos dentro las escuelas? Al principio mucho movimiento y mucho ruido; nada está quieto, todo parece ser caótico. ¿Qué orden puede haber en los arrebatos de [...] niños que se cruzan y se tropiezan? ¿Qué habrá de interesante en sus continuas conversaciones llenas de alusiones cotidianas y familiares? ¿Qué está en juego en sus juegos inventados o reinventados? ¿Cómo interpretar sus actos de violencia y de solidaridad? En el plano del análisis etnográfico ¿cómo desagregar “el ruido” que se escucha en salones escolares? ¿Cómo recuperar las múltiples voces de los niños? ¿Cómo sopesar su importancia real en la construcción cotidiana de la experiencia escolar?

⁸⁶ Para una perspectiva crítica del concepto de enseñanza que subyace al modelo triangular de Houssaye ver (Ibañez, 2007)

Finalmente, ¿cómo invertir la visión que sitúa a estos niños, para bien o para mal, como depositarios de una cultura inculcada por las generaciones precedentes y por las instituciones sociales, para observarlos como seres humanos en proceso de tomar decisiones y de reapropiarse la experiencia vivida? (Batallán, 2011).

Comprender el espacio de interacción de las lenguas desde una perspectiva ecológica permite vislumbrar en el escenario varios elementos que funcionan simultáneamente como sistemas abiertos e interrelacionados y como partes de un sistema que no está exento de conflictos o errores, por el contrario, es junto con ellos que se puede conformar el sentido general de los discursos en el tiempo y con una preponderancia subjetiva (Bastardas, 2000). En tal sentido es necesario visualizar que durante el trabajo de campo participé de estas interacciones, en ocasiones con la sola presencia, en otras de un modo más activo o como simple referente. En estas interacciones no se pueden obviar lecturas simbólicas sobre los otros, así como en mi caso leía el silencio de los alumnos como una seriedad extraña cuando, según supe después, era una literal barrera de lenguaje; también sucedió que en una ocasión salí de la comunidad por unos días y al volver me percaté que varios de ellos decían mi nombre “Isidro Navarro”; días después supe que el líder les había mostrado la página legal de los materiales donde aparezco como autor.

El papel de los sujetos es aquí el de protagonistas, ello nos hace pensar que más allá de considerar relaciones asimétricas estables (Romaine, 2008), identificamos que al satisfacer sus necesidades comunicativas los sujetos –incluido yo– participamos en la construcción de sentido con nuestra subjetividad y una percepción específica del otro. Mi lectura sobre el silencio de los alumnos y la del instructor sobre lo que podría representar para los alumnos que apareciera en la página legal de los materiales de

trabajo forman parte de un elemento en las interacciones comunicativas, el del poder, que es al mismo tiempo simbólico (Foucault, 1992) y concedido (Arendt, 1970), mismo que guarda correspondencia con situaciones concretas en las que se puede alternar como cuando al realizar el taller de desarrollo del bilingüismo con los alumnos primero se sorprendieron que me atreviera a escribir en tenek, después, cuando al dictarme la palabra “odhan” yo no podía reconocer el sonido “dh” aunque trataba de concentrarme, eso llevo a que algunos alumnos comentaran que no iba yo a entender.

Un aspecto similar se observó en las prácticas de apropiación de los contenidos como formas de contextualizar lo aprendido en el aula para dotarle de sentido por parte de docentes y alumnos, las nociones de aprendizaje significativo y aprendizaje situado fueron un referente toda vez que permitieron ver el grado de apropiación de los contenidos y –en ciertos momentos– su relación con espacios de autonomía por parte de los alumnos, fue el caso de los debates organizados y coordinados por ellos o la producción de las autobiografías.

Esto nos lleva nuevamente a la posición de docente y alumnos, donde cada uno de ellos tiene expectativas hacia lo escolar y cada campo del conocimiento, historias de vida y proyectos en los que la escuela figura como un espacio de interacciones personales y simbólicas, donde hay preferencias, asimetrías de poder, contingencias que marcan la posibilidad o no de interactuar entre unos y otros. En el desarrollo de estas interacciones los sujetos se sirvieron de diferentes recursos personales, comunitarios y sociales, en ocasiones para reproducirlos como lo referente al Xantolom y eventualmente para resignificarlos como en la elaboración del mapa de la comunidad (Batallán, 2011).

Se observó que en un grado la lengua tenek y el español juegan roles específicos que definen la posición de cada lengua con su horizonte comprensivo en determinados espacios para determinados sujetos y que, en su complejidad permiten observar algunas facetas de la relación entre las lenguas mediante la práctica de los hablantes.

La observación de los procesos de aprendizaje

Si cada lengua refiere a marcos interpretativos de lo “real”, por mínima diferencia, y la escuela es un espacio donde se legitiman o se pretende legitimar sistemas de sentido sobre lo real por medio de la incorporación programada (curricular) de conceptos en el bagaje de los alumnos y el desarrollo de habilidades para utilizar estos conceptos, reproducirlos y transformarlos por parte de los sujetos (prácticas escolares), es necesario tomar como una dimensión de análisis la manera en que ellos aprenden y aquello que visiblemente se pueda percibir como aprendizaje. La etapa de trabajo de campo se organizó en los siguientes ejes:

Etnografía de prácticas escolares. Para tener una descripción del fenómeno en el que se relacionan los aprendizajes y el bilingüismo, tomando la etnografía del aula como una herramienta que permite relacionar nuestros referentes teóricos con los eventos observados mediante interpretaciones sistemáticas, se buscó arribar a esta sistematicidad propiciando un diálogo diacrónico entre:

- a) las observaciones relativas a las prácticas comunicativas de los actores relacionadas con el aprendizaje;
- b) las categorías de interpretación y;
- c) los resultados de la interpretación misma.

Para realizar el trabajo de campo se solicitó una reunión con la directora de Educación Comunitaria del Conafe, se le solicitó su consentimiento de que

el proyecto se realizara en el estado de San Luis Potosí, en el municipio de Aquismón y se le comentó sobre la comunidad deseada. La petición fue que a través de ella se permitieran las facilidades para realizar el trabajo. Ella aceptó por buena voluntad y se le comentó que era un trabajo que se realizaría con la intención de ofrecer a la subdirección de secundaria comunitaria información sobre la implementación del modelo de secundaria. Entonces se planteó un esquema en el que pudiera realizar el trabajo de campo entre el mes de octubre a la primera quincena de diciembre de 2014.

Tras haber tenido su aprobación se presentó el proyecto al delegado estatal de Conafe en San Luis Potosí y a su equipo técnico delegacional. En dicha reunión se les planteó el proyecto, los objetivos y se les solicitó su aprobación. De este modo tuve el respaldo de la institución para presentarme a la comunidad y asistir a las reuniones de tutoría. La condición de colaborador en la construcción del modelo y los materiales con que se trabaja, además de mi participación en reuniones nacionales y regionales desde hace varios años, me permitió tener un acercamiento previo con el Coordinador Académico y algunos asistentes educativos, aunque no con el Coordinador Regional y asistente responsables en Axtla, y tomar la confianza que me brindaron como un impulso y responsabilidad a la vez.

Tal vez todo el panorama descrito en el párrafo anterior permitió que la Asociación Promotora de Educación Comunitaria, el Líder para la Educación Comunitaria y los alumnos reaccionaran con más soltura cuando comenté el trabajo por realizar y solicité su anuencia. La etnografía del aula nos permitió observar las interacciones entre los sujetos vistos desde su papel protagónico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La manera en que se relacionan con los diferentes objetos de aprendizaje,

con los materiales educativos, las estrategias didácticas y los distintos sentidos que estas variaciones cobran para los alumnos, es decir, la forma de apropiación del aprendizaje y el desarrollo de competencias comunicativas.

a) **Autodiagnóstico sociocomunicativo.** Esta estrategia se planteó de manera inicial como una alternativa al desconocimiento de la lengua tenek. La premisa era que para un estudio de esta naturaleza se requiere tener un panorama de la realidad lingüística de los alumnos y la comunidad. Dado que yo no formo parte de la comunidad ni hablo la lengua, podría tornarse una ventaja al propiciar una estrategia de autodiagnóstico sociocomunicativo en donde los propios actores escolares identificaran el grado de bilingüismo de la comunidad y del mismo grupo escolar así como diferentes prácticas discursivas que distinguen a cada lengua. Para ello se propondrían categorías analíticas que se trabajarían en forma de un proyecto escolar donde se tendría como resultado un mapa de las lenguas en la comunidad. Dicho proyecto se trabajaría de manera paralela como una actividad extraordinaria durante el primer bimestre.

Además de que el trabajo de campo no se pudo comenzar hasta el mes de octubre, al plantear al LEC la posibilidad de hacer el diagnóstico participativo, se descartó de inmediato dado que el trabajo podría ser de interés para los alumnos pero no dejaba de ser una actividad extra que restaría tiempo de otras que debían realizar para adquirir los aprendizajes que se desea en los programas de estudio.

Ante este escenario se optó por comenzar con una sensibilización hacia el docente y los alumnos sobre la importancia del tema en el desarrollo de aprendizajes, éste proceso duró casi todo el trabajo de

campo y se realizó de manera paralela a la observación de prácticas escolares.

b) **Observación de prácticas escolares.** Con la finalidad de tener un panorama legible de las prácticas escolares de la secundaria comunitaria, se pretendió observar estas en relación con los diferentes campos formativos que se marcan en el plan de estudios de la educación básica (SEP, 2011), así se podría definir si existen estrategias de enseñanza y aprendizaje diferenciadas para cada asignatura y si los referentes lingüísticos y culturales del docente y los alumnos cobran matices específicos para las mismas. Se observó la forma en que se abordan algunos aprendizajes y si se establecen relaciones entre estos y el contexto de los alumnos por medio de diferentes prácticas discursivas relacionadas con determinados campos del conocimiento.

Durante la etnografía se trató de identificar desempeños de los alumnos relacionados con los siguientes aspectos.

Grado	Alumno	Competencias comunicativas observadas					
		COLI	CELI	CLLI	COL2	CEL2	CLL2
X	N						
	N						

COLI: competencia oral en lengua indígena; CELI: competencia escrita en lengua indígena; CLLI: competencia lectora en lengua indígena; COL2: competencia oral en segunda lengua; CEL2: competencia escrita en segunda lengua; CLL2: competencia lectora en segunda lengua. ●: se ha podido observar. Φ: No se ha podido observar.

Los resultados del análisis de los datos recabados en las observaciones, la revisión de producciones escritas y la información proporcionada por el docente permitirían identificar para cada alumno condiciones específicas de desarrollo de éstas competencias, salvo en el caso de la competencia escrita en lengua materna, que requeriría de un análisis específico de producciones en esta lengua, pero no se cuenta con ellas. Al final del trabajo observo

la necesidad de profundizar en el conocimiento del desarrollo específico de las competencias comunicativas; la forma en que se presentará la información recabada nos dará una idea del estado grupal del manejo de las lenguas, sin embargo, dada la magnitud de la tarea, la disponibilidad técnica y temporal solo apuntan algunos aspectos que pueden considerarse en la valoración de las competencias bilingües que poseen los alumnos. De esta manera se puede iniciar una reflexión para dar respuesta a la pregunta ¿qué estrategias se pueden sugerir para promover un desarrollo equilibrado de las competencias comunicativas?

Lo referente a las competencias de los alumnos en este aspecto se observó a partir del repertorio que poseían para comunicarse, en específico sobre temas referentes a contenidos curriculares, sobre sus pasatiempos como el ajedrez, el baile o el fútbol, acontecimientos de la comunidad, bromas o los libros que estaban leyendo. Si lo podían hacer sobre todos los temas escolares por ejemplo, si tenían facilidad para escribir en su lengua, si lo podían hacer en español o si se les dificultaba leer en la misma lengua.

Se cuenta con fotocopia de 140 páginas escritas por los alumnos en español y tenek. Los formatos son diario grupal (español), autobiografías (español, tenek), recetarios, cuentos (español, tenek) y catálogo de plantas medicinales (español, tenek). El análisis que se realiza en ellos es referente a las transferencias identificadas en la redacción, congruencia en el desarrollo del texto y legibilidad. Los aspectos que se han identificado refieren a la estructuración de las ideas, redundancia o ausencia de sujeto, el uso de las preposiciones y las correspondencias entre género y número.

En este punto, es de mención especial que las producciones se habían hecho frecuentemente en español hasta después de trabajar con el docente el taller de fomento al bilingüismo y de tratar de

mostrar en el mismo la posible correlación que hay entre la estructura gramatical de una lengua y la forma de escribir en otra, los sentidos de una oración en una lengua y en otra; también de como en una lengua se puede entender la realidad de manera distinta, todo esto con el ánimo de resolver el modo en que los alumnos pueden lograr los aprendizajes que se esperan en la secundaria.

Las sesiones observadas sirvieron para identificar aspectos que parecen divergentes en cierto modo, los alumnos diariamente se turnaban para compartir sus avances en la lectura de un libro; en todas las sesiones escribían o leían y realizaban las actividades con relativo éxito y facilidad. Es decir, leían en español sus libros, las lecciones y lecturas referentes a los temas estudiados, redactaban sus apuntes en tenek, las producciones en español y en todo ello alcanzaban los propósitos. Sin embargo, también se identificaron eventos en que no comprendían frases u oraciones por desconocer el significado de palabras. Se trató de situaciones donde el logro del aprendizaje estaba relacionado de manera directa con el bilingüismo de los alumnos por lo que hubo una incidencia directa en ello. Sobre todo con el uso de términos abstractos como “sustentabilidad” o “recursos”, cuando hay palabras que su significado depende del contexto como “adoptar” o cuando la estructura de los textos es compleja como en el caso de oraciones subordinadas referidas a ideas que aparecen en uno o dos párrafos superiores.

Es posible entonces visualizar que existan temas difíciles de comprender en varias asignaturas y que estos se relacionan con el manejo de términos disciplinares y los recursos que tienen a la mano docente y alumnos para comprenderlos. Otra serie de situaciones encontradas pueden ser consideradas dentro de la noción de transferencia entre una lengua y otra, aunque al inicio del trabajo se revisaron productos elaborados en el ciclo escolar anterior y el

primer bimestre del presente, en ese momento las dificultades observadas en este aspecto fueron relativamente pocas. Sin embargo, se tuvo la oportunidad de identificar algunas situaciones en las que las diferentes lenguas tenían implicaciones en la comprensión o producción de un texto.

Para conocer la lengua, comprender un poco más lo que se expresaba y al mismo tiempo generar otras herramientas para identificar el papel de las lenguas en el aprendizaje se buscó la opción de trabajar con el instructor, los alumnos de la comunidad y otros instructores de la misma sede regional un taller de fortalecimiento del bilingüismo. Aún con los recursos conceptuales limitados con los que se cuenta, se analizaron temas relativos a la estructura gramatical y diferencias semánticas en la producción de textos en tenek y español. Esta experiencia se vio favorecida ante la invitación a participar en la reunión intermedia de formación donde participaron aproximadamente ochenta Líderes para la Educación Comunitaria de seis sedes regionales del estado con el taller de reflexión sobre las lenguas y una conferencia en torno a la evaluación en la secundaria comunitaria. Dicha reunión se llevó a cabo en el municipio de Río Verde del 14 al 17 de diciembre de 2014. Aproximadamente treinta LEC hablaban una lengua indígena, tenek, mayoritariamente, y náhuatl. Para realizar el taller de fomento al bilingüismo sin conocer una de las lenguas que se desea abordar hay dos herramientas necesarias: la confianza y el oído. En estos talleres la lengua franca fue el español y la lengua de reflexión fue el tenek, cuando se trabajó con estudiantes y el instructor; cuando se trabajó con otros LEC en la reunión de tutoría o la reunión intermedia, las lenguas de reflexión fueron el tenek, náhuatl e inglés. Los ejercicios del taller se trabajaron por equipos y tenían como base textos en inglés (poesía), tenek (leyenda) o náhuatl (leyenda), algunos LEC hablaban tenek o náhuatl y el resto solo sabía español;

algunos sabían escribir tenek o náhuatl y pocos tenían conocimientos de inglés. La organización de los equipos fue aleatoria y la distribución de las lecturas también. Los equipos tuvieron la consigna de identificar las ideas principales de las lecturas; posteriormente los equipos debían redactarlas en una de éstas tres lenguas. Solo un equipo no redactó las ideas principales del texto que analizó; como lo debía hacer en inglés, optó por hacer un mapa mental de las mismas. Al finalizar el taller se suscitaron reflexiones en torno a lo siguiente:

- La importancia de permitir a los hablantes de lengua indígena aportar sus conocimientos en el ámbito escolar.
- El factor significativo de la actitud hacia las lenguas para poderlas aprender.
- Algunas orientaciones para trabajar con las lenguas aunque se tenga poco conocimiento sobre ellas.

La conferencia sobre la evaluación en SECOM se tituló “Confianza y creatividad” y tuvo como ejes el sentido de la evaluación formativa, que tiene como propósito la mejora del aprendizaje de los alumnos; los elementos a evaluar fueron el proceso de aprendizaje de los alumnos, las producciones y el logro de los aprendizajes, y el proceso de registro de las evaluaciones en SECOM. Los temas se abordaron con agilidad y se trabajaron dudas específicas de los LEC.

Se llevó a cabo también un taller participativo donde los alumnos dieron a conocer sus expectativas sobre la secundaria comunitaria y una visión a futuro de sus vidas y la comunidad. Esto servirá para reflexionar en torno a la relevancia de la educación formal en las expectativas de los alumnos así como la utilidad que pueda tener en función de los sujetos, no del sistema educativo.

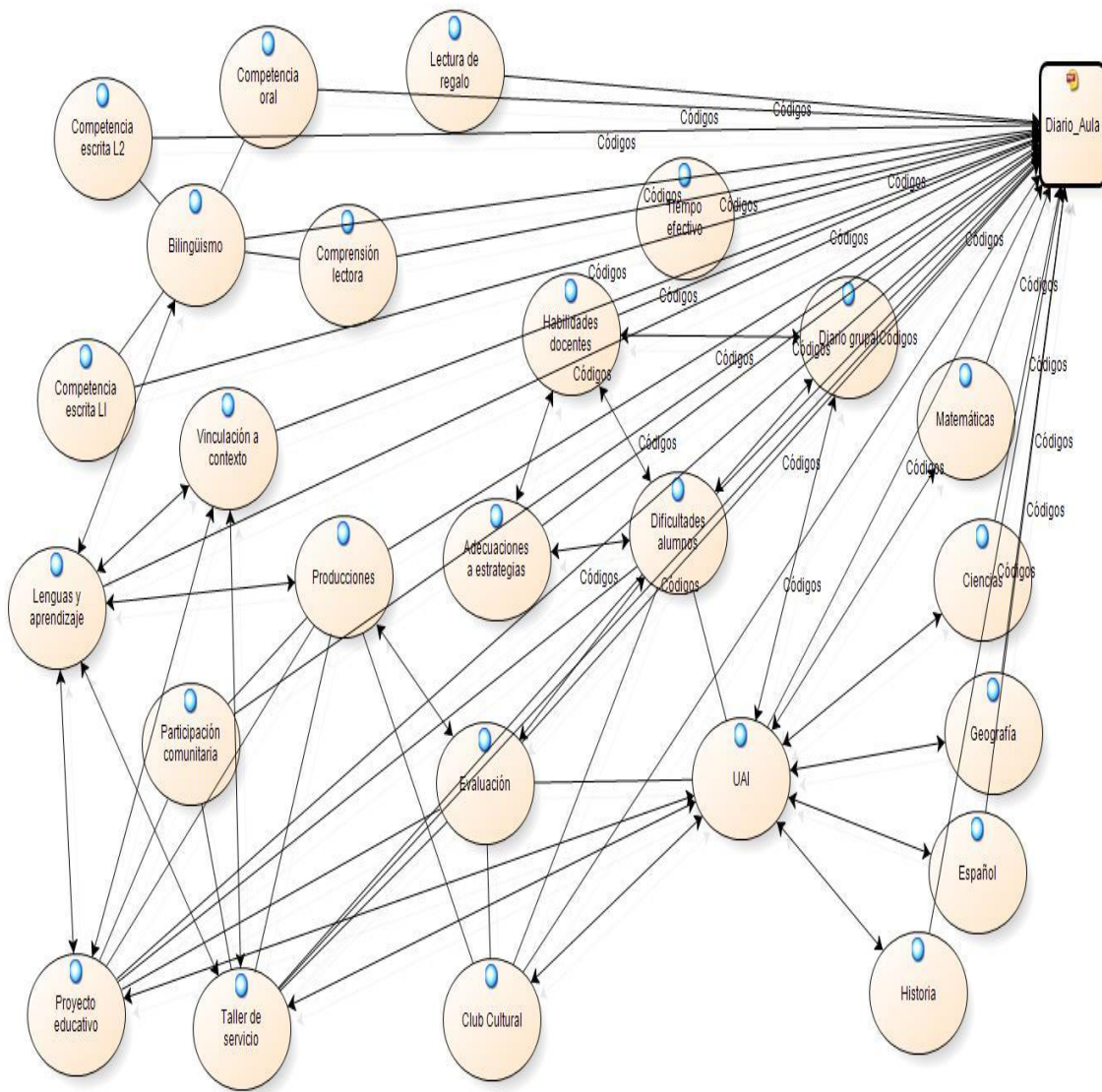
Se realizó también una entrevista colectiva con tres madres de familia (duración 47 minutos) donde se platicó en relación a su percepción de la secundaria comunitaria en la actualidad, las expectativas de sus hijos sobre los estudios, su percepción sobre el papel de la escuela en la vida de sus hijos y la importancia que adjudican a la enseñanza de la lengua indígena y las tradiciones dentro de la escuela. Esta entrevista se realizó a las siete de la noche en el aula de la secundaria en los últimos días del trabajo de campo y se cuenta con una grabación en audio. Cabe mencionar que al pedir consentimiento para grabar las madres de familia estuvieron de acuerdo siempre y cuando se hablara en tenek. La dinámica consistió en que las preguntas se les realizaron en español, el LEC les comentaba la pregunta en tenek, ellas la respondían en la misma lengua y después él me resumía sus respuestas, al final terminaron hablando en español. Aunque las actividades programadas se llevaron en un ochenta por ciento y se adicionaron otras, se puede afirmar que la información recopilada permite el logro de los objetivos de la investigación.

c) **Análisis de información.** Los resultados obtenidos de la etnografía de prácticas escolares se analizaron en relación con los productos de los aprendizajes construidos por los alumnos durante el periodo de trabajo. Los tipos de transferencias observadas se analizaron en una exploración. Esto se trabaja en el apartado b) del siguiente capítulo.

Las prácticas escolares registradas se analizaron utilizando el *software* Nvivo, se identificaron nodos y se establecieron relaciones entre ellos. El siguiente mapa muestra los resultados obtenidos. Estos ayudaron a generar una estructura para la redacción del capítulo etnográfico. Cabe resaltar que no se describen todos, pero se tomaron los que permitían describir las prácticas escolares y su relación con el bilingüismo y los campos del conocimiento.

Encontraremos entonces los proyectos, el taller de servicio, las lecturas de regalo y el trabajo con las unidades de aprendizaje independiente. Algunos aspectos específicos no se abordarán, no por otórgales menor importancia sino en el ánimo de ser más legible.

Figura 3. Nodos interrelacionados de acuerdo a la observación



III La circunstancia y los hallazgos

porque tu propia opinión no cuenta a partir de ahora.

[...] Debes dejar que ocurra lo que tenga que ocurrir.

[...] Sólo debes buscar y preguntar,

pero nunca juzgar por ti mismo.

M. Ende.

Como se ha mencionado, realicé el trabajo de campo entre el mes de octubre a la primera quincena de diciembre de 2014. En este tiempo pude presenciar las sesiones de trabajo en la secundaria y tomar registro. Además tuve la oportunidad de convivir con los estudiantes, padres de familia, miembros de la comunidad, el LEC y el AE. Pude además asistir a las reuniones de tutoría y participar en la reunión intermedia. Pero lo más importante, en términos de aprendizaje, es que tuve la oportunidad de desimaginar el trabajo con el modelo educativo de SECOM y pude por vía de la necesidad, replantear mis ideas sobre el trabajo de fomento al bilingüismo. Las páginas siguientes no podrán abarcar el sinnúmero de reflexiones que los estudiantes de la comunidad provocaron, las horas de trabajo ni las experiencias; tampoco es su fin. La tarea es sencilla, se trata de rescatar aquello que permita problematizar para lograr los propósitos establecidos.

La escuela cuenta con doce alumnos: cuatro en primer grado, tres en segundo y cinco en tercero. Aunque el presente estudio no contiene información que comprometa la integridad de alguno de ellos omitiré mencionar sus nombres por respeto a su privacidad, en su lugar he optado por escribir sus iniciales. En las descripciones encontraremos entonces que el LEC se dirige a primero, segundo o tercer grado. En los casos que se

dirija a un alumno o alumna en particular y sea necesario explicitarlo se anotará la inicial de su nombre. Respecto al LEC se anotarán estas iniciales y en su caso la inicial “H” para ayudar a la fluidez de la lectura. En su caso, cuando se comente sobre el Asistente Educativo se usarán estas siglas o la letra L. Si hago referencia a otros Líderes para la Educación Comunitaria mencionaré la inicial de su nombre.

Para presentar los resultados que corresponden a éste capítulo se analizaron 135 horas de clase. Durante el periodo de campo se recopilaron 140 páginas de producciones textuales elaboradas por los alumnos, entre ellas autobiografías, un diario grupal, un reporte de investigación sobre hábitos alimenticios de la comunidad que se acompaña con un recetario, reseñas de los libros que leyeron durante los primeros dos bloques y una antología de cuentos de ciencia ficción elaborados por ellos. Se debe señalar que una parte redactada en tenek solo ha servido como referencia pues el desconocimiento de la lengua marca una limitante, aunque se prevé continuar con la reflexión más adelante por lo que será un recurso invaluable. La tarea que se asume en este apartado es la de presentar de una manera legible –que no necesariamente coherente entre sus partes– una perspectiva sobre aquello que se observó dentro de la secundaria comunitaria, en su forma de las prácticas escolares relacionadas con el aprendizaje escolar y las lenguas indígena y español.

Las tres categorías se han tornado caras del mismo fenómeno, por ello, en el apartado a) de éste capítulo se tratará de describir aquello que se observó en cuanto al quehacer del LEC y los alumnos durante las sesiones de trabajo. En el apartado b) se tratará de describir algunos aspectos que nos permitan vislumbrar el papel de las lenguas en los quehaceres escolares, y sobre todo las habilidades comunicativas de los alumnos. El apartado c) se refiere a las producciones del conocimiento escolar como

una forma de evidenciar la generación de conocimiento por parte de los alumnos y a la vez, un distanciamiento de la noción de “proceso de aprendizaje” que denota de manera clara un papel activo del docente o mediador pero que deja de lado la participación protagónica del alumno en la generación del conocimiento. Este distanciamiento es importante porque puede representar un paso más en el camino de las relaciones horizontales dentro del aula y en el reconocimiento del protagonismo de los estudiantes en el quehacer escolar diario y en sus comunidades.

En este capítulo se presentarán textos o fragmentos de textos escritos por los estudiantes o las figuras educativas, para efectos ilustrativos no se ha alterado su redacción por lo que es posible que el lector note algunas faltas de ortografía o formas de organizar las ideas distintas a las convencionales, esto es parte de lo que se produce en el aula de manera cotidiana.

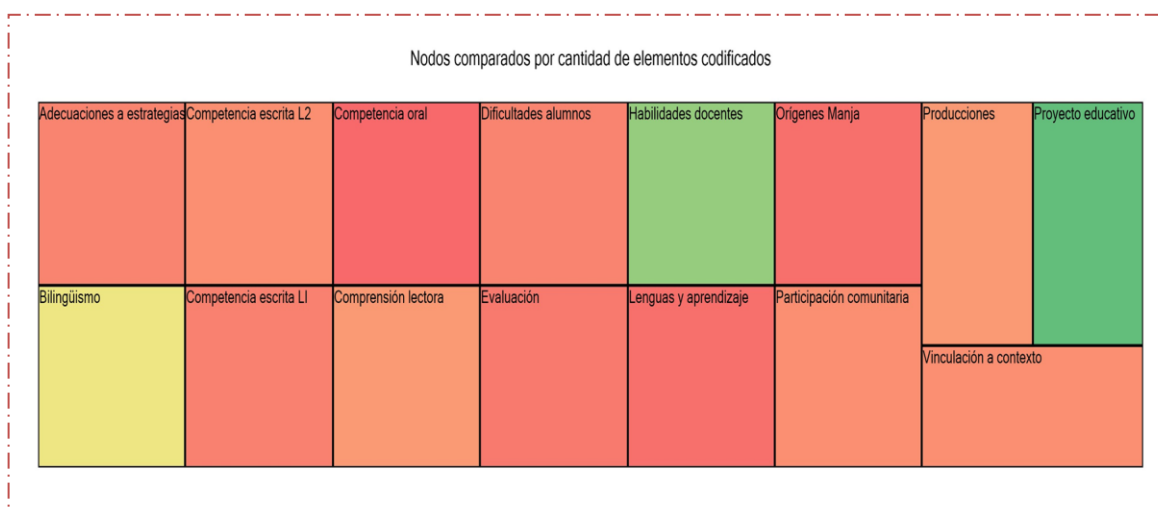
Prácticas escolares

Aspectos generales de la observación

Las prácticas escolares observadas se funden en la redacción, hemos dicho que se trata de la relación entre lo que hace el docente, los alumnos y el objeto de aprendizaje. Además, que estos tres elementos se entrelazan en una dimensión histórica y lo hacen a través de los recursos disponibles. Derivado de los registros podemos decir que uno de los recursos al parecer más relevantes con los que cuentan el líder y alumnos es el material de trabajo del modelo de SECOM, en él se ofrecen orientaciones más o menos precisas para que el grupo sepa qué hacer, cuándo, cómo y con qué motivo. Esto es un aspecto que se evidencia a lo largo de la redacción. Como se mencionó, los registros hechos en el diario de campo sobre las sesiones de trabajo en el aula se analizaron por medio del *software* Nvivo.

Esto permitió identificar nodos en función de los elementos identificados en la lectura misma. Así, se puede ver en la figura 4 que hay diversos nodos, su tamaño corresponde con la cantidad de veces que se encontró dentro del texto un fragmento que hiciera referencia a ese nodo en relación con otros.

Figura 4. Nodos de codificación prácticas escolares



Al finalizar la clasificación se decidió tomar como referencia las estrategias didácticas ya que los otros aspectos son transversales a estas. El proyecto educativo resultó ser la estrategia con mayores referencias, las unidades de aprendizaje independiente y el taller de servicio tienen un menor número y el club cultural al final. Entre otros aspectos se debe mencionar que el club cultural solo tiene ocho sesiones por bimestre ello implica que las observaciones realizadas fueron menos; por otro lado, en las sesiones de trabajo con las unidades de aprendizaje independiente registradas, se abordaron las asignaturas de matemáticas, ciencias, español, historia y geografía.

En el caso de las producciones, aunque en el trabajo multigrado se presume que todo el tiempo se están preparando, por ello se llama

“producciones” y no “productos” pues se trata de aludir a un proceso, los registros hechos tratan de los momentos en que era evidente que se estaba elaborando algo que formaría parte de un producto final. Otros elementos que hay que tener en cuenta –aunque se detallan en el apartado b– son las referencias a competencia escrita en primera y segunda lengua, competencia oral y comprensión lectora, junto con el nodo de lenguas y aprendizajes, en éste último se trató de identificar los eventos donde se observaba una relación de éstos dos.

La descripción que se realizará intenta ofrecer un panorama del trabajo en la secundaria comunitaria, es por ello que se decidió seguir como eje articulador el trabajo con las estrategias (UAI, proyecto, taller, club) y de manera adicional las actividades incorporadas a la jornada de trabajo diario (lectura de regalo, etcétera.). Observaremos entonces cómo se dio en una comunidad el trabajo con proyectos educativos, talleres de servicio, unidades de aprendizaje independiente de matemáticas, ciencias, historia y geografía y club cultural fundido con las actividades que se definen en el estado como parte de la jornada de trabajo diario. Hablamos del pase de lista, la lectura de regalo y los cierres de actividades por la tarde cuando se observó. Al interior de las descripciones se podrá identificar las tareas asignadas a cada grado, la sesión de proyecto, taller o club de la que se trate, así como el bloque, asignatura y número de UAI. Observaremos también que al interior de estos registros se destacan aquellos aspectos relacionados con el bilingüismo y las competencias comunicativas. Una parte complementaria esta información se trabaja en el apartado b) de éste capítulo.

Día a día, mientras los alumnos llevan a cabo las actividades escolares con el acompañamiento del LEC, las actividades se organizan de acuerdo a un horario sugerido que el LEC acuerda con los alumnos y padres de familia.

Este horario se flexibiliza según los ritmos de trabajo y otros factores como pueden ser salidas a tutoría, fiestas cívicas o de la comunidad o incluso la presión de terminar de ver los temas antes del fin del bimestre, lo que les lleva a ajustar las cargas de trabajo.

Figura 5. Jornada semanal SECOM

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
5 minutos	Pase de lista	Pase de lista	Pase de lista	Pase de lista	Pase de lista
5 minutos	Lectura de diario	Lectura de diario	Lectura de diario	Lectura de diario	Lectura de diario
5 minutos	Lectura de regalo	Lectura de regalo	Lectura de regalo	Lectura de regalo	Lectura de regalo
2 horas	Proyecto educativo	Proyecto educativo	Proyecto educativo	Proyecto educativo	Proyecto educativo
30 minutos	Receso	Receso	Receso	Receso	Receso
2 horas	UAI	UAI	UAI	UAI	UAI
2 horas	Taller de servicio	Taller de servicio	Taller de servicio	Taller de servicio	Club Cultural
10 minutos	Cierre del día	Cierre del día	Cierre del día	Cierre del día	Cierre del día

Jornada de trabajo diario. El pase de lista y lectura de regalo

El pase de lista no será un aspecto en el que centremos nuestra atención puesto que durante la observación se percibió como una actividad mecánica que incluso se hace por requisito, muestra de ello es que en varias ocasiones el líder para la educación comunitaria esperaba a que el total de los alumnos llegaran para pasar lista. Un aspecto contrastante es que la clase casi nunca comenzó sin antes pasar lista, por otro lado, no

debe extrañar dada la flexibilidad de los horarios en las escuelas comunitarias, incluso puede considerarse esto como una forma de parte de H de manejar su relación con los alumnos.

Además, se incorpora un elemento que remite directamente a aspectos revisados en el primer capítulo, los alumnos llevan diariamente una evaluación de higiene que considera peinado, lavado de dientes, uniforme, uñas cortas, zapatos boleados, entre otros. Aquí se debe considerar por un lado que las prácticas de higiene tienen una justificación material dentro de su propio discurso, tal como la crítica a éstas formas urbanas de exigencia tendría al menos un punto para la discusión, ¿por qué poner atención en el peinado?, ¿hasta dónde es distinto peinarse y lavarse el cabello?, ¿cuál es la diferencia desde el punto de vista de la higiene entre estar aseado y tener los zapatos boleados? Como vimos en el capítulo 1 la necesidad observada de generar higiene en las comunidades indígenas tenía relación con condiciones de salud, es claro que en muchos casos esta necesidad puede seguir siendo justificada, sin embargo cabría al menos la posibilidad de identificar los aspectos fundamentales, cabría también preguntar si estas estrategias son la mejor manera de generar hábitos y cuidar la salud o si hay otras formas.

El diario grupal es una estrategia que se lleva en diferentes secundarias del país. Consiste en que los alumnos llevan un diario entre todos. Para ello se tiene un cuaderno especial donde uno de los estudiantes por día anota lo que consideró más relevante de la sesión. Tanto de su grado como de otros. Aunque se ha planteado que esta actividad tiene muchas ventajas y varias de ellas pude observar, hay aspectos que quedan con poca reflexión. El LEC expresa algunas opiniones como sigue: “sirve para darme cuenta de su ortografía, signos de puntuación, muchas cosas. Si tienen palabras nuevas, sinónimos y muchas cosas.” Además de ello, se ha

presupuesto que los alumnos al llevar un diario grupal reflexionan sobre lo que van aprendiendo y la forma en que lo han logrado, pero también lo hacen sobre lo que sus compañeros de otros grados han hecho y sus avances. En éste sentido la actividad sirve para que los alumnos reflexionen periódicamente sobre lo que acontece en el aula y lo que aprenden de ello.

Pero más allá de lo que expresa el instructor, el contenido del diario es interesante y deja ver lo que los alumnos rescatan del quehacer escolar. Los alumnos mencionan con frecuencia las lecturas de regalo que hacen sus compañeros, las actividades realizadas en proyectos, talleres y club cultural, así como los aprendizajes obtenidos. Cabe destacar que en la observación se notó que el instructor sugería constantemente el registro de los conocimientos desarrollados más allá de las anécdotas.

En el cuaderno se citan las sesiones del proyecto, las unidades de aprendizaje independiente por número y asignatura o tema, por ejemplo: “la materia de proyectos y de ahí también aprendí los inventos de la edad antigua por ejemplo que es la escritura, rueda, cerámica y de la edad media es por ejemplo: el reloj mecánico, las gafas y los molinos, vimos también que inventos de la edad antigua se siguen utilizando en la actualidad por ejemplo: la rueda, escritura, tornillo, palanca, cuchara, etcétera. Y de la edad media, el reloj y las gafas”. Como vemos se trata también de dar cuenta de los aprendizajes logrados y el orden que llevaron.

O cuando revisaron “las UAI de matemáticas con la ficha 4 [...] ahí aprendí las dos formas de representar una encuesta: la primera es por medio de la gráfica de barras, que es una representación de dos dimensiones, eje vertical y horizontal, la otra es la gráfica circular o pastel, que tiene forma de círculo, pero ahí la información se representa en porcentaje. En esa

ficha también venían conceptos importantes como la frecuencia absoluta, frecuencia relativa, población de estudio y variable estadística”

En otras ocasiones se menciona lo que hay y lo que se olvida como en el caso de que respondieron el examen y al narrar el alumno dice: “primero vimos la materia de español, matemáticas, ciencias, educación física y la otra materia ya ni me acuerdo, como se llamaba, después de terminar salimos al recreo para comer” En el diario grupal elementos para identificar aquello que interesa o deja de interesar a los alumnos se habla también de otras actividades que se realizan en clase como la revisión de las calificaciones del bloque 1 [...] “salimos en el examen un poco mal pero eso ya pasó, deberíamos aprender más de cada tema de la ficha que se nos presente en este bloque 2 nos sacaremos buenas calificaciones.” Donde no solo se hace una descripción sino que se presenta también una lección que el grupo puede asumir y la consecuencia esperada. También observamos la introyección de ideas que contrastan con una visión de lo real “No olviden que leer nos puede llevar a vivir unas aventuras inolvidables aunque sea solo de fantasía y dentro de esas aventuras podemos aprender muchas cosas como conocer palabras nuevas o comprender un texto”. Porque vivir “aunque sea solo de fantasía” pareciera ser un enunciado contradictorio aunque se supera al plantear la posibilidad de aprender en esa fantasía. La pregunta sería ¿por qué dirigir la idea hacia el aprendizaje de vocabulario y la comprensión? Si tomamos en cuenta la condición bilingüe de los estudiantes y las pocas oportunidades que tienen para ejercitar el español, es posible que quien escribió hablara de la posibilidad de aprender más de esta lengua mediante la lectura.

Un aspecto que es también común es que no se nombran el total de las actividades del día, hay alumnos que dan una descripción más detallada de las clases que otros, no se espera de otra forma, aunque es por ello que el

instructor insiste mucho en las descripciones. Otro aspecto que debe resaltarse es que cuando los alumnos escriben en el diario lo hacen a nombre del grupo, no importa el grado en el que estén. El diario les ofrece entonces la opción de hablar desde el proceso que ellos vivieron o destacar aspectos que sus compañeros realizan, en el segundo caso estarán generando antecedentes para el momento que les corresponda abordar los temas de grados adelantados o reforzando conocimientos por medio de la experiencia de sus compañeros. La revisión del diario se retomará desde el punto de vista de la escritura en el apartado b) de éste capítulo.

Pasemos ahora a la lectura de regalo. Esta actividad puede tomar hasta veinte minutos. Esta actividad no se tenía considerada en el diseño de la etnografía, sin embargo, desde el primer día de estancia, llamó mi atención la dinámica que se generaba, el empeño que los alumnos ponían en la actividad y el tiempo que dedican a ella. El regalo de lectura es una apropiación de una estrategia que se comenzó a promover en el área de educación comunitaria del Conafe, en 2007 y cuya intención era la de promover la lectura de una forma libre. Consistía en que alguien realizara una lectura sin pedir nada a cambio, como un regalo, sin preguntar si gustó, si se comprendió algo o si se puso atención, solo leer algo que fuera agradable para quién hacía el regalo. Con el paso del tiempo los equipos técnicos y las figuras educativas del consejo se han apropiado de la estrategia y le han aportado su propio toque. Lo que percibí en la secundaria ha sido una de las formas más interesantes, parafraseando al asistente educativo se trata de que los alumnos hagan su lectura y la practiquen como un hábito, por eso es que a la secundaria vienen a compartir lo que entendieron de lo que ya leyeron.

Al concluir con la lectura de diario se pasa casi siempre a la lectura de regalo. Desde el primer día pude observar como M –de segundo grado–

compartió la lectura que hizo del libro *La vuelta al mundo en 80 días* de Jules Verne. La dinámica consiste en que los estudiantes hacen en su tiempo libre la lectura de un libro y por las mañanas se van turnando para compartir lo que leyeron y su percepción.

Las lecturas son de un libro en español y las opiniones son en tenek. La narración de la alumna se extiende por casi diez minutos. Por las orientaciones que posteriormente me da el docente y por las observaciones que realizó, noto que el hecho de que M pudiera expresarse durante este tiempo tiene que ver con un esfuerzo de comprensión del español.⁸⁷ Al final de la participación de M el LEC pregunta al grupo si alguien más leyó el texto, si tiene algún comentario y si desean agregar algo. Los alumnos no manifiestan desacuerdo a los planteamientos de M, tal vez porque no lo leyeron o tal vez por una condición solidaria. Observo que ella ha leído un poco menos de la mitad del libro y por la forma de narrar parece que tiene presentes las diferentes escenas de la historia y las cualidades de los personajes.

Lo que no se puede percibir es el grado de profundidad de sus comentarios respecto a los motivos de los personajes, su caracterización psicológica o rasgos de carácter, las reflexiones sobre los diferentes sucesos y si encuentra relación entre lo que sucede en la historia con su vida cotidiana, por ejemplo. Durante la estancia en campo se observó que cada alumno leyó un libro, los títulos fueron los siguientes:

1. *Bodas de sangre* de Federico García Lorca.
2. *La vuelta al mundo en ochenta días* de Jules Verne.
3. *Otra vuelta de tuerca* de Henry James.
4. *Tom Sawyer* de Mark Twain.

⁸⁷ Cuando hablé con el docente sobre el punto me confirmó que los alumnos hablan español y tenek, aunque mencionó que hay muchas cosas que tienen dificultad para entender, no pasó mucho tiempo para que fuera compartiendo ésta percepción.

5. *El retrato de Dorian Gray* de Oscar Wilde.
6. *Romeo y Julieta* de William Shakespeare.
7. *Las mil y una noches* compiladas por Abu Abd-Allah Muhammad el-Gahshigar.
8. *Sherlock Holmes* de Arthur Conan Doyle.
9. *Mujercitas* de Louisa May Alcott.
10. *La Ilíada* de Homero.
11. *Los tres mosqueteros* de Alexandre Dumas
12. *Cuentos de Chéjov* de Antón Chéjov
13. *Macbeth* de William Shakespeare
14. *El cantar del mío Cid* de autor anónimo

Cabe señalar que más adelante los alumnos junto con el instructor decidieron realizar una reseña de los libros que estaban leyendo,⁸⁸ tomaremos un par de ejemplos para argumentar sobre los alcances de la actividad. Comenzaremos con el texto que la misma alumna preparó para reseñar, *La Iliada* en la edición de Trillas. Antes debemos mencionar que cursa segundo grado, participa frecuentemente y mantiene una actitud propositiva en las actividades. Respecto al texto nos menciona:

Ambiente físico: “El lugar donde está desarrollando es en un monte donde hay llanuras, en ríos, en una muralla y en el castillo donde están pelear Teucros y Aqueos pues yo imagino que en donde hay muchos árboles grandes y hay muertos”.

Ambiente psicológico: “Aquiles es una persona que es el héroe griego de *Iliada*, es honesto, un poco grande y respetuoso que todos los respetaban. Héctor es una persona un poco grande y perdió el combate entre troyanos y griegos.”

⁸⁸ El análisis de las reseñas servirá también para alimentar la reflexión sobre el papel de las lenguas en el aprendizaje.

Contexto histórico: “Cuando escribió Homero este libro es que están peleando Troya y Grecia, ese pelea duro 51 días. El libro está escrita el año 800 a.c.”

“El libro empieza donde es bueno es cuando Helena era esposa de Menelao y Helena quería ir con Héctor ahí cuando empieza la pelea entre Troya y Grecia. Finaliza es que los griegos ganan la batalla porque Héctor mato a Patroclo y cuando enoja Aquiles y va peleando con Héctor y gana Aquiles, Héctor muere.”

Conclusión: “Pues mi conclusión que a mí me gustó este libro al leerla porque hablaba de una guerra que es Grecia enfrenta con los de Troya, también habla de dioses pues yo con este libro aprendí muchas cosas estos pelearon nada más por una mujer que es Helena hablo empieza la guerra.”

Aquello relacionado con la relación entre ambas lenguas y su participación en el proceso de aprendizaje se abordará en el apartado b) de este capítulo. Por ello no tomaré de momento el tema de las transferencias lingüísticas, como las que se manifiestan en “este libro al leerla” o “respetuoso que todos los respetaban”. Podemos notar que las ideas que expresa son legibles, pero sobre todo, podemos notar que M tiene una visión de conjunto de la obra, pudo identificar al menos dos aspectos del ambiente psicológico que le ayudan a hacerse un juicio de la narración:

- Héroe griego= honesto, grande, respetuoso y respetado vs
- Alguien pierde el combate

Entonces se puede hacer un juicio de tipo moral sobre la trama: “pelearon nada más por una mujer”, aunque se trata también de una relación causal directa pero que tampoco es falsa. Podemos afirmar entonces que hay un grado de comprensión sobre el texto posibilitado por una visión de conjunto sobre la trama, que tal vez se vería enriquecida con una reflexión detallada

sobre los diferentes momentos de la narración. También se nota la identificación de dos dimensiones temporales de la historia, la interna y la externa. La primera está identificada con la descripción de la historia “empieza [...] cuando Helena era esposa de Menelao y Helena quería ir con Héctor ahí cuando empieza la pelea entre Troya y Grecia. Finaliza es que los griegos ganan la batalla porque Héctor mató a Patroclo y cuando enoja Aquiles y va peleando con Héctor y gana Aquiles, Héctor muere.”

La dimensión externa puede ser más trabajada “Cuando escribió Homero este libro es que están peleando Troya y Grecia, esa pelea duro 51 días. El libro está escrito el año 800 a.c.”, pero requiere de conocimientos adicionales de historia universal y otros aspectos que posiblemente la secundaria no ha ofrecido a la alumna o no de manera significativa.

Tomaremos otra reseña como ejemplo. En éste caso se trata del alumno E de primer grado. Él participó muy poco en ésta actividad dentro de la clase, al parecer sus competencias comunicativas en español no son su mayor fortaleza pues tanto para redactar como para leer textos en español se mostraba poco participativo. Enseguida podremos observar algunos aspectos sobre su competencia lectora en español.

El libro se llama *Otra vuelta de tuerca* de Henry James de la Editorial Trillas. En su ejercicio el alumno comienza por identificar los personajes:

Señora Griffin	QUint
Señora Grose	Niles
Señorita jessel	Señorita Flora
2 niños	Bly

Respecto al ambiente físico E menciona: “El otra vuelta de tuerca, lo que yo imagino el lugar donde se sucede, hacen fríos, hay bosques y pasan arroyos, el casa imagino poco grande como tipo de castillo. En ese lugar donde ahí pasa la historia de “otra vuelta de tuerca” tanto la casa como de almas de los niños quizá entender yo que el ese personaje del libro de “otra vuelta de tuerca”.

En cuanto al ambiente psicológico del personaje menciona que: “En punto de vista de leer el libro el personaje de la señora Grose ese personaje su carácter es valioso e inteligente pero como es director poco corajuda con los alumnos y también con las padres de familia”.

Sobre el contexto histórico: “Esta historia se paso en Inglaterra, cuando pasa la historia la “otra vuelta de tuerca” ese momento pasa, En Londres se realiza primera exposición mundial y también la monarquía.

En este cuento se inicia terrible, se asustan a la señora Griffin. Comienza principio de la historia, como una antigua amiga pequeña y pobre, era navidad y hacen fríos. Cuando se termina este cuento de la “otra vuelta de tuerca” se termina feliz y deja atrás el miedo a las familias de Quin y su señora Jessel.

Conclusión personal: Mi propio conclusión me leído me entendido hasta cuando me inicio de leer este cuento de otra vuelta de tuerca me entiendo poco como se pasa la historia, me gustado a leer este libro me gustaría otra vez a leer otro libro.”

Podemos observar que el alumno pudo identificar la estructura interna del texto al identificar su inicio y final. Identifica también que los personajes no son los mismos al inicio que al final pues “Comienza principio de la historia, como una antigua amiga pequeña y pobre, era navidad y hacen fríos. Cuando se termina este cuento de la “otra vuelta de tuerca” se termina feliz y deja atrás el miedo a las familias de Quin y su señora Jessel”. Con esta

evidencia podríamos afirmar que el nivel de comprensión lectora del alumno es bajo. Sin embargo en este inicio y final identifica también un tránsito psicológico en el personaje, esto va más allá de una sencilla sucesión de hechos. Un aspecto más que abona a la posibilidad de una comprensión compleja de la lectura es su reflexión sobre la señora Grose pues: “ese personaje su carácter es valioso e inteligente pero como es director poco corajuda con los alumnos y también con las padres de familia”.

Existe la opción de que los recursos lingüísticos con que cuenta el alumno limiten el contenido y la coherencia de sus argumentos, no necesariamente la comprensión. Es decir, si es verdad que el desarrollo de las competencias comunicativas tiene relación con las diferentes situaciones a las que están expuestos los sujetos y los recursos con que cuentan para participar en ellas. Podemos observar que:

1. los enunciados escritos en la reseña de E muestran una competencia escrita deficiente;
2. la estructura de los mismos da cuenta de cierta dificultad para organizar las ideas en la estructura convencional de la lengua
3. El predicado “ese personaje su carácter es valioso e inteligente pero como es director poco corajuda con los alumnos y también con las padres de familia”:

3.1 muestra una apreciación sobre la señora Grose como sujeto y;

3.2 muestra una apreciación sobre la señora Grose en relación con *otros*

Ambas apreciaciones están en escalas de valores distintas sobre el comportamiento esperado de una persona, pues se toma positivo ser valioso e inteligente y negativo corajudo. Además la preposición *pero*

relativiza 3.1 para mostrar 3.2 de un modo que no sea excluyente una de otra.

Estos elementos nos permiten pensar en un desarrollo diferencial de las competencias de escritura y de comprensión. Es dable pensar en que este desarrollo desigual se explica porque son más las ocasiones probables en que E ha enfrentado textos escritos en español que las ocasiones en las que él los ha producido.

No debemos desconocer que se abre aquí una grieta en torno a los mecanismos de evaluación de las competencias y conocimientos desarrollados. Se abre también la necesaria revisión de las estrategias para valorar la competencia de comprensión (Tokowics & Perfetti, 2005: 173) que anotamos en el capítulo anterior pues, si bien es cierto que en los procesos de comprensión lectora se requiere de identificar las palabras, analizar su significado por palabras y oraciones y hacerse una representación del texto. Las herramientas que se tienen para expresar lo comprendido pueden estar en un nivel inferior de desarrollo, es decir, es posible que el desarrollo de la competencia expresiva sea menor al de la competencia de comprensión, no en un grado significativo posiblemente pero, como en este caso, es posible que una persona comprenda más de lo que puede expresar en una lengua. En estos casos tal vez lo más pertinente sería echar mano de la lengua materna para valorar la competencia de comprensión.

En las sesiones de trabajo observadas se pudo notar que los alumnos tienen habilidades diferenciadas para la expresión oral en su lengua, al menos estas habilidades se muestran cuando se trata de situaciones escolares como comentar la lectura realizada, es decir, éstas habilidades no están directamente asociadas a su edad o el grado que cursan sino tal

vez se manifiestan de acuerdo a las actitudes que tienen los estudiantes frente a la actividad o el campo del conocimiento en el que participan, esta idea se fortalecerá más adelante. Quedan entonces los primeros indicios del grado de bilingüismo de los alumnos.

Hemos notado que tienen competencias para la comprensión de textos narrativos escritos en segunda lengua, en esta actividad se observa la posibilidad de identificar las características psicológicas de los personajes, sus cambios de actitud, los motivos de ello y el contexto interno y externo de la obra.

Proyecto educativo

El siguiente aspecto a abordar es el de proyecto educativo, una de las tres estrategias del libro multigrado que se trabajan en SECOM. Ésta actividad se trabaja dos horas diarias. Durante el trabajo de campo se observó que los alumnos desarrollaran el proyecto 2 del bloque 1, el proyecto 1 y el proyecto 2 del bloque 2. Cabe destacar que de manera general se observó un ritmo más lento de lo programado en las sesiones de trabajo. Además, desde el primer día de visita el instructor comentó que no le había alcanzado el tiempo para abordar los tres proyectos del bloque 1.⁸⁹

Entre las dificultades que se encontraron en la realización de esta estrategia es el tiempo; le siguen la comprensión lectora y el manejo de

⁸⁹ Aunque el proyecto en su dimensión conceptual se ha descrito en el apartado c) del capítulo 1, se debe recordar que los libros multigrado contienen tres proyectos educativos, dos talleres de servicio y un club cultural por bloque (2 meses), una discusión importante en las reuniones nacionales es que a los líderes para la educación comunitaria no les da tiempo para abordarlos, aunque en conversaciones con coordinadores académicos se plantea que puede ser una cuestión de planeación, en fechas recientes se ha considerado que se trata de la desigual distribución de días en el ciclo escolar, teniendo una ponderación de 44 días hábiles para el primer bloque y 26 para el bloque 3 de acuerdo con el calendario de control escolar (acorde al acuerdo secretarial 696) donde se designan las fechas para asignar calificaciones por bimestre.

algunos contenidos por parte del instructor. Se observó la conclusión de un proyecto, el desarrollo de una autobiografía y la investigación para elaborar un museo de la comunidad. Uno de los aspectos más relevantes es la participación del LEC en la conclusión de las actividades. Es decir, se hace evidente la importancia de su mediación, sobre todo en las ocasiones que los alumnos tuvieron mayores dificultades para el desarrollo de la actividad. Por ejemplo, en el proyecto de la autobiografía se parte de la problematización a los alumnos respecto a la necesidad de reconocer la propia historia y encontrar mejores formas de comunicación con los demás.

De ahí se transita a la exploración de las relaciones con el entorno familiar y luego comunitario para definir un proyecto de vida que tome como base la autobiografía y considere la comunicación con el entorno del sujeto, en este proyecto se trabajan aprendizajes esperados de español y formación cívica y ética. Para ello se realizan diferentes actividades, entre las que cuenta la escritura, un socio drama y un debate. En cuanto al ejercicio de escritura, el instructor apoya a los alumnos con diferentes recursos, entre ellos los que se contienen en el libro multigrado y que tratan de abonar a las herramientas para organizar la información, para ligar ideas, dar estructura al texto y conservar congruencia.

Figura 6 Recursos para escritura LM B2 p. 16

Recursos para expresar el orden de los hechos

Para expresar el orden de los hechos en el relato, se usan palabras y frases que indican el momento en que ocurrieron y los verbos conjugados en tiempos pasados.

- Las palabras o nexos que indican tiempo o sucesión pueden ser: *primero, luego, después, entonces, mientras tanto, por último, finalmente, entre otros más.*
- También se señala el orden con fechas o frases que indican tiempo, por ejemplo: *el 20 de febrero de 1999, en 1999, en septiembre de 1998, diez años...*
- Los verbos en tiempo pasado también permiten expresar el momento en que se realizaron las acciones:
 - Pretérito, para expresar acciones terminadas en el momento narrado: *nací, miré, besé.*
 - Copretérito, para expresar acciones realizadas durante algún periodo o al mismo tiempo que otra: *yo la amaba, cantaba y bailaba.*

A pesar de este apoyo, durante las primeras sesiones a M le fue difícil encontrar nexos para hilar sus ideas. Lo noto mientras escucho cuando comparte lo que escribió con sus compañeros—aunque baja la voz cuando me acerco—, trato de inclinarme y no me permite ver con detenimiento su trabajo. Los avances son leídos por M, R y C.⁹⁰ De cualquier modo, mientras escucho, noto esa dificultad; me alejo mientras siguen comentando y cuando vuelvo observo que M trabaja con los apoyos del libro multigrado en la redacción de su texto. Los otros dos compañeros le apoyaban en la identificación de mejoras al texto. Se entiende que hicieron lo mismo en los tres casos.

De una manera más general, H orienta constantemente al grupo en la realización de sus autobiografías: “Anoten lo que les gustaría comentar en su autobiografía para que no se vayan a perder. Acuérdense que comenzaron diciendo su nombre, luego se regresaron a su infancia, luego pueden venir las anécdotas”. Y de una manera persistente enfatiza en la posibilidad de que éste trabajo sea útil para los alumnos:

“También pueden escribir sobre su familia, si se llevan bien, si no.

Vamos pasando a comentar:

M.: quiero terminar la secundaria

E.: quiero ser participativo

C.: quiero ir a la escuela

R.: quiero mejorar como me llevo con mis compañeros Muy bien.”

Aquí debemos hacer un alto. ¿Por qué H desea enfatizar el aspecto de relación con la familia en el proyecto de vida? Cuando se diseñaron los materiales, el proyecto de vida se planteó como una estrategia válida dado que se tenía la idea de que muchos de los estudiantes de las secundarias

⁹⁰ En general, durante más de la mitad de mi estancia, al acercarme a ver sus avances los cubren o continúan trabajando en una posición que no me permite observar lo que escriben. Fue casi hasta el final que pudo cambiar esa situación al grado que pude hacer anotaciones en el cuaderno de un alumno sin que estuviera él en su lugar y a la vista de todo el grupo.

comunitarias no continuaban con sus estudios o si lo hacían debían salir de la comunidad. En cualquiera de los dos escenarios consideramos importante que hicieran un ejercicio reflexivo en el que se plantearan cuáles eran sus anhelos, sus habilidades y qué debían hacer para alcanzarlos. También se planteó la necesidad de que los estudiantes contaran con un entorno favorable a su proyecto de vida pues hay comunidades donde las decisiones no dependen únicamente de los sujetos. La consolidación de ese entorno favorable pasaba por el reconocimiento y revaloración de la diversidad cultural y lingüística, por la mejor comunicación con sus familiares y el reconocimiento de su papel dentro de la comunidad y familia.

Al parecer H identificó mejor que nosotros la fortaleza de este proyecto. Desde muy pronto en la visita me comentó que una de las dificultades más marcadas en la comunidad es la adicción al alcohol de algunos adultos, conforme fue avanzando el tiempo pude conocer que entre los adultos que se encuentran en esa condición hay padres de familia, que para algunos no es un problema y que los alumnos han podido hablar con ellos en el contexto del mismo proyecto un ciclo escolar anterior. Es decir, al momento que los alumnos plantearon su proyecto de vida comentaron las dificultades que presentaba el alcoholismo de los padres para poder mejorar su relación. En esa ocasión los padres manifestaron que no deseaban que sus hijos se encontraran en una situación semejante pero que ellos ya se encontraban en ella.

Parece que en este ciclo escolar H deseara avanzar en el tratamiento del problema por vía del mismo proyecto. Parece tener una intuición de la dimensión política de su quehacer y el quehacer escolar en general. Detonar o pretender detonar procesos transformadores de la realidad a partir del trabajo con los temas escolares es un componente central del modelo educativo que no hemos podido abordar en las etapas de

formación de figuras educativas, en este caso él lo percibió y lo lleva a cabo al menos con este proyecto.

Cuando me pidió opinión le comenté que para mí era tal vez más importante que se pudiera trabajar con los alumnos en el conocimiento del alcoholismo y sus consecuencias en el organismo, pero sobre todo, que pudiera generarse un proyecto de vida sólido, donde ésta situación no derivara en el abandono del mismo, en una interrupción o redefinición tajante. Pero él llevo los trabajos en otra dirección.

El tema se presentó en el trabajo con el sociodrama. H sugiere al equipo que identifiquen un tema para trabajarlo ahí. Tres alumnos de tercer grado harán la propuesta. Les da cinco minutos para que puedan ponerse de acuerdo.

Al final se inclinan por la violencia en el alcoholismo. F, E, R, C y M harán el guion del sociodrama. A la vuelta del receso hicieron un ensayo fuera de la escuela, entre el salón y el dormitorio del instructor. Durante el mismo sucedió que aun cuando ya se había dado la indicación de comenzar los alumnos tardaron más de un minuto en iniciar. En el sociodrama uno de los alumnos (G) aparece actuando como borracho, llega un amigo suyo (E) y le invita a seguir tomando, están platicando y aparece entonces un varón con una mujer (J y C) –se entiende sería la esposa y un familiar– que pretenden llevar a G a casa pero él no lo permite y golpea a J para seguir bebiendo con E. Los alumnos que hacían un papel tardaron más de treinta segundos en decir sus diálogos, se ponían de acuerdo en el momento y al principio estaban nerviosos. No tenían escrito un guion pues comentaron que preferían la improvisación.

Esta escena es importante porque ofrece indicios de que la preocupación por el tema va más allá del discurso de H, los mismos alumnos lo hacen

evidente en la presentación del sociodrama. Se muestra también que tienen un grado de consciencia que les permite expresarlo, lo que queda pendiente es si han ideado alguna forma de solución o si ha dejado de ser un problema, es decir, existe también la posibilidad de que la situación se naturalice.⁹¹ Un aspecto más: este ejercicio tuvo la intención de detonar reflexiones en los alumnos para ser incorporadas dentro de sus proyectos de vida. El sociodrama no se presentó a los padres de familia, sin embargo, sí conocieron las reflexiones de los alumnos sobre el tema.

Al concluir el sociodrama H les llamó la atención sobre la importancia del guion, la coordinación y el manejo del tiempo. Lo tomarán en cuenta en la preparación del trabajo, quedó de tarea.

Esta vuelta de tuerca en el desarrollo del trabajo, de la preocupación comunitaria del quehacer escolar a la preocupación concreta sobre la formalidad escolar muestra al menos un problema: la supeditación del “aprendizaje para la vida” a la serie de contenidos que se pretende los alumnos hayan apropiado al finalizar su educación básica. Esta tensión no es privativa de SECOM, aunque en su momento se pensó que estaba superada dado el planteamiento de las estrategias.

Ahora bien, la salida no puede ser en algún momento el olvido del aprendizaje sistemático pues se estaría rechazando una de las ventajas de la escuela, sin embargo si se debe superar la tensión. Lo posible en el caso que analizamos es que el LEC pudo buscar que los estudiantes comprendieran la utilidad del “guion, la coordinación y el manejo del

⁹¹ Lo que parece haber ocurrido en esta comunidad no dista mucho de las causas del problema en otras comunidades indígenas, el alcohol ha sido un motivo de convivencia promovido o asimilado durante muchas décadas. En muchas ocasiones la paulatina dependencia al alcohol sirve como medio de control de quien o quienes tienen una posición con relativa capacidad de decidir respecto al resto. En la comunidad no se detectó que alguien se aprovechara del resto por su condición de alcoholismo, aunque es probable que sucediera. Lo que si se identificó y se mencionó en varias conversaciones con sujetos distintos.

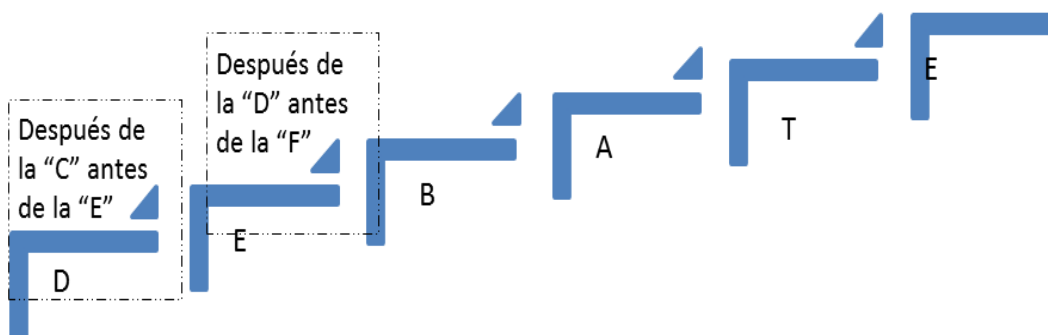
tiempo” en tanto que herramientas que permiten al discurso tener mayor contundencia. No sucedió así porque desde el principio no se abordó con claridad o porque al final no se reflexionó sobre la percepción de los espectadores, de los actores y como mejorar el sociodrama.

Mientras tanto continúan con las siguientes actividades:

- Primer r grado. Organizarán un debate [relacionado con los derechos del niño].⁹²
- Segundo grado. Elaborarán una narración [acerca de los derechos del niño y adolescentes].
- Tercer grado. Un texto introductorio sobre la narración que hacen los alumnos de segundo.

Los alumnos de primero no encuentran el significado de debate en el diccionario. H aprovecha para mostrarles cómo usar el diccionario de manera ágil. Por orden alfabético cada letra de la palabra sirve para encontrar la posición.

Figura 7 Orientaciones para el uso del diccionario



Tardan tiempo en encontrar el significado y un referente que les ayude a comprenderlo. Por algún motivo no les menciona la unidad de aprendizaje

⁹² Los corchetes en este caso señalan la intención de la tarea que no fue explicitada por H a los alumnos, aunque ellos cuentan con el libro multigrado y lo pueden revisar, en varios casos como este, se requiere interpretar el sentido de la actividad.

independiente de español donde se explica el debate. Incluso viene mencionada en el libro multigrado. Continúan con su trabajo, al final deciden que el tema del debate será la comunicación en la familia.

En esta parte me llama la atención el diccionario como recurso disponible en el aula, me parece importante también que H les apoye para usarlo de un modo más conveniente, aunque me pregunto cómo será que los alumnos comprenden la información que en él aparece cuando se trata de temas en los que tienen poco conocimiento. Aquí es importante mencionar que durante el trabajo de campo se observó que en más de dos ocasiones los alumnos no comprendían una palabra, incluso apoyándose de Encarta, Wikipedia y el diccionario.

Existe la posibilidad de que con el paso del tiempo y con la frecuencia de estas dificultades desarrollen competencias para resolverlas, el dilema aquí es que se trata de la comprensión de textos para el logro de aprendizajes esperados. Por ello tal vez se deba pensar en una manera de que los alumnos desarrollen competencias bilingües y se pueda favorecer el aprendizaje significativo al mismo tiempo. Un aspecto más que me hace pensar en esto es que esta dificultad no fue privativa de primer grado, podía suceder que incluso alumnos de tercer grado tuvieran dificultades para comprender las mismas palabras que los de primero.

El proyecto continuó por dos semanas más. Durante las sesiones se observó cómo los alumnos van desarrollando el trabajo de escritura a partir de borradores, presentaciones, revisión e incorporación de nuevos elementos. No todos los alumnos fueron tan descriptivos en sus textos, pero en general se observó un proceso reflexivo incluso para quienes en el primer o segundo año ya habían realizado el proyecto de vida.

En la sesión siete se observa además como el proyecto va teniendo continuidad, pero también algunas carencias en el diseño del proyecto mismo al querer incorporar el tema de la lengua materna. En mi opinión esto sucedió porque el trabajo con la lengua materna no se planteó de manera integral. Aunque existe la posibilidad intencional de que los proyectos sean relevantes para los alumnos porque les permitan reflexionar sobre su entorno, esta posible vinculación no recupera aspectos de la cultura que contrasten con los contenidos programáticos como para el caso de los tenek pudiera ser su relación con lo que consideramos seres animados. Esta limitante acota la participación de lo tenek en la escuela, al mismo tiempo que deja sentir mayor prestigio del español en el quehacer escolar. Un último punto al respecto, por donde quise caminar en el trabajo de campo, es que las figuras no cuentan con una herramienta didáctica para fortalecer el bilingüismo en el aula.

Trabajan una actividad referente a la lengua materna, ésta se retoma al siguiente día. En ese momento los alumnos de primer grado presentan los resultados de su investigación sobre palabras que no son de tenek pero se usan en tenek o que también se dicen en tenek pero de otra forma.

Hornilla	barcel
Carro	
Sandía	
Piña	

Segundo grado. Las variantes de la lengua; no hicieron la investigación, les recomienda hablar con el padre de E.

Tercer grado. Diferentes formas de decir una palabra.

Pulato = plato = talab
Pizan = arcoíris
Caxi ut = zorrillo
She = cabello (en inglés) she = ella

Es sintomático que los alumnos de segundo no hicieran ésta tarea. Una opción es la escasa información disponible que existe sobre las variantes lingüísticas del tenek, otra es que hubiera escaso conocimiento de los alumnos respecto a lo que conceptualmente significa variantes de la lengua. Una opción más es de tipo actitudinal. Hagamos de manera resumida un ejercicio retomando los planteamientos sobre causación de Lewis:

Hecho	Causa
No hicieron la actividad	a) Escasa información _____ Podrían apoyarse del b) Poco conocimiento del padre de E o del LEC. tema o la tarea c) Negativa actitudinal

El caso a) la alternativa planteada por H es adecuada, aunque la probabilidad de que no hicieran la tarea por falta de información se matiza por la posibilidad de que asistieran con él para comentar las dudas por la tarde. El caso b) plantea la misma reflexión, de otro modo habría que explicar si era alguna de estas causas, ¿por qué no asistieron? En ambas opciones se podría caer en c). Sin embargo, para atender una negativa por actitud hacia la lengua o la tarea la alternativa planteada por H no es adecuada, antes debería trabajar el aspecto de actitud. En este caso tenemos que la alternativa es válida pero requirió de otro tipo de mediación que no sucedió.

Advirtamos también que una negativa a realizar la actividad puede estar influenciada por muchos factores y que no significa necesariamente una actitud negativa hacia la lengua, posiblemente solo hacia la actividad o el tipo de actividades.

En la misma sesión, (7 del proyecto) se organiza un panel para tratar algún tema, en ésta ocasión lo coordinarán los alumnos de tercer grado. H

comenta con los alumnos de tercer grado para ver sus avances y platican sobre la moderación del panel. Comentan que el moderador requiere claridad sobre el tema y hacer preguntas que permitan a los demás hablar sobre él. Mientras los alumnos de primero y segundo grado investigan sobre la adolescencia.

Para complementar la información que investigaban los alumnos de primero y segundo grados, el grupo ve el video de formación cívica y ética bloque 2, secuencia 4, programa 7: ser adolescente en la actualidad. En el video se presentan algunos lugares comunes respecto al tema como la vanidad de los adolescentes, historias de personas de la tercera edad que en su adolescencia les dejaban algunas tareas, otras de personas que los golpearon, sus gustos, comentan sobre rebeldía y las relaciones de pareja. La intención de H es que sirva para complementar la tarea.

Como se mencionó en el capítulo anterior, este tema es complicado de abordar en las secundarias comunitarias que trabajan con población indígena. Cuando sucede la actividad me pregunto si hay para los alumnos un eco de lo que se presenta en el video. En su vida fuera de la escuela se trata de jóvenes que apoyan en los quehaceres del hogar, algunos días faltan a la escuela porque deben apoyar a sus padres en su trabajo como albañiles o en el campo, según la necesidad. Cuando encuentran a un adulto tirado en el monte porque se sobrepasó con el alcohol lo llevan a su casa. Solo en dos ocasiones supe que alguno de ellos hacía algo que la comunidad consideraba indebido: un día un par de jóvenes lanzaron un cuete a la ventana de una casa en altas horas de la noche, esto provocó el llamado de atención de los padres y de H; en otra ocasión dos estudiantes (hombre y mujer) compartieron caricias, no estoy seguro de que en esta ocasión los adultos se enteraran pero supe que esto fue reprobado por la

mayor parte de las estudiantes mientras los varones se mantuvieron al margen.

En ningún momento escuché comentarios sobre la rebeldía de los estudiantes, no hay división entre grupos con gustos diferentes y me parece que las actividades cotidianas les hacen explorar sus límites físicos al menos en cuanto a fuerza y control corporal se refiere. En síntesis, son muy pocos los rasgos adolescentes que observé, ello me hace pensar en la posibilidad de que el abordaje de este contenido en secundarias indígenas pueda apreciarse como un trabajo ideológico más que un momento reflexivo.⁹³

Al continuar con el trabajo del panel “derechos y leyes, los problemas que tienen los adolescentes” coordinan C y G. J llevará el cronómetro para que las intervenciones no se extiendan; las participaciones serán de tres minutos.

Comienzan con la pregunta ¿cuáles son los problemas actuales de los adolescentes?

Al no encontrar respuesta de sus compañeros H pide a C que explique qué quiere decir con problemas. C habla sobre lo que observaron en el video del día anterior.

⁹³ Para contrastar, en una ocasión asistí a la secundaria comunitaria de una comunidad que está a cuarenta minutos de ésta. La intención era conocer si algunos rasgos del bilingüismo se compartían con la comunidad donde hice el trabajo de campo y si ello podía tener alguna relación con los aprendizajes. En realidad una mera reflexión pues solo estuve unas horas en la comunidad. Sin embargo, me percaté de que los alumnos tenían menor repertorio del tenek y tenían un comportamiento más adolescente. Escuchaban música de moda a todo volumen, eran rebeldes y algunos tenían poca disposición por la escuela. Quede para la reflexión plantearse una investigación que retome la línea de relación entre el pensamiento indígena y la adolescencia.

Figura 8 Panel de discusión



C comenta sobre adicciones, alcoholismo, drogas, embarazos no deseados.

Entonces preguntan ¿qué leyes defienden los derechos de los adolescentes?

C responde que hay diferentes leyes en donde están los derechos de los adolescentes, como tener una vida saludable, la educación y decidir sobre su sexualidad.

En seguida hablan sobre embarazos a temprana edad y sus consecuencias como truncar el proyecto de vida.

Comentan también sobre las adicciones en la comunidad (alcoholismo) y se preguntan si eso solo será un problema de los adultos o será también de ellos.

Aunque los alumnos al parecer no dirigieron el debate a consciencia, se nota en la escena que primero parten de cuestionar si hay problemas de los adolescentes, después se cuestionan sobre cuáles son las leyes que los protegen y después se dirigen a un problema que parece ser más claro y evidente para ellos que es el alcoholismo, pero incluso se preguntan si eso para ellos es un problema.

Podemos preguntar entonces ¿Hasta qué punto es pertinente dirigir el estudio de la adolescencia desde los referentes conocidos como la rebeldía, el conocimiento de las drogas, la sexualidad y la incomprensión con los padres? Al parecer en ésta comunidad la circunstancia prefigura un tipo muy peculiar de preocupación para los jóvenes, ¿qué hacer frente a los problemas de los adultos?, ¿son esos nuestros problemas?, podría ser una forma de interpretación. Esto tiene más que ver con una postura ante la vida que con una condición de desarrollo físico, así que se pueden retomar también las reflexiones que distinguen la necesidad de replantear la relación entre los sujetos y el ambiente que les rodea para conocer de una manera más completa sus procesos cognitivos (Bronfenbrenner, 1987).

Nos damos cuenta entonces de que el tema del proyecto y las actividades que ahí se plantean para llegar al producto final tienen cierto grado de pertinencia, sin embargo, habría que reconsiderar, por un lado, la validez cultural de contenidos como el de la adolescencia. Respecto a las actividades planteadas para el trabajo con lengua indígena es necesario mencionar que este es el único proyecto en el que se propicia desde el libro multigrado este tipo de actividades, aquí se han dado un par de datos que nos dejan pensar sobre su pertinencia.

Taller de servicio

Respecto al taller de servicio, nos encontramos desde el inicio con un indicio de lo que puede representar para los alumnos y la comunidad esta estrategia. Una de las primeras notas apunta que H comenta al grupo las "alternativas alimentarias para la comunidad" se trabajará en este mes (octubre) y no en marzo porque el ciclo anterior (es el tercer año de servicio de H en la comunidad) se trabajó en marzo, hicieron el huerto pero no se le pudo dar seguimiento. Entonces R plantea que algunos sí han ido pero no todos. H hace ver que es algo en lo que él también se equivocó pero que

ahora van a recuperar la actividad y organizarse mejor para que no vuelva a ocurrir y entonces organiza dos grupos para el cuidado del huerto.

Recordemos que los talleres de servicio son la estrategia con la que se trabajan en las secundarias comunitarias los aprendizajes esperados sobre tecnología, estamos hablando entonces de que H y eventualmente un grupo de instructores junto con el asistente –y no sé si el coordinador académico de secundaria en el estado– decidió (decidieron) que se trabajaría el taller que corresponde al bloque cuatro en el primer bloque, ¿cuáles fueron las causas? Por un lado se entiende que los alumnos estuvieron interesados en el taller, sin embargo, a pocos meses de concluir el ciclo escolar dejaron de trabajarlo. Por otro lado se debe reconocer que al diseñar los talleres de servicio se pensó que éste en específico podría ser muy pertinente dada la cercanía de una parte importante de la población con la agricultura, se pensó también que en el tercer bimestre era un buen momento para trabajarlo ya que comenzarían las lluvias y por tanto podía ser una actividad bastante práctica y significativa, lo que no se consideró era el poco tiempo restante para concluir el ciclo escolar y la dificultad que esto traería para “darle seguimiento”.

Se observó la realización del taller de servicio 1 del bloque 2: “Aprovechamiento de los recursos vegetales”. Este tiene como propósito reconocer diferentes estrategias de aprovechamiento de los recursos vegetales de la comunidad con fin de que la población reflexione sobre la relación entre estos recursos y las condiciones nutricionales de la localidad. E integra aprendizajes esperados de las asignaturas de ciencias, tecnología y español para primero y tercer grado y para segundo y tercer grado contempla también aprendizajes de formación cívica y ética. Se sugiere un producto grupal: un informe de investigación sobre procesos de aprovechamiento de la diversidad vegetal con que cuenta la comunidad, al

igual que sobre el mejoramiento de tales procesos, de acuerdo con el grado escolar. Y tres productos por grado que ayudan a conformar el grupal:

- Primer grado. Producto alimenticio que represente el valor nutricional de alguna especie de la diversidad vegetal de la comunidad. Catálogo de especies vegetales de la comunidad.
- Segundo grado. Productos medicinales preparados con base en el conocimiento de las propiedades curativas de diversas plantas.
- Tercer grado. Propuesta técnica para la protección de alguna planta en riesgo de extinción.

El taller se llevó a cabo y los productos se lograron. Sin embargo, durante el proceso, se encontraron dificultades que los alumnos junto con H tuvieron que resolver. En la primera sesión del taller él pide que los alumnos comenten algunos productos vegetales que hay en su comunidad. Se menciona al clavo, la calabaza, el chayote, etcétera. Copian el propósito del taller y el producto que van a desarrollar. Realizan en grupo la siguiente lectura que está en la página 136 del libro multigrado B2.⁹⁴ Indica a los alumnos que van a hacer la lectura y escribir las palabras que no entiendan para que enseguida las busquen en el diccionario, después harán la lectura de nuevo para integrar las palabras y tener una comprensión de todo el texto.

⁹⁴ (Olivares, 2008 en Hernández G.A. *et al.*, 2013: 136)

México, el cuarto país del mundo con mayor diversidad vegetal: UNAM

México es el cuarto país del mundo con mayor número de diversidad vegetal, y pese a esto en nuestro país se pierden más de dos hectáreas de vegetación por minuto, esto es, entre 600 y 700 mil al año, aseguraron científicos del Jardín Botánico (JB) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Al celebrar el Día Nacional de los Jardines Botánicos, la universidad reveló que México tiene cerca del 85 por ciento a escala mundial de las crasuláceas, muchas de las cuales están en peligro de extinción. En el país se comercializan más de 250 especies de plantas medicinales y tan sólo en el mercado de Sonora se venden 200 toneladas semanales de esas especies. El JB cuenta con mil 200 especies mexicanas con más de 5 mil ejemplares de éstas. México tiene el 12 por ciento de la biodiversidad mundial.

Una de las mesas de información que más auditorio captó fue la del biólogo Víctor Chávez, quien señaló que por cada especie vegetal que se extingue, se arrastra al mismo final a entre 10 y 15 organismos vivos, ya sean insectos, animales u otras plantas. En ese sentido, alertó que estimaciones científicas prevén que para el año 2050 podrían haber desaparecido más de 60 mil especies vegetales. “No es gratuito el excesivo calor, la falta de agua y la deficiente calidad en el ambiente”.

El JB se fundó el primero de enero de 1959 lo que lo convierte en el segundo más antiguo de México y el más importante de los 40 que hay en el país. En sus terrenos existen varias colecciones como yucas y dasilirios, cactáceas, opuntia, orquídeas, crasuláceas, agaváceas, dhalia, medicinales, ornamentales, plantas acuáticas y tropicales, rupícolas, arboretum, así como dos jardines: del desierto y el demostrativo.

La información circuló constantemente en la celebración: México cuenta con 500 especies endémicas de plantas crasuláceas, las cuales se desarrollan principalmente en zonas semiáridas. De esta familia es la *Echeveria laui*, de Oaxaca, la que en más riesgo de extinción se encuentra, por lo que hasta la Norma Oficial Mexicana la considera una planta protegida.

Los alumnos investigan en el diccionario palabras como botánico, crasulácea y autónoma. Después de buscar en el diccionario, Wikipedia y otros libros. Realizan sus apuntes y vuelven a la lectura. Al concluir, H comenta al grupo: ustedes buscaron algunas palabras que no entendieron, ustedes buscaron su significado, releeron el texto, ya le entendieron. Les pide que compartan.

- C. lee: “México se encuentra 500 en especies endémicas y hay algunas plantas endémicas se venden en el mercado de Sonora.”
- M. también lee: Víctor Chávez señaló que cada especie animal que extingue también se mueren 500 plantas.
- C. “México se encuentra en 60 mil al año de especies vegetales”

La última frase es importante porque el alumno retoma un dato de la lectura pero lo hace descontextualizado. En el texto se habla sobre una proyección de especies vegetales que podrían desaparecer hacia 2015, el alumno plantea que es ese el número de especies que (¿se perderían?) al año. ¿Cómo sucedió que se da esta afirmación y H la pasa de largo para continuar con la actividad? En realidad es habitual que suceda esto en los salones de clase, los docentes no tienen siempre el mismo nivel de atención sobre lo que se dice o hace, es un aspecto que debería considerarse en la búsqueda de la evaluación formativa. Por ello en ocasiones se dejan pasar estos aspectos. La formación docente puede insistir en ello y promover la identificación de estas dificultades pero, al ser una sola persona quien deba atender el proceso de conocimiento de varios alumnos (en el caso 12) las situaciones se pueden repetir. Una de las pocas alternativas sería fomentar el pensamiento crítico de los alumnos y el aprendizaje colaborativo.

El LEC menciona que van a estar leyendo a lo largo del taller algunas lecturas, pero ¿para qué?, esto habla de México pero ¿qué sucede en la comunidad? Enseguida realizan la lectura de la integridad ecológica, para ello forma tres equipos: G, C, E, R; C, M, C, E y; C, M, J, F.

Entre las palabras que buscan están las de integridad, autóctono, erradicar, prevén, alertó, dañino, sostenible.

J pregunta a H por la palabra autóctono, él responde que sí la ha visto en historia. E lo busca en Encarta y recupera la siguiente idea =» especies protegidas.

Los tres equipos buscan el significado. H da una explicación del significado al ver que no construyen una idea que les sirva. Les explica en tenek que se dice de las personas que son autóctonas (al parecer una palabra con significado similar no hay en tenek porque usa la palabra en español, aunque me parece muy probable que exista una forma de expresar que algo es de aquí mismo) del lugar y que es igual para las plantas. Después alguien pregunta por prejuicio, contesta, prejuicio es como de perjudicar.

Fragmento del Preámbulo de La Carta de la Tierra (earthcharterinaction.org, 2000 [en línea]).

Principio II. Integridad ecológica

5. Proteger y restaurar la integridad de los sistemas ecológicos de la Tierra, con especial preocupación por la diversidad biológica y los procesos naturales que sustentan la vida.

a. Adoptar, a todo nivel, planes de desarrollo sostenible y regulaciones que permitan incluir la conservación y la rehabilitación ambientales, como parte integral de todas las iniciativas de desarrollo.

b. Establecer y salvaguardar reservas viables para la naturaleza y la biosfera, incluyendo tierras silvestres y áreas marinas, de modo que tiendan a proteger los sistemas de soporte a la vida de la Tierra, para mantener la biodiversidad y preservar nuestra herencia natural.

c. Promover la recuperación de especies y ecosistemas en peligro.

d. Controlar y erradicar los organismos exógenos o genéticamente modificados, que sean dañinos para las especies autóctonas y el medio ambiente y, además, prevenir la introducción de tales organismos.

C lee: “adoptar es tener como un hijo”. Medita un momento y responde: Entonces es lo mismo para las plantas ¿cómo las vamos a cuidar? Aunque no sabemos en qué pensaba, parecía buscar una manera de interpretar el término en el contexto de la frase. En el acervo del lenguaje del alumno

había que buscar dos posiciones al menos, una para el nuevo significado del término y otra para la nueva utilidad, es posible que en ello empleara el tiempo.

En general parece que se les dificulta encontrar sentido al significado del diccionario en relación a las frases que leen. También observo dificultad para explicar la integridad, preguntan ¿qué es integridad física? H les recomienda que tengan cuidado con las letras porque pueden cambiar el sentido de las palabras. Por ejemplo, prejuicio y perjuicio.

Les dice que el día de mañana va a continuar con la actividad pero como tienen el libro, irán leyendo algunas lecturas por anticipado. Ya también tienen las fichas, e irán viendo cuáles se relacionan con el taller y con el proyecto.

Ésta situación es sugerente porque muestra uno de los aspectos que más nos interesan en el quehacer cotidiano: los alumnos deben recurrir constantemente al diccionario, hacen un esfuerzo de lectura y relectura que no está indicado en los materiales y, H cuando puede visualizarlo, establece relaciones conceptuales entre diferentes campos del conocimiento para apoyar a los alumnos en su comprensión. Cabe recordar también que en este caso se trata de una figura docente que lleva diez años prestando servicio social al Conafe y tres de ellos en la misma comunidad en secundaria, ello hace suponer cierta *expertise* para manejar los materiales, temas y actividades.

Unidades de Aprendizaje Independiente

Ahora veamos lo referente a las Unidades de Aprendizaje Independiente. En el trabajo con esta estrategia pudimos notar algunos aspectos relevantes sobre la eficiencia de las prácticas escolares, además nos

muestra un rostro más del trabajo multigrado, el desarrollo de conocimientos específicos y las dificultades que pueden encontrar los alumnos al no contar con una estrategia de trabajo específico para el fortalecimiento del bilingüismo. La sesión que se va a mostrar además contiene un esfuerzo interesante de H por hacer evidente un eje común a los tres grados, cabe resaltar que esto no siempre es posible y tampoco se ha manejado como algo deseable.

– LEC: M por favor dale uno de estos a tus compañeros de tercero. Él comparte triángulos al resto del grupo.

Jóvenes les voy a pasar estos y les voy a pedir que anoten ¿qué es?

–Un triángulo.

–LEC: ¿qué más? Anoten más.

(Sale al baño)

J pregunta a sus compañeros de tercer grado si debe sumar 360° .

–LEC: ¿Ya hicieron su triángulo? Terceros grados, este es un triángulo ¿qué?

–Rectángulo.

–Revisen la ficha tres, a ver si tiene características de un triángulo.

–G al cuadrado.

–LEC: ¿qué? [Pregunta por la expresión de G pero no hay respuesta]
Hubo un señor en aquel tiempo que hizo una fórmula para la relación entre los lados del triángulo, ¿cómo se llama?

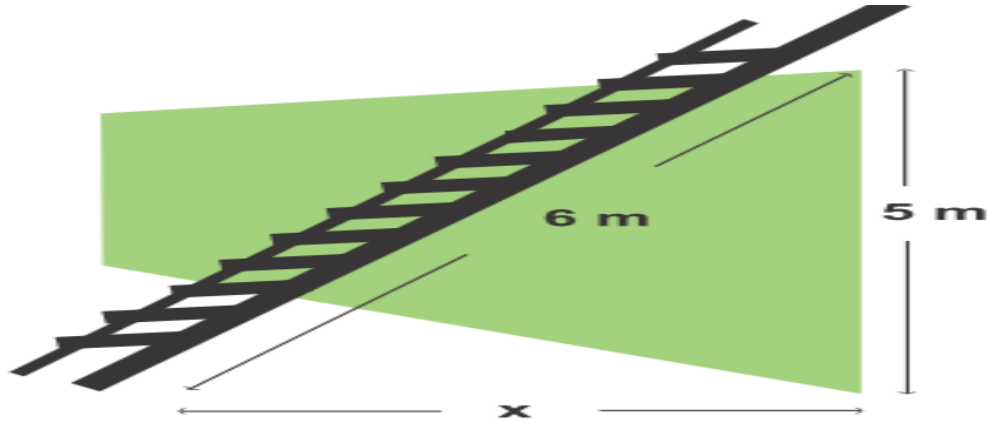
– C: Pitágoras.

¿Cuál es la fórmula?

E: $a^2 + b^2 = c^2$ [Lo dice de memoria].

LEC les plantea el problema que viene en la UAI 4 del bloque 2.

Figura 9 Problema de la escalera



Tengo una escalera, está recargada en una pared, su longitud mide seis metros, ¿por qué está marcado con una x la distancia entre la pared y la escalera?

–No sabemos.

–LEC: ¿Cómo se va a resolver?

–E dice la fórmula del Teorema de Pitágoras y lo aplica al problema.

–LEC: Hagan todo el procedimiento.

Se acerca con los alumnos de segundo para plantearles el problema de la Unidades de Aprendizaje Independiente en la hora del reto. Utiliza el pizarrón para ello. El tema es la estimación y el cálculo de volumen.

Se tiene un triángulo⁹⁵ con un volumen de treinta centímetros, tenemos que el lado del triángulo es cinco centímetros y el otro son cuatro centímetros . La fórmula que voy a ocupar aquí va a ser:

C responde $\frac{1}{3}$ del área de la base por la altura.

–LEC: o también área de la base por altura sobre tres.

Si yo multiplico cuatro centímetros por cinco centímetros ¿me dará el área de la base? Porque estoy yo tomando en cuenta esto (señala los

⁹⁵ Menciona triángulo en lugar de pirámide.

lados con medida) pero, ¿cómo le vamos a hacer para esto? Señala el lado que no tiene medida.

Figura 10 Ejercicio UAI 3 Matemáticas 2 B2



Es de mencionar que en ese momento se grabó video de esta parte de la sesión pues estaba yo muy entusiasmado por el modo en que el instructor trabajaba las Unidades de Aprendizaje Independiente, tuve la impresión de que la grabación lo distrajo: el segundo grado no pudo avanzar en el tema; él les indicó que lo retomarían después e indicó que trabajaran con otro tema.⁹⁶

Continúa con el tercer grado y revisa los ejercicios. Nota que M. está distraída y le pregunta, ¿si te salió lo mismo?

–A ver, necesito un voluntario que pase a explicar. G, de una vez trate el gis. (El problema es encontrar el área y perímetro de un cuadrado donde solo se conoce que hay veinticinco centímetros entre un ángulo interno y el del lado opuesto.

Pasa E: Sale 17.6.

⁹⁶ En una conversación posterior comenté al LEC mi impresión de que se había puesto nervioso y que creía que se había confundido en el ejercicio. Me dijo que no lo recordaba. Yo lo interpreté como que no quería hablar del tema, es curiosa para mí su reacción pues aunque quise hacerme de su confianza creo que en mis condiciones llevaría tiempo poderlo lograr. En su caso el Asistente Educativo sí realiza grabaciones largas y la reacción del LEC y los alumnos no es tan evidente, lamentablemente me ha compartido fotos, no videos.

-R: E. te salen 17.6 en el lado.

-E explica la siguiente secuencia:

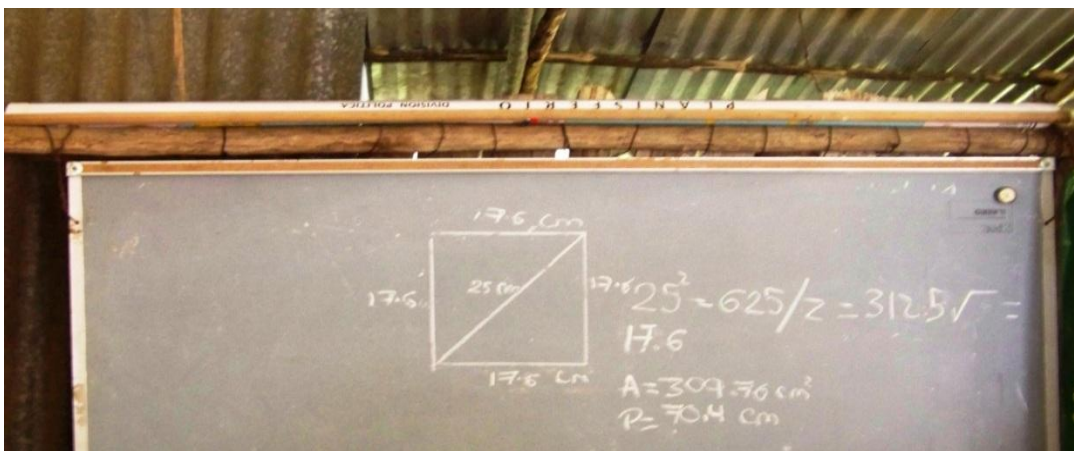
$$25^2 = 625/2 = 312.5 \text{ (raíz cuadrada)} = 17.6$$

—G: el área es 17.6 x 17.6 sale 309.76

$$A = 309.76 \text{ cm}^2$$

-E: 17.6 por cuatro 70.4cm

Figura 11 Área y perímetro



-LEC: E, ¿por qué elevaste al cuadrado 25?

-C, J, ¿coincide con lo que hicieron?

-Sólo el perímetro, pudieron resolver. Ahora si ¿ya te acordaste?

-Si.

- LEC: un último ejercicio. Veamos el aula.

- LEC ¿Conocen la medida de los lados?

- No.

- Pero por eso tenemos el metro... je je je. Conocemos los lados A y B pero no conocemos el lado C que es la hipotenusa, vamos a calcularla.

-Organícense en equipos y vamos a sacarla, ya con eso terminamos.

Pregunta a los alumnos de segundo grado qué probabilidad hay de que caiga un número en un dado.

–6.

– ¿Cuántas caras tiene?

6

– ¿Y la probabilidad de que caiga un 1?

–1 de 6.

–Este es un ejercicio de eventos posibles.

–Vamos a ver, si al lanzar los dos dados quien va a llegar más rápido.

Les ofrece una tabla como la que aparece en la UAI, les explica que deben tirar los dados y observar quién llega primero, sin pasarse de la posición. A continuación las tiradas y los valores.

Segundo grado. Trabaja ahora con la UAI 4.

– C: ¿maestro vamos a leer activa lo que sabes?

– No, vamos a tiempo de aprender

– C: ¿tampoco vamos a leer cuál es el problema?

– No, probabilidad absoluta y frecuencia relativa”.

El trabajo con las Unidades de Aprendizaje Independiente ha pretendido desarrollar la autonomía de los alumnos en su aprendizaje, para ello ofrecen el trabajo con contenidos específicos desde la sensibilización hasta la evaluación. En este registro no se observó esto último, sin embargo sí se observaron otros aspectos que son también relevantes: desde un inicio H se planteó la posibilidad de articular los tres aprendizajes esperados que se establecen en las UAI. Por ello el ejercicio de los triángulos, en el momento que lo comencé a grabar, parece que se distrajo respecto al contenido a desarrollar para segundo grado y lo llevó a modificar su planeación.

Respecto a tercer grado llevó las actividades hasta el final. En ello tuvieron un papel importante los conocimientos de los alumnos y su forma de trabajo, estuvieron sentados de continuo, entre ellos se orientaron. Por su parte M tuvo algunas dificultades pues no lograba el resultado; al realizar la exposición G, ella corrige y hace los apuntes correspondientes. H no se asegura de que el tema se hubiera comprendido por todos, aunque aparentemente fue así, hubiera sido deseable que M realizara también el ejercicio.

Respecto a los alumnos de segundo grado, parece que ha sido complicado para los instructores identificar que los diferentes momentos de trabajo de las UAI se identifican con el proceso de aprendizaje desde una perspectiva constructivista, por ello es importante que se lleven a cabo. Al suspenderla lo que se propicia es que el proceso de aprendizaje quede inconcluso, lo que no se ha explorado es de qué manera se puede retomar: si se requiere reiniciarlo por completo al retomararlo o si solo se puede apelar a la memoria de los alumnos. Desde mi punto de vista se requeriría retomararlo como parte de un nuevo proceso en el que se esperaría que los alumnos tengan un poco más de referentes sobre los que echar mano.

Sin embargo, dependiendo del punto en el que se suspenda y la manera que el alumno lo haya tomado existe la posibilidad de confundirle o que genere esquemas erróneos.

El primer grado no aparece en el registro porque en esa ocasión trabajaron de manera autónoma, H solo les dio las orientaciones y ellos llevaron la actividad.

Cabe resaltar también que este material fue pensado en un inicio para que lo tuvieran los alumnos de manera individual –una especie de combinación

entre libro de texto y cuaderno de trabajo– pero por diferentes circunstancias los alumnos han tenido casi siempre que compartirlo con sus compañeros de grado. Esto desde mi punto de vista ha facilitado a los LEC el trabajo pues agrupan a los alumnos de cada grado para trabajar con las Unidades de Aprendizaje Independiente –independientemente del número de materiales que tengan y de que el copiado de los problemas consume tiempo- dan las orientaciones necesarias y van con otro grado a hacer lo mismo. De alguna manera debe ser más sencillo volver con un grado o equipo que volver con cada alumno, esto no impide la posibilidad de asesoría personalizada a los alumnos que tienen dudas muy concretas o dificultades en algunos temas, tanto en el trabajo con las UAI como en el libro multigrado se observó el monitoreo individualizado cuando así se requería.

Aspectos generales por resaltar

En una visión de conjunto podemos se puede destacar que en las prácticas de aprendizaje uno de los aspectos relacionados con el fortalecimiento del bilingüismo de los alumnos es el uso del diccionario para la búsqueda del significado de palabras coloquiales y términos académicos. Nos hemos percatado también que los términos académicos son difíciles de comprender y que en ocasiones pasan de largo para H y los alumnos. Un caso interesante es el del trabajo en la asignatura de matemáticas, en el registro no se reportan dificultades respecto al bilingüismo en esta área. Aunque si existen términos distintos a los convencionales. Un ejemplo es cuando preparaban una entrevista como parte de un taller de servicio. En ese caso M mencionó el término tarea preguntando al LEC si a eso se refiere. Él pregunta ¿cómo se miden los terrenos?, los estudiantes explicaron a H, M y a mí que se trata de hectáreas y que una hectárea representa 20 tareas.

Su forma de hacer equivalencias en ese caso –obviamente– tiene mayor relación con el sentido común que con la lógica matemática. Las tareas son una medida de volumen. En ese momento me señalaron la pila que aparece en la foto. En matemática pasar de una medida lineal a una cúbica requiere de ciertas condiciones, para ellos el ejemplo fue muy sencillo.

Figura 12 Tarea



Nos hemos percatado también de que H no se ha problematizado sobre el fortalecimiento del bilingüismo de los alumnos. Es posible que en este aspecto tenga la expectativa de que el aprendizaje del español en cuanto a la lectura y la escritura les resolvería la necesidad de aprendizaje. Fue más adelante que el tema tuvo eco en sus preocupaciones, una situación que se ha promovido también por la carencia de orientaciones para trabajar estos aspectos de manera sistemática.

Respecto a las condiciones para el aprendizaje, el aula tiene un espacio bastante reducido, en ella solo se pueden sentar los alumnos alrededor de cinco mesas acomodadas como un rectángulo de un metro por dos punto cinco. Las computadoras y los libros de la biblioteca son un recurso invaluable aunque podrían complementarse con orientaciones precisas al LEC sobre los puntos en los que debe enfatizar o los aspectos que debe considerar en el desarrollo de las actividades. De otro modo habrá

constantemente una amplia posibilidad de que los aprendizajes no se logren.

Por último, el trabajo de la lectura de regalo es un acierto en la manera en que se lleva, aunque es posible que represente un reto grande para los alumnos debido a la falta de fortalecimiento del bilingüismo. En conversaciones informales, dos madres de familia hicieron referencia a que sus hijos se desvelaban leyendo. Aunque lenta, la lectura de los alumnos llegó a resultados favorables en las reseñas, en actividades en las que se podría monitorear el desarrollo de las competencias comunicativas con cierta facilidad. Respecto al tenek, tal como se ha pensado en una estrategia de trabajo para el fortalecimiento del bilingüismo sin necesidad de ser hablante, se deberá pensar en una estrategia colaborativa para la valoración de las competencias comunicativas de los alumnos. Sobre el papel de las lenguas, indígena y español en los procesos de aprendizaje se reflexionará en el siguiente apartado.

Las lenguas y en el proceso de conocimiento.

Primeras indagaciones

En el caso de la observación de la participación de las lenguas en el proceso de conocimiento sucedió también que hubo cierta influencia por mi presencia como investigador. Por un momento se ofreció la oportunidad de sugerir a los alumnos que en mi presencia hablaran en español, al menos como intención, y en un intento de que la comunicación se diera del modo más habitual posible pretendí que en tenek lo podían hacer. Una consecuencia hipotética de este hecho es que los alumnos y el docente hablaran a partir de entonces tenek, situación poco probable ya que en mi parecer no podían echar mano de un repertorio mayor si no lo tuvieran y si lo tuvieran sería poco probable que no lo usaran. El hecho concreto es que

la mayoría del tiempo hablaron en tenek con algunas palabras intercaladas en español.

Respecto a la lengua materna escrita sucedió algo distinto: algunos alumnos la podían escribir porque el profesor de primaria les ha enseñado. Sin embargo, no lo hacían en sus trabajos finales y pocas veces en sus apuntes; por su parte H no lo fomentaba, por supuesto tiene esto una relación con las decisiones que se han tomado en Conafe a nivel central respecto al bilingüismo.

Éste es el marco de la observación hemos planteado ya algunos aspectos que se requieren profundizar como el uso del diccionario o la comprensión de textos. Pero hay otros aspectos que se deben considerar antes de llegar a algo tan puntual.

Se mencionó que en el diseño del proyecto educativo 1 del bloque 2 se incorporaron actividades para el trabajo con las lenguas maternas, como parte de ello se comenzó a recuperar lo que los alumnos saben y pueden indagar acerca de las tradiciones de la comunidad.

Después del pase de lista H pidió que los estudiantes escribieran en una hoja de papel una frase acerca de las fiestas de la comunidad. Cuando concluyeron pusieron los papeles al centro de las mesas y los pasaron de una mano a otra hasta que les indicó que se detuvieran. Después leyeron y en mis primeros acercamientos trataba de captar algo que me permitiera reflexionar. Habían escrito y leían en español pero había frases con una estructura distinta.

“Amistad es sus confianzas”, “algunas familias van en el lugar” “los ángeles, tocan a venir”, “El día de muertos nada más se pasa el tercer día de noviembre”.

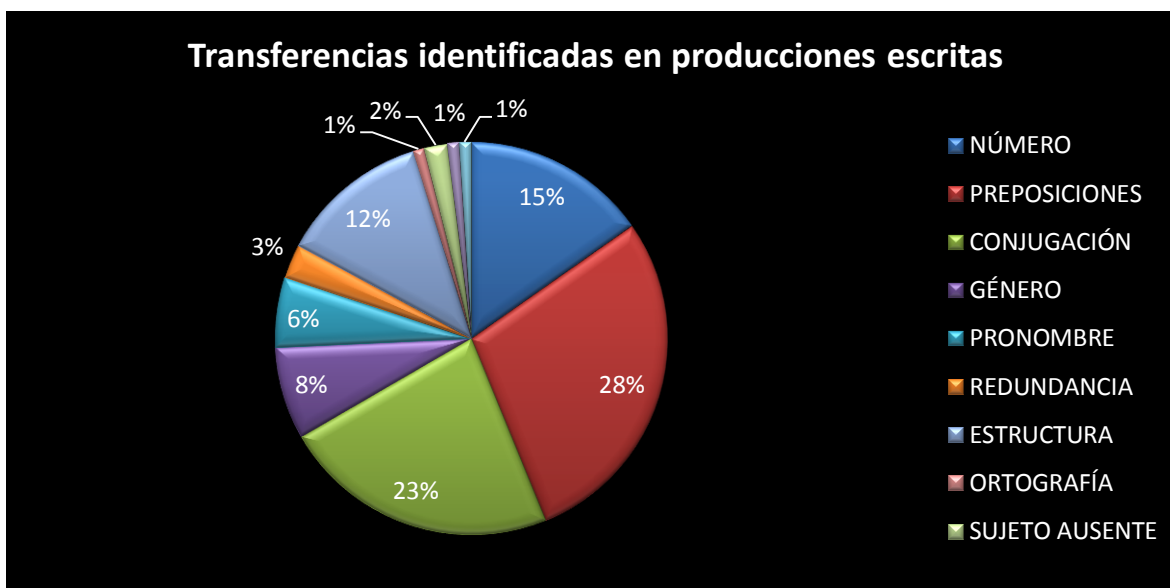
Desde el diseño teórico metodológico de la investigación se consideró la posibilidad de transferencias lingüísticas en las expresiones de los alumnos. Se consideró también que tal vez lo idóneo, dado mi desconocimiento de la lengua, era comenzar por indagar acerca de las transferencias semánticas; sin embargo, lo primero a lo que en realidad pude acceder fue al contraste entre las palabras y frases que escuchaba en español –cuando lo escuchaba– y una serie de sonidos, palabras y oraciones que desconocía y que me había propuesto asimilar.

Se tenía también contemplado realizar una serie de actividades con los alumnos que permitieran tener una primera impresión, a modo de diagnóstico sociolingüística de la comunidad. Sin embargo, esta intención no encontró eco cuando lo comenté con H. Desde el inicio mencionó otras inquietudes en su trabajo, como el alcoholismo en la comunidad o el tiempo disponible para concretar las estrategias, la lengua indígena no estaba en primer plano.

Así que una primer tarea fue la de solicitarle que me dejara revisar las producciones textuales de sus alumnos porque creía que había algo que se podía mejorar en su desempeño y en el logro de conocimientos. En su momento sentí que esto tuvo ciertas consecuencias pues en pocos días H comenzó a fijarse en el modo de escribir de los alumnos, si la oración era comprensible o no por ejemplo. Decidí no centrarme en ello por el momento. Días después pude asistir a la reunión de tutoría y platicar con H y el AE. En su momento fue este quien aclaró que no se trataba de que los estudiantes sintieran que lo que escriben lo escriben mal, sino que hay que motivarlos a que aprendan mejor el español y que puedan aprender a escribir en su lengua. Estuve de acuerdo en ello.

Al presentarle un primer avance del trabajo que realizaba, le comenté que era necesario que los alumnos fueran conscientes de las diferencias gramaticales y semánticas de las lenguas que usan⁹⁷, que eso les permitiría tener otra forma en sus escritos pero también desarrollar sus competencias bilingües y comprender mejor lo que leían. Las producciones se analizaron por alumno y por tipo de trabajo.

Figura 13 Análisis de producciones en español



Para hacer el análisis de los textos me centré únicamente en los aspectos sintácticos. No dejé de lado las cuestiones semánticas aunque consideré tener ejemplos más claros derivados del registro etnográfico como adelante se muestra. Respecto a las cuestiones pragmáticas considero que están adheridas a las dos anteriores, aunque en el primer caso de forma diacrónica y en el segundo sincrónica por el tipo de comunicaciones analizadas.

Los dos aspectos más fáciles de identificar y hasta cierto punto que generaron menor sorpresa fueron las correspondencias de género y

⁹⁷ Pasado el tiempo pude ser consciente también de las posibles transferencias fonéticas como la dificultad de usar la “r” sustituyéndola por una “l”.

número dentro de la oración, por ejemplo: “biene siendo sobre las confiansas de las personas”; “todas las personas son respetuoso”, “todas las personas conviven entre ellos”, “los mismos ofrendas”; el uso de preposiciones que parece tener relación con estrategias para hilar ideas o partes de ideas en un texto “hay personas que invitan sus familiares”, “sobre lo relacionado del día de muertos”.

Otros aspectos importantes fueron los relacionados con las conjugaciones, el uso de pronombres y los casos en que el sujeto queda implícito. Por ejemplo: “cuando limpiar el camino”, “después hacen rosario sobre lo que quieren en ese año nuevo ya cuando terminan dan la ofrenda”, “el primer día de xantolo que es el día 31 de octubre es cuando hace su arco a tiempo”, “como ya es su costumbre de hagan”, “en la fecha de julio del año 2013 graduamos”, “yo reprove y volvió otra vez en segundo grado”.

En ese momento H no pareció particularmente animado de trabajar estos aspectos y no busqué insistir, mientras tanto el trabajo con el proyecto uno avanzaba y yo podía obtener más información. Un caso particular fue en la sesión ocho del proyecto educativo 1, bloque 2. En ella hay una actividad donde los alumnos hacen una tabla y anotan en una columna palabras en lengua materna y en la otra su significado en español y posibles usos. La mayoría de los alumnos seguro conocen esa actividad por ser su segundo o tercer año, por ello la modificó para que en la tabla anotaran frases o palabras en tenek con significado en español. Enseguida una descripción de lo sucedido:

Se organizaron por equipos como quedó en la dinámica del barco.

Equipo 1: G., E., R., C.

Equipo 2: M., C., M.

Equipo 3: C., C., E.

Equipo 4: F., C., J.

Anotarán frases o palabras en tenek, con significado en español y frases en español. Es el cuadro de la sesión 8 del proyecto educativo 1, bloque 2.

G y E revisan un libro de formación cívica y ética para obtener sus frases.

M revisa uno de español.

M, C y M buscan cómo escribir dientes en tenek.

J y C tienen una reflexión sobre cómo decir “la historia”, M recuerda que historia se puede decir *ti labil*.

LEC: Jóvenes, pasen a su lugar, vamos a ver sus resultados, –el grupo siguió trabajando–. Bien, miren, hicieron sus reflexiones en lengua tenek. Vamos a tener que conjuntar con sus trabajos.

Los equipos muestran sus resultados; primero equipo 1, posteriormente el equipo 4, le siguió el 3 y finalmente el equipo 2.

Equipo 1	
Frases y palabras en tenek	Sus significados en español
Yab kaj jila' aval kalam axi xowe ne ets kaj ejtoj kaj t'sejkaj	No dejes para mañana lo que puedes hacer hoy
b'} Kit belats taj tamal ani yab kaj met'a taj kux, tam antsana' neets kit ulits jun taj leé	Camina sin mirar atrás y a la meta llegarás
Kaj tsalpayal ok'ox ani talbel kaj t'aja'	Piensa antes de actuar
c'} An et'j xi kaj waypin neests kaj ne'dha k'al an itsé'	Camarón que se duerme se lo lleva la corriente
Tam jun exom in wat'al jant'o neets kaj ejtinchij	Ponte en mis zapatos
Jant'ots xi yab takiaj k'al kaj jilaits kaj k'alej	Agua que no has de beber dejala correr
Kaj puwedha' jun k'al y alwatalalab tal bel neets tij wichbanchij kal ij po'kaxtalab	Cria cuervos y te sacarán los ojos
Yab kaj jila' abal aj tsalapil tij ne'dha' al an bel xi yab alwa	Nunca dejes que tu decisión te lleve por el camino equivocado
	Dios aprieta pero no ahorca
d'} Jun abal taj yanem ani taj yanem abal jun	Uno para todos y para uno
a'} Jitats yab in exlal an b'yal tilab in kuaal bijidh abal neets kin wichbaj kin wat'a'	El que no conoce su historia está condenado a repetirlo

Equipo 2	
Frases y palabras en tenek	Sus significados en español
e'} Te'p'dhá aj Pat'alil axin t'ejwamedhal an k'áuj ani eyenda aj t'salapit	Apaga tu televisor y enciende tu mente
T'salpay ok'óx jantó xi nee k'áj t'ájá	Piensa antes de actuar
Max it uchnal abal yab aj et'owal t'ewamedha jant t'atá aj ey	Si te dice que no puedes demuéstrole lo que tu eres
Ok'óx uj kamab t'albel uj exlòmwal	Antes mis dientes son mis parientes

Equipo 3	
Frases y palabras en tenek	Sus significados en español
c''} An et' axi ka waypin ne ka nedhá kal an ja	Camaron que se duerme se lo lleva la corriente
Axi yab in exlal jutá tij neets ina jawakijt'ke an bal alwa	El que no sabe hacia donde vá cualquier camino es bueno
Ni jan ki yab ka jila axi a le ke t'aja ti nedha bel an bel xi yab já	Nunca dejes que tu decisión te lleve por el mal camino
Yab ka jila abal kalam xi nets kaj ejto k'atsejka xo	No dejes para mañana lo que puedes hacer hoy
Xi yab uj lej adnil in bajnal ani axu adhil yab in bajawal	El que corre mucho no alcanza y el que no alcanza
b''} Kit belats ani yab la met'a kuxlab ani neets kat wits jun tis ka bajuj	Camina sin mirar atras y a la meta llegarás
e''} Ka tepdha an tsuumtalab ani ka tlapay	Apaga tu televisor y enciende tu mente
Mapudh a wi yab uj atsel ij ja'nek	Boca cerrada no entra moscas
d''} Patal abal jun ani jun abal patal	Todos para uno y uno para todos

Equipo 4	
Frases y palabras en tenek	Sus significados en español
Axi yab in exlal junti neets jawa kits'k'e tom bel alwà	El que no sabe a hacia donde va cualquier camino es bueno
c'''} An et' axi kaj waypin uj ne'dháb k'al an jà	El camaron que se duerme se lleva la corriente
a''} Axi yab in exlal in t'ilabil k'uajat kin tsab wat'a junil	El que no conoce su historia está condenado a repetirlo con sus funestas consecuencias
Ok'ox kaj t'aaja' tij kuenta	Antes de actuar es necesario darte un <u>tiem'po</u> para reflexionar

Cuando los alumnos del equipo 4 comentan la traducción de camarón que se duerme se lleva la corriente, H hacen notar la falta del artículo “la” (se lo

lleva “la” corriente) aunque en realidad el faltante es “lo”. Con ello intenta mostrar que la falta de una palabra puede cambiar el sentido de una frase. No hubo comentarios al resto de las frases, no se preguntó por el motivo de su elección, lo que entienden de ellas y la forma en que podrían verse reflejadas en la autobiografía.

Tampoco se preguntó por qué hubo varias oraciones que se escribieron de formas distintas. Pondremos dos ejemplos. El quipo 1 y 4 escribieron las oraciones a’} y a’’} expresando un significado semejante pero con formas distintas. Podemos destacar el inicio de ambas oraciones Jitats yab in exlal an b’yal tilab en contraposición de Axi yab in exlal in t’ilabil, donde por ejemplo tilab y t’ilabil se usan por igual para decir historia.

Se observa una diferencia mayor con las oraciones b’} y b’’} del equipo 1 y el 3. En este caso en la misma oración el equipo 1 tiene ocho palabras distintas al equipo 3 pero en castellano escribieron lo mismo. ¿Cuál es el motivo de esta diferencia?, ¿podemos tomarla como una muestra de la riqueza expresiva del tenek?

a’} Jitats yab in exlal an b’yal tilab in kuaal bijidh abal neets kin wichbaj kin wat’a’	El que no conoce su historia está condenado a repetirlo
a’’} Axi yab in exlal in t’ilabil k’uajat kin tsab wat’a junil	El que no conoce su historia está condenado a repetirlo con sus funestas consecuencias

b’} <u>Kit belats taj tamal ani yab kaj met’a taj kux, tam</u> <u>antsana’ neets kit ulits jun taj leé</u>	Camina sin mirar atrás y a la meta llegarás
b’’} <u>Kit belats ani yab la met’a kuxlab ani neets kat wits</u> <u>jun tis ka bajuj</u>	

Pudo retomarse también una indagación sobre la glotal (’) escrita después de la “m” de tiempo en la última oración del equipo 4. Muy posiblemente

influenciada por el ejercicio de traducción que estaban realizando. En cambio, la reflexión duró solo veinte segundos. La actividad continuó.

Al concluir la exposición, H pide que se peguen las láminas en el pizarrón. Les pregunta si estas frases aportan ideas para sus autobiografías y les pide que saquen sus avances para enriquecerlos.

La reflexión sobre la lengua no llevó a más, tal vez porque el propósito no fue claro, tal vez porque se requería dar mayores orientaciones. Lo cierto es que cuando la actividad se diseñó la intención era favorecer que comprendieran que su cultura y que las personas de la comunidad tenían cosas que aportar a la escuela o en la vida, es decir, se esperaba que plasmaran aspectos relevantes del pensamiento de su lengua y luego lo trasladaran al español. Surge entonces la pregunta ¿por qué buscar frases en los libros?

Hay más de una respuesta posible para ello. Desde un punto de vista del conflicto lingüístico se pensaría que hay una sobre posición de la lengua escrita, académica en relación con la lengua materna, vernácula, es decir, el prestigio de la lengua y el espacio condicionarían la elección.

Desde el punto de vista del sistema sociolingüístico habría que pensar no solo en el contexto de la consigna y la decisión de los alumnos, sin desconocer las relaciones de poder y la asimetría entre las lenguas valdría pensar –al menos– si no se trata aquí de una apropiación o una transferencia semántica del español y lengua indígena, en tal sentido se debe recordar que una de las funciones de las lenguas es explicar la realidad de los sujetos, en este sentido el mecanismo de apropiación de ideas podría ofrecer indicios también de cierta fortaleza identitaria. En todo caso habría que profundizar más en el conocimiento de la situación

sociolingüística del tenek y español en la comunidad para dar una explicación certera, aun así me inclino a pensar en la fortaleza identitaria. Veamos si el trabajo de campo nos ofrece más elementos.

Lectura y comprensión lectora. Una mirada doble

En el club cultural se trabaja el fomento a la lectura a partir de la sensibilización de los alumnos respecto al proceso de creación de textos, en este sentido se pretende que desarrollen competencias relacionadas con la producción de textos literarios y que por ende, tengan más herramientas para comprender los textos que leen. Veamos un ejemplo de sesión del Club cultural, se trata de la sesión dos del Club cultural B2.

Comienzan con la lectura del cuento “Corazones perdidos”, incluido en el libro *Relatos de fantasmas* de Steven Zorn (2007) que se solicitó en el club cultural. R lee el primer párrafo con fluidez, es decir, respeta los signos de puntuación y no corta las oraciones.

Continúa E ... que / le / preparaba/ una/ cena...

F: ... el/ ama/ de/ llaves/ llevaba/ tra/ ba/ jan/ do/

M: es/ bueno/ el/ señor Abner y va a ir a l cielo/ no

C: ... Y que pasó con el chi/co ... la seño/ra Bunch

M Luego/ se/ fue/ una mañana

C: ... Cuarto de baño/ que/ no... /se

C: ... Lal uz de luna entraba por la ventana

tendida en /la/ bañera

E: ...el terror de esta /visión le despertó

G: ... pero ahí no había nadie

J: si – el – señor – quiere – verlo – aún – algo peor⁹⁸

Al concluir la lectura H pide que identifiquen los personajes de la historia. Después les pregunta, ¿cómo va a terminar la historia?

R: Triste

G: Mal

LEC ¿hicieron su agenda de trabajo?

No

¿A qué hora iba a ir Stephen al despacho?

C 11

LEC: ¿Por qué no quería Stephen que nadie supiera? Para que lo pudiera matar

- ¿Cómo les hubiera gustado que terminara la lectura?

Responden en tenek

LEC: vamos a hacer una actividad del libro multigrado donde viene el ejemplo de un prólogo.

Primer grado: ustedes van a decir quiénes son los personajes centrales o personaje central en su cuento. Por ejemplo: en el cuento que acabamos de leer ya saben quiénes son los personajes. Stephen, la Sra. Munch, ... así van a decir ustedes de su cuento.

Segundo grado. Vimos ya qué es un prólogo.

Terceros grados. Van a hacer la presentación de una antología de cuentos. Ustedes son los encargados del prólogo. Ahí nos presenta algunos ejemplos.

Ustedes de tercer grado reúnanse para ver los prólogos que manejan ahí.

⁹⁸ Al escribir / trato de mostrar pausas que entrecortan la pronunciación fluida de las oraciones. Al mencionar – trato de hacer referencia a pausas de uno o dos segundos que muestran una lectura difícil.

M, G y E investigan en la biblioteca.

LEC habla a primer grado: Esto de los cuentos lo vamos llevando, ahorita lo que tenemos que ver son los personajes.

Segundo grado: trabaja también con las características de los personajes.

Primer grado: Comparte sus personajes entre sí. Me acerco y puedo escuchar lo que comparten. El texto de F me parece menos estandarizado que el de M, H los acompaña en sus reflexiones.

LEC: Ya vamos a cerrar. El avance que llevan los jóvenes de primer grado, ustedes, el avance de la investigación sobre los que es el prólogo.

LEC: C, a los compañeros de primero se les facilita más contarlos en tenek y escribirlos también. Ustedes ¿en qué lo van a escribir?

En español, contesta C.

H: ¿en qué se van a apoyar?

M: 1º Ficha 2

H: La idea de este club cultural era socializar el avance que llevan ustedes. Lo pueden avanzar, por ejemplo, F ya hace rato escuché que ya sabe el orden de lo que va a tratar su cuento, lo felicito. Pero ya puede comenzar a redactar.

Primeros grados, ¿se van a poner de acuerdo para avanzar en su cuento? Para que la siguiente clase vengan y presenten sus avances. ¿También segundo C?

Podemos contrastar el desempeño de los alumnos en la situación que acabamos de describir con los criterios que establece la Secretaría de Educación Pública respecto a la velocidad lectora de los alumnos de secundaria. Los siguientes niveles de logro respecto al número de palabras que leen los alumnos por minuto muestran lo esperado de acuerdo al grado que cursan. Estos niveles obviamente no consideran las condiciones de

bilingüismo de algunos alumnos, en cualquier caso son un referente de lo que se desea de manera normativa:

Figura 14 Niveles de Logro para Velocidad Lectora. Palabras leídas por minuto

Secundaria				
Primero	Menor que 125	De 125 a 134	De 135 a 144	Mayor que 144
Segundo	Menor que 135	De 135 a 144	De 145 a 154	Mayor que 154
Tercero	Menor que 145	De 145 a 154	De 155 a 160	Mayor que 160

Dada la lectura observada es claro que se puede afirmar que la mayoría de los alumnos están lejos de ello. Más allá de mostrar la distancia con la expectativa secretarial, habrá que preguntarse si con un desempeño distinto en cuanto a fluidez y velocidad lectora los alumnos pueden alcanzar grados aceptables de comprensión lectora. Si lo logran cómo lo hacen y qué estrategias usan. Uno de nuestros puntos centrales para el cuestionamiento se encuentra en las reseñas literarias pues como se mostró en el apartado anterior, la competencia de comprensión puede tener un desarrollo distinto a la de escritura. Del mismo modo podemos indicar que la competencia de comprensión puede tener un desarrollo distinto a la de lectura, más cuando se trata de una segunda lengua pues la fluidez tiene que ver con la capacidad de producir los sonidos de cada grafía en la secuencia indicada por el texto pero si no se está habituado a ello es posible que se tenga un desempeño como el que muestran los ejemplos de lectura arriba mencionados.

Vemos también que en el club cultural los trabajos de los alumnos están relacionados primero con la comprensión de un texto y luego con la estructuración de un texto similar pero producto de su imaginación. Aunque la estrategia ofrece la ventaja de que los alumnos analicen obras literarias

al mismo tiempo que producen la suya y con ello se posibilita que tengan un referente para elaborar sus producciones; no dialoga con otras formas narrativas de la comunidad, en este aspecto puede parecer que favorece el aprendizaje significativo pero no considera el contexto y deja de lado la dimensión intercultural.

Por otro lado, en el ejercicio de la lectura al inicio de la sesión, sí hubo varios alumnos que tuvieron dificultades para leer en voz alta. En teoría estas dificultades están asociadas a la comprensión del texto mismo, este es un aspecto que se debe revisar para poder ofrecer estrategias de trabajo pertinentes a los estudiantes y, sobre todo, para poder hacer evaluaciones más justas sobre los avances que tengan en el desarrollo del bilingüismo.

Como resultado del club cultural los alumnos realizaron una antología de cuentos de ciencia ficción con siete cuentos redactados en tenek y su versión en español. Es de destacar que el logro de estos trabajos dependió en gran medida de la dedicación y compromiso de los estudiantes, pues el tiempo destinado al club cultural (dos horas a la semana) fue insuficiente.

En el siguiente apartado se analiza un ejemplo de los cuentos producidos y la posible relación que los alumnos dieron a esta forma narrativa con las propias de la comunidad. Por el momento, es importante destacar que en ninguno de los cuentos: “los cuatro amigos”, “el monstruo y los dos hombres”, “La princesa”, “La noche de los muertos vivientes”, “los enanos”, “el cuento de tarzán” o “los dos gemelos fantasmas”; se hace alusión a narraciones tradicionales de la comunidad de manera directa. Sin embargo, no es de sorprender que en un par de ellos aparezcan elementos del entorno, machetes, milpas, cuevas o caballos, evidentemente echaron mano de sus referentes para atender a la tarea.

Es importante resaltar este aspecto puesto que guarda relación con las competencias bilingües, podríamos decir mejor interculturales. ¿Cómo creas un cuento de ciencia ficción cuando no está en tu matriz cultural? El ejemplo de esta antología permite pensar que un camino es tomar lo que en tus referentes hay para darles un nuevo sentido. En el ejercicio que hicieron los alumnos un tigre que se quiere comer a los enanos aparece dentro de un cuento que parece de terror. En la tradición tenek hay un tigre que come personas. Esto sucedió por inquietud de los alumnos pero también porque la mediación del LEC, los materiales y las actividades sugeridas no ofrecieron a los alumnos la posibilidad de crear una definición propia del cuento de ciencia ficción y distinguirlo de una narración fantástica. En esos términos se logró un producto valioso aunque el aprendizaje en sí no lo fue.

La dimensión colaborativa del fortalecimiento al bilingüismo

A raíz de la revisión de los textos arriba mencionados y la observación de la actividad que acabamos de presentar, me sentí con elementos para plantear una estrategia de trabajo con H por las tardes o noches, dentro de las horas que realizaba su planeación.

Retomé el tema de los textos revisados, le comenté a H que no entendía por qué si yo veía que los chicos leían constantemente y comprendían lo que leían, la parte de la escritura les costaba trabajo. Retomé entonces la idea de la transferencia y le comenté que tenía dudas que no podría resolver si no conocía un poco de tenek.

Hicimos un ejercicio en el pizarrón donde redactamos los siguientes enunciados:

- 1 An pico u dhachix**
- 1 El perro ladra**
- 2 An inik u om kal an idhik**
- 2 El hombre sembrar con el maíz**
- 3 U kaknal an it tamu**
- 3 Yo agradecer el Nuevo año**
- 4 Nana' ule' tin kapul**
- 4 Yo quiero comer**
- 5 Nana' in kaputsits**
- 5 Yo ya comí**
- 6 An pico u dhachix al an juk'**
- 6 El perro ladra en el pozo**

La consigna fue que yo diría una frase y H me la dictaría en tenek, debajo de la frase la escribiríamos en español para posteriormente encontrar si había correspondencia en el significado de las palabras. Esto sirvió para identificar que la estructura de las oraciones son diferentes y ser sensibles a que el ejercicio de comprensión de una lengua a otra requiere –entre otras cosas– de distinguir que las ideas se estructuran y toman forma de maneras distintas entre ellas, con reglas distintas a las de la otra lengua y que para comprenderlas se necesita de tener cierto repertorio y saberlo usar.

Por ejemplo, en tenek los pronombres personales y los verbos tienen una relación distinta al español. Sucedió que mientras hacíamos el ejercicio pregunté por el significado de algunas palabras, así conocí los verbos. Pero entonces pregunté qué significaban “in, it, u, i y u”. H comentó con los alumnos y me respondió que no decían nada pero que sin su presencia no se comprendería la conjugación, esto en palabras del LEC y un par de alumnos que nos acompañaron.

Pronombre		Verbo	Verbo	Verbo
Nana (yo)	In	Bixom	Belal	Kapul
Tata (tú)	It	Bixom	Belal	Kapul
Jaja (él)	u	Bixom	Belal	Kapul
Wawa (nosotros)	u	Bixom	Belal	Kapul
Tatachik (ustedes)	l	Bixom	Belal	Kapul
Jajachik (ellos)	u	Bixom	Belal	Kapul
		Bailar	Andar	Comer

No tuve de momento un referente en español por lo que no pude reflexionar más allá con ellos sobre esta forma. Ahora, si consideramos que según lo que me indicaron en ese momento los verbos en sí se encuentran en infinitivo y sin estas palabras no se entiende la conjugación, podemos asumir que hacen la función de los pronombres clíticos. Así podemos entender “Nana in bixom” como yo bailo o simplemente bailo en lugar de “yo bailar” como en la explicación que me dieron diría sin la palabra *in*.

Por lo anterior nos damos cuenta que la traducción del enunciado tres es incorrecta, pues el clítico “u” se emplea en la tercera persona del singular y primera y tercera del plural. Por tanto no podría traducirse como “yo”, en todo caso diría “u kaknal an it tamu” y al español podría pasar como “agradece un año nuevo” o agradecemos un año nuevo, donde kaknal es agradecer. Entonces en el escrito de M donde se habla del año nuevo con la expresión “se da gracias el año nuevo”, en realidad es una oración afortunada y da cuenta de un esfuerzo por distinguir entre una estructura y otra. Al parecer “wawa u kaknal an it tamu” como “agradecemos al año nuevo” o su impersonal “se da gracias” son las oraciones que podrían dar

cuenta del hecho de que *ellos* dan gracias al año nuevo. También se debe enfatizar el hecho de que los hablantes no concibieran una traducción de estos términos al español. Hecho que hace ver las posibles ventajas de los talleres de fortalecimiento al bilingüismo.

El desarrollo de estas sesiones llevó varias semanas; no se realizaron diariamente pues dependía del tiempo disponible de H para realizarlas pero las ocasiones que las llevamos se mostró dispuesto. En un par de ocasiones participó la LEC de preescolar, algunas veces le llamaba la atención las reflexiones que surgían. Como la escuela se encuentra frente a la casa de la presidenta de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria, es muy común que ella o sus hijos se acerquen por las tardes a comentar algo con H, plantear una duda o simplemente platicar. Un par de días se acercaron E y J que son primos y viven muy cerca; ellos comentaron con H sus dudas respecto a las traducciones y me mostraron la escritura de algunas palabras. Me ayudaron a hacer un breve glosario y fui consciente de las diferencias, incluso fonéticas, pues me pareció un reto identificar el sonido que representan como “dh”, también es diferente el acento y el ritmo con el que pronuncian cada palabra, lo que en ocasiones me hacía actuar como despistado.

En su momento el LEC y yo acordamos trabajar con los alumnos una actividad de media hora adicional a la clase para analizar textos que hubieran producido ellos mismos. Trabajamos el taller de fomento al bilingüismo al concluir la jornada. Se trató de una jornada en la que se abordaron diferentes temas, el instructor estaba presionado por el poco tiempo que quedaba para concluir el bloque y además pidió a los alumnos que participaran en una actividad para el aniversario de la Revolución Mexicana.

Planteé el propósito de la actividad. Les comenté que había revisado sus textos y que había encontrado algunos aspectos que se podían trabajar. Pedí que hablaran en tenek entre ellos si lo deseaban, pero que si yo preguntaba a alguien en particular me respondiera en español, o pidiera a un compañero que me tradujera.

C se ofreció a dictarme un texto, la definición de prólogo que trabajó un día anterior. Escribí el texto según me dictó y su traducción como lo planeado. No encontramos ninguna incidencia, así que decidí dictarles un texto.

“La canasta del señor tiene las tortillas que su esposa hizo”.

Ellos lo escribieron en tenek. Después pedí a C que lo tradujera a español. Entonces, en su ejercicio, la oración decía:

“In	t’aknáb	an	Inik	coyal	bakan	in	Uxkwe	u	t’ajal”	
“La	canasta	del	señor	tiene	tortillas	las	que	hizo	su	Esposa”

Y la tradujeron como aparece en la tabla. Pregunté si era correcta la oración. Me dijeron que sí, aunque corrigieron “hizo su esposa” por “su esposa hizo”. Entonces comenté que en español el artículo “las” no se usaba en la posición que aparece en el enunciado que me dictaron. Pregunté a C por qué lo escribió así y no respondió. Copié la parte de la oración en tenek que me indicó al pedirle que me señalara desde donde decía tortilla.

Quise encontrar con ellos el significado de las palabras en tenek y su correspondencia con la frase en español pero sucedieron dos cosas: parecía que sobraban palabras y faltaba “las”. Además J me dijo que la

palabra tortillas no estaba aunque después corroboré que sí. Como ya nos habíamos extendido en tiempo sugerí que los ejercicios de este tipo se hicieran con H. Pregunté si ellos le veían utilidad y contestaron que sí. Él comentó que estaba interesado en continuar la reflexión.

Entonces sugerí que durante sus lecturas trataran de ver cómo se usan los pronombres. Les enfatiqué que las dificultades que observé en los textos revisados tenían que ver, por ejemplo, cuando escriben “lo corten maíz”, o “después hacen rosario sobre lo que quieren en ese año nuevo ya cuando terminan dan la ofrenda”. Por eso les propuse estos ejercicios. Sugerí que se pusieran de acuerdo con H para hacer este trabajo una o dos veces por semana.

Al concluir jugué fútbol con el LEC, dos alumnos de SECOM y tres niños de la comunidad, entre ellos M, una de las hijas de la presidenta de la APEC quien a partir de esa tarde comenzó a darme clases de tenek cuando tenía oportunidad de asistir al salón del preescolar, sin ningún acuerdo y con un método muy peculiar, pues me explicaba en tenek, leía en tenek y me pedía que leyera yo en tenek. A pesar de que fui un alumno poco productivo la experiencia me sirvió para tener otra sensibilidad hacia el conocimiento de una segunda lengua en ese contexto.

También sucedió que H me preguntó ¿cómo había visto la actividad? Le comenté que tenía mayor funcionalidad si se analizaba un texto que ellos mismos hubieran producido, que a mi parecer era más complicado trabajar todo el grupo sobre un mismo texto y que consideraba más conveniente trabajar con un número más pequeño o mejor aún con equipos.

Él por su parte comentó que nunca se atrevió a escribir en tenek, le pareció interesante que yo lo hiciera y eso le animó a hacerlo también. Le pregunté

sobre cómo veía la actividad para los alumnos. Respondió que tenía que ser un texto que ellos escribieran pero que sí los veía dispuestos, me preguntó si no sería muy pesado. Respondí que no era la intención que los alumnos escribieran en español y tenek todos los textos; mi sugerencia fue que esto lo hicieran con textos breves, unos enunciados o un párrafo, pues lo importante era la reflexión y el conocimiento de las lenguas. Le pregunté si a él le parecía importante continuar con las actividades como la realizada y respondió que sí le interesaba dar seguimiento, tal vez un domingo por la tarde a una hora que solo vinieran los alumnos a eso.

Al siguiente día, observando la sesión cinco del proyecto 2 de bloque 2 noté otros aspectos importantes. Estaban trabajando por grados para realizar una ficha informativa sobre los temas que estudiaban. Primer grado trabajaba sobre “el agua de mi comunidad”. Segundo grado, sobre la “Revolución industrial”. Tercer grado sobre “La independencia de México”.

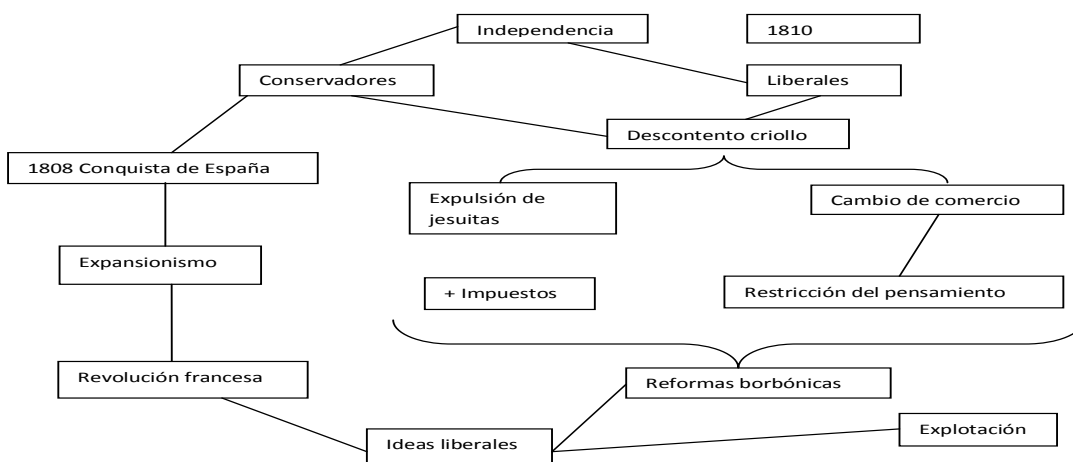
Los alumnos de tercer grado investigaban en otros materiales aparte de la lectura que realizaban en el libro multigrado. C me preguntaba sobre las causas de la independencia. Estaba revisando un texto complejo porque contenía oraciones subordinadas que ligan tres párrafos. Intenté organizar mis ideas en un esquema antes de apoyarlos.

Me doy cuenta que la conexión entre las ideas liberales y la independencia no es tan evidente en los libros de texto. Una posible causa es que se carezca de una visión de la historia multicausal y crítica, la historia lineal de posiciones maniqueas es más fácil de narrar pero genera imprecisiones.

Trato de explicar a C que una de las causas de la independencia es la dominación de España por la república francesa y que en un momento un grupo de criollos se reveló contra la posible dominación francesa, que otros criollos se rebelaron contra la colonia y que cada uno de estos grupos tenía

su visión del gobierno que el país merecía, pero que en el fondo las ideas de libertad que promovía un grupo y el expansionismo que se daba en Francia y su dominación de España fueron consecuencia de las ideas de ilustración, para ello me apoyé de un esquema como el siguiente.

Figura 15 Esquema ideas liberales



Los alumnos no toman las sugerencias que les hago, comprendo que la forma en que relacionan las ideas planteadas presenta dificultades para lograr una visión multicausal. Esto puede ser porque no cuentan con los conocimientos previos para establecer estas relaciones o porque no se han ofrecido elementos para que ellos las establezcan, en todo caso el papel del mediador y de los materiales como interlocutores de los alumnos aquí son importantes.

En suma, me ha parecido en esta sesión que las estrategias destinadas a la comprensión de los procesos históricos deben atender de una manera más clara a las relaciones multicausales, observo también que es una dificultad –y parece que no solo para alumnos hablantes de lenguas indígenas– comprender textos en los que las ideas se mantienen en el mismo hilo conductor, pero que se ligan, por subordinación, en series de más de dos párrafos. El punto era que explicar un fenómeno de múltiples dimensiones

en una sucesión lineal no era tarea fácil, por ello posiblemente se podría apelar a las narrativas vernáculas para el fortalecimiento de competencias históricas.

Por ejemplo, la explicación de los motivos por los que varios miembros de la comunidad están emparentados entre sí pasa por la narración de la historia de la comunidad y de cómo se fueron formando las familias. Esto tiene que ver con la conformación del espacio social, en qué lugar se establece cada quién y el porqué de las relaciones emocionales entre los diferentes miembros de la comunidad, las solidaridades y la colaboración de las personas en proyectos conjuntos como la construcción de la secundaria.

En esta narrativa encontramos diferentes elementos que participan en la narración con un peso relativo distinto a los otros –tal vez pesen más las relaciones emocionales para colaborar en proyectos conjuntos que la disposición espacial–, estas relaciones ya son en sí multicausales, el punto es que no se aprenden a leer como tal. Y cuando se pretende mostrar esto en la escuela se hace a partir de “historias” que tienen poca o nula relación evidente con la vida de la comunidad por la forma en que se presentan; además de que su trama en sí es unidimensional. Para muestra la versión más conocida de la guerra de independencia.

Al terminar la sesión nos trasladamos a la sede de Axtla de Terrazas, pues al siguiente día se realizaría la reunión de tutoría (RT). Por la tarde me hospedé en el cuarto que rentan L junto con dos LEC, entre ellos H. Platicamos con el AE sobre el trabajo que sobre las lenguas habíamos realizado en la comunidad. Le pareció interesante y me sugirió realizar una actividad al día siguiente en la reunión de tutoría, pues varios de los instructores trabajan con población indígena y consideró que estaba bien la

sensibilización como parte de su formación incluyendo los que no trabajan en comunidades indígenas. Además de que él fue instructor de la Modalidad de Atención a Población Indígena y conoce el trabajo del taller y su utilidad para el trabajo en aula.⁹⁹ Planeamos la actividad en conjunto; de una manera muy esquemática se llevarían a cabo los siguientes momentos.

- Lectura de un poema.
- Redacción de una reflexión a partir del poema.
- Redactar en tenek, náhuatl o inglés.
- Compartir los textos.
- Reflexionar sobre los textos compartidos.

La reunión de tutoría se inició a las 8: 00 horas en un patio de la sede. Cabe aclarar que sí se tiene un espacio asignado para SECOM pero el equipo prefiere un espacio abierto. En la reunión participan diez LEC, el AE y yo. El orden de la reunión planteado es el siguiente:

- Análisis de problemáticas.
- Evaluación y seguimiento para la mejora de las herramientas.
- Trabajo con padres de familia.
- Avance programático TS2 y PE3.
- Comunidades de aprendizaje.
- Análisis de fichas pendientes del bloque.
- Apoyo logístico.
- Actividad de Isidro.

⁹⁹ En MAEPI el taller de desarrollo lingüístico era una actividad central en el quehacer escolar. La estrategia que en este trabajo se propone es diferente porque para nosotros *no* es necesario que lo desarrolle un hablante de la lengua indígena de la comunidad; además de que considero relevante que los estudiantes dejen memoria de las reflexiones realizadas en el taller.

L inicia compartiendo su regalo de lectura. Lee un fragmento del *Clan del oso cavernario*, comenta que la intención de ésta lectura es para que los LEC digan cómo se puede vincular con los trabajos que realizan en comunidad. Por ejemplo, en el taller de servicio 1 que se está “trabajando sobre las plantas medicinales y a veces se tiene que conocer la manera de que se pueda utilizar. No solo es tener la planta y ya. De eso habla la lectura”.

R cuenta que sí puede ser útil la lectura pues en el taller sus alumnos reflexionaron sobre el chamal, que es una planta medicinal pero que en ocasiones puede intoxicar.

“Si uno se enchamala debe comer palmito crudo. La planta de chamal se quita, partimos el chamal, que es la bolita, lo partimos y lo preparamos como si fuera nixtamal, lo hierves y sabe a coco. Si se puede comer, se pone café.

La planta del chamal ha existido desde hace casi 2500 años. Las lecturas que hagan los alumnos deben involucrar en función a lo que estamos haciendo. Vamos a compartir las problemáticas que han vivido en comunidad. Con los padres, con los alumnos”.

Después se analizan las problemáticas que tienen los instructores en sus comunidades, la rebeldía de algunos alumnos y la participación de los padres de familia. Se trata también el problema del alcoholismo en la comunidad y vuelvo a plantear que se requiere fortalecer el proyecto de vida de los alumnos.

La actividad sobre las lenguas se realiza después del almuerzo. En el grupo hay cuatro docentes que hablan tenek, uno de ellos lo escribe, uno más solo lo entiende, una compañera habla náhuatl, el resto solo habla español. Así que la actividad se pensó desde el inicio para que se produjeran textos en tenek, náhuatl, e inglés.

Para comenzar les comenté que esto era parte de un trabajo de maestría, donde mi propósito era saber cómo se podía hacer para mejorar los aprendizajes de los alumnos hablantes de lenguas indígenas, que me daba mucho gusto estar en la reunión de tutoría y que me permitieran escuchar todo lo que compartían. Enseguida le comenté que quería leerles un poema de mi gusto para realizar una actividad posterior.

Autorretrato a los veinte años¹⁰⁰

Me deje ir, lo tomé en marcha y no supe nunca
hacia donde hubiera podido llevarme. Iba lleno de miedo,
se me aflojó el estómago y me zumbaba la cabeza:
yo creo que era el aire frío de los muertos.
No sé. Me deje ir, pensé que era una pena.
Acabar tan pronto, pero por otra parte
Escuché aquella llamada misteriosa y convincente.
O la escuchas o no la escuchas, y yo la escuché
y casi me eché a llorar: un sonido terrible,
nacido en el aire y en el mar.
Un escudo y una espada. Entonces,
pese al miedo, me deje ir, puse mi mejilla
junto a la mejilla de la muerte.
Y me fue imposible cerrar los ojos y no ver
aquel espectáculo extraño, lento y extraño,
aunque empotrado en una realidad velocísima:
miles de muchachos como yo, lampiños
o barbudos, pero latinoamericanos todos,

¹⁰⁰ (Bolaño, 2000: 6).

juntando sus mejillas con la muerte

Al concluir pedí que comentaran qué les había parecido el poema. M comentó que le parecía muy triste, que se trataba de alguien con mucha tristeza. H identificó que era alguien que recordaba algo que le pasó con mucho dolor. Les comenté que a mi parecer, por las cosas de que habla el poema se trataba de los movimientos sociales de América Latina en la década de 1970. Después sugerí que a partir de lo que les provocó el texto escribieran una línea o una idea breve. El ejercicio lo hicieron por parejas: en tenek algunos, en náhuatl quien sabía escribir náhuatl y los que solo hablan español escribirían en inglés.

Un joven que le teme a la soledad	
Ce telpukatli qui i makasi nu' pa mu ka was ice le	Nahuatl
Un joven que está a punto de morir	
Jun inik kwitol shi kwajat ti semen	Tenek
El temor estaba en él, pensó en su pasado	
The dangerous is in ti the tanke in pas	Inglés

La LEC que realizó el texto en náhuatl comentó que había tenido que realizar una traducción para que la idea se pudiera entender mejor porque en náhuatl el temor viene de dentro y no es algo que se pueda tener. Además porque en náhuatl la expresión equiparable a tener miedo no significa que este salga de ti, sino que él está. Una persona más comentó que había escrito en tenek “inik kwitol”, porque la expresión equiparable a joven no existe, es decir, ellos son niños=kwitol, y después hombres=inik, entonces para hacer una expresión intermedia puso esa expresión. También se hizo una reflexión sobre la oración en inglés, el docente que realizó ese ejercicio comentó que primero quiso decir miedo pero como no recordaba la palabra escribió peligro, luego quiso escribir “él” pero escribió “el” porque sabía lo que quería decir aunque no era correcto, después quiso decir “por su pasado” y creyó escribir gracias a su pasado. Aclaró

que no sabía inglés pero que había querido asumir el reto con los recursos que tenía.

Comentamos que por estas situaciones era necesario reconocer que para comprender textos, los alumnos hablantes de lenguas indígenas hacían un trabajo adicional al que realizan las personas cuya lengua materna es el español, por ello habría que considerar sus tiempos y apoyarles en la reflexión, no solo sobre la escritura sino también sobre los significados en una y otra cultura. Se mencionó también que así como hubo en este caso instructores que se animaron a escribir en una lengua que no conocían era importante que se motivara a los alumnos a escribir en sus lenguas maternas y en inglés, sin importar cuánto sabían, lo relevante es que comenzaran a escribir y eso les permitiría aprender cada vez más.

El AE anotó también que se debía reconocer el trabajo de los alumnos y no descalificar el esfuerzo que hacían para escribir; comentamos también que había que fomentar que los alumnos escribieran en su lengua y en inglés, sin importar que al principio se equivocaran pues eso se podía trabajar. Por mi parte, la experiencia resultó más interesante de lo que pensé pues no conozco ninguna lengua indígena y estaba escribiendo a partir de los dictados que ellos me hacían. Entre los aspectos que se comentaron también destaca el hecho de que una compañera hablante de náhuatl encontrara en la traducción de la frase “tenía miedo” un reto. Entre las dos oraciones que tenía como alternativa tuvo que decidir por aquella que reflejara de un modo más cercano lo que quería plantear, es decir, sus reflexiones entraron en el campo de la semántica, un aspecto a mi parecer con una riqueza distinta a la gramatical aunque obviamente complementaria. El ejercicio puede tener también momentos de trabajo fonético, taxonómico, etcétera, depende de la frecuencia con la que se realice y la profundidad que alcancen los hablantes. En síntesis, permite

que de algún modo los hablantes logran el conocimiento de las diferentes cualidades y posibilidades expresivas entre una lengua y otra. Esta experiencia se vio favorecida ante la invitación a participar en la reunión intermedia de formación –un mes más adelante– donde participaron aproximadamente ochenta LEC de seis sedes regionales del estado con el taller de reflexión sobre las lenguas y una plática en torno a la evaluación en la secundaria comunitaria. Dicha reunión se llevó a cabo en Río Verde, San Luis Potosí del 14 al 17 de diciembre de 2014. Aproximadamente treinta hablaban mayoritariamente tenek y náhuatl. Esto me permitiría continuar explorando el potencial del taller así como continuar imaginando las necesidades de formación de los docentes para atender la tarea de fortalecer el bilingüismo, en el marco de una propuesta educativa que buscara la mejora en el aprendizaje de los estudiantes indígenas con una visión comunitaria.

La plática sobre la evaluación en SECOM se tituló “Confianza y creatividad” y tuvo como ejes a) *el sentido de la evaluación*, donde se expresó que es formativa y que tiene como propósito la mejora del aprendizaje de los alumnos; b) *los elementos a evaluar*: el proceso de aprendizaje de los alumnos, las producciones y el logro de los aprendizajes; y c) *el proceso de registro* de las evaluaciones en SECOM, donde se abordaron las dificultades que han tenido algunos instructores para asignar una calificación o para distinguir los avances de los alumnos. Los temas se abordaron con agilidad y se trabajaron dudas específicas de los LEC.

Los ejercicios del taller tenían como base un poema que inicialmente estaría en inglés (Poe, 1974:84-85) pero que al final se les compartió en español y una lectura sobre sostenibilidad que sí estaba en inglés; español pero de tradición tenek (Sánchez F. A., 2010: 23-26) o náhuatl (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2001) (leyenda).

Por una parte, la intención fue continuar explorando que se podía hacer trabajo en estas lenguas –que en la región son las que conviven en las secundarias indígenas– y comenzar a trabajar con los LEC la idea que con las herramientas que tenían era importante el hecho de que dominaran una lengua distinta al español.. Pretendía también que identificaran que en ocasiones basta dar un pretexto para que las personas muestren lo que conocen y se motiven a enseñarlo a otros. Un aspecto más es que necesitaba mostrar que el trabajo bilingüe con poblaciones indígenas no solo tiene que ver con las tradiciones y festividades de la comunidad como habitualmente se plantea desde el aspecto educativo. El bilingüismo tiene relación con todos los campos del conocimiento, con todos los contenidos, algunos de manera más o menos profunda pero la tiene; deseaba que los LEC lo pudieran observar para que lo consideraran en su quehacer educativo.

Figura 16 Así nació la sirena. Nahuatl

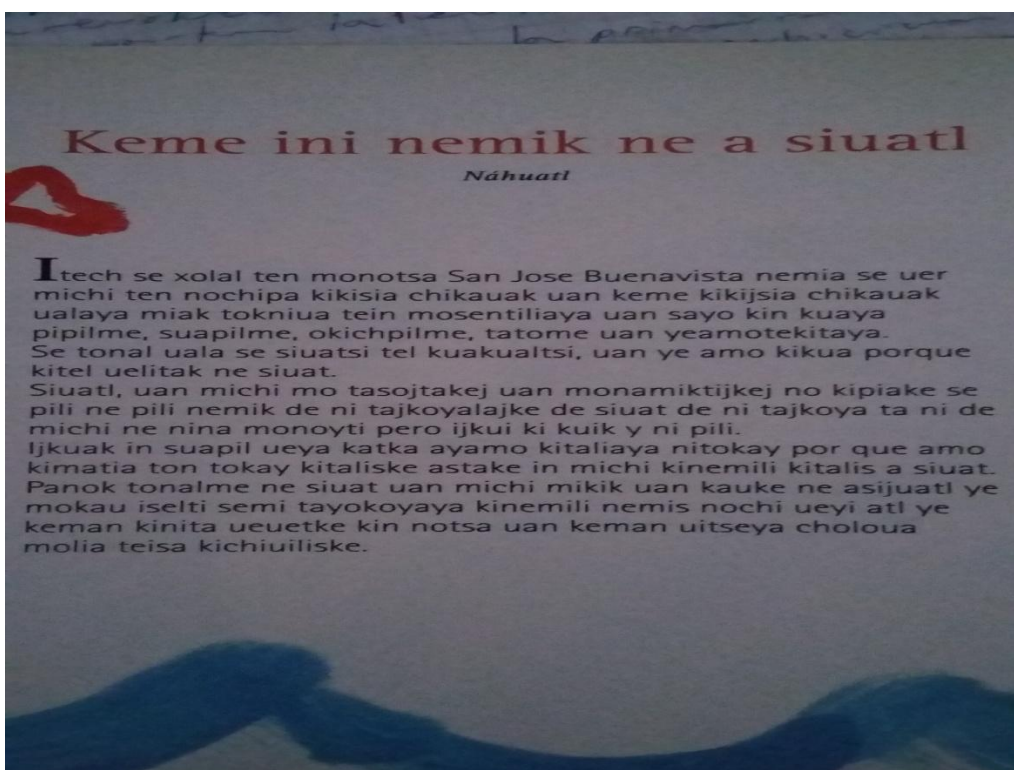


Figura 17 Origen del Maíz. Tenek

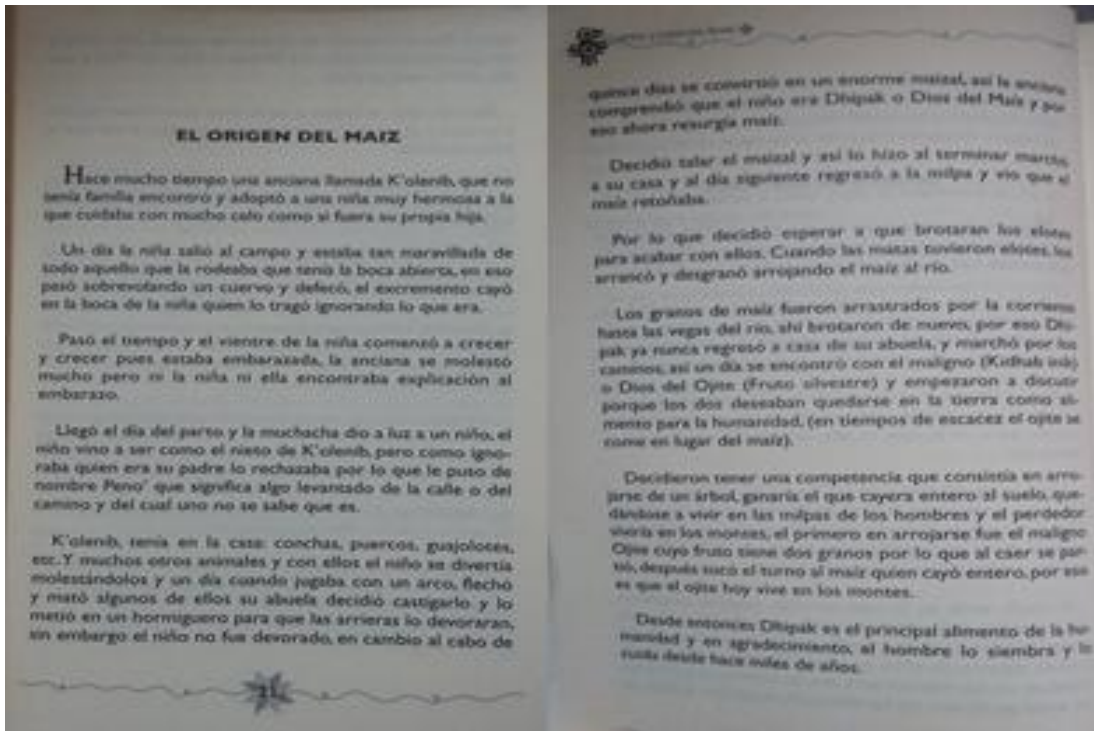


Figura 18 País de hadas. Poe

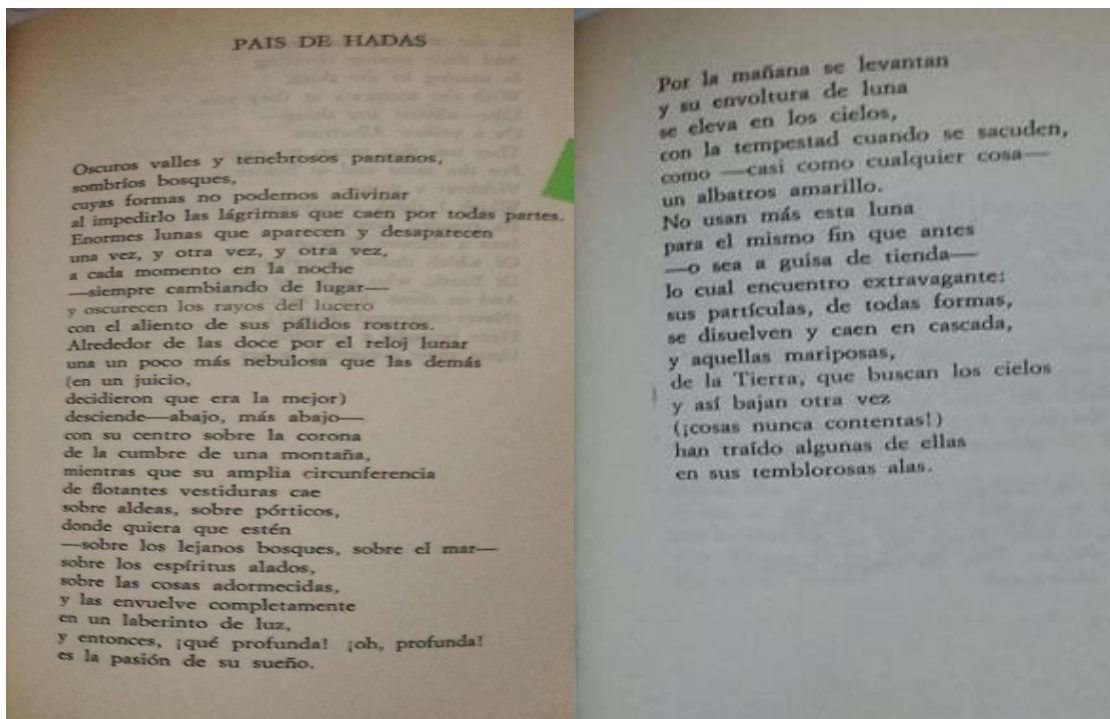


Figura 19 Lectura bloque 4

The UN Has Released the Human Development Index (HDI) Annual Report

The Human Development Index (HDI) 2011 report focuses on the connection between development, equity and environmental sustainability. The UNDP argues that global development will be unable to continue **unless** the world takes bold measures to battle inequality **and** environmental threats. Deforestation, soil erosion **and** rising food prices have disproportionately hit poor populations across the world, widening the gap between developed **and** underdeveloped countries.

With the name "Sustainability and Equity: A Better Future for All", distributed in ten languages in both printed and online versions, the report offers important new contributions to the global dialogue on this challenge, showing how sustainability is linked to equity- to questions of fairness **and** social justice **and** of greater access to a better quality of life.

Forecasts suggest that continuing failure to reduce the grave environmental risks **and** deepening inequalities threatens to slow decades of sustained progress by the world's poor majority **and** even to reverse the global convergence in human development. Our remarkable progress in human development cannot continue without bold global steps to reduce both environmental risks and inequality.

This year's report focuses on the challenge of sustainable and equitable progress. A joint lens shows how environmental degradation intensifies inequality through adverse impacts on already disadvantaged people **and** how inequalities in human development amplify environmental degradation. It **also** identifies pathways for people, local communities, countries **and** the international community to promote environmental sustainability and equity in mutually reinforcing ways.

Human development, which is about expanding people's choices, builds on shared natural resources. Promoting human development requires addressing sustainability –locally, nationally and globally–

and this can and should be done in ways that are equitable and empowering.

The human development approach has enduring relevance in making sense of our world and addressing challenges now and in the future.

Last year's 20th anniversary Human Development Report (HDR) celebrated the concept of human development, emphasizing how equity, empowerment and sustainability expand people's choices. **At the same time** it highlighted inherent challenges, showing that these key aspects of human development do not always come together.

This year the intersections between environmental sustainability and equity, which are fundamentally similar in their concern for distributive justice, are explored. Future generations should have at least the same possibilities as people today. All inequitable processes are unjust: people's chances at better lives should not be constrained by factors outside their control. Inequalities are especially unjust when particular groups, **whether** because of gender, race or birthplace, are systematically disadvantaged.

Human development is the expansion of people's freedoms and capabilities to lead lives that they value and have reason to value. It is about expanding choices. Freedoms and capabilities are a more expansive notion than basic needs.

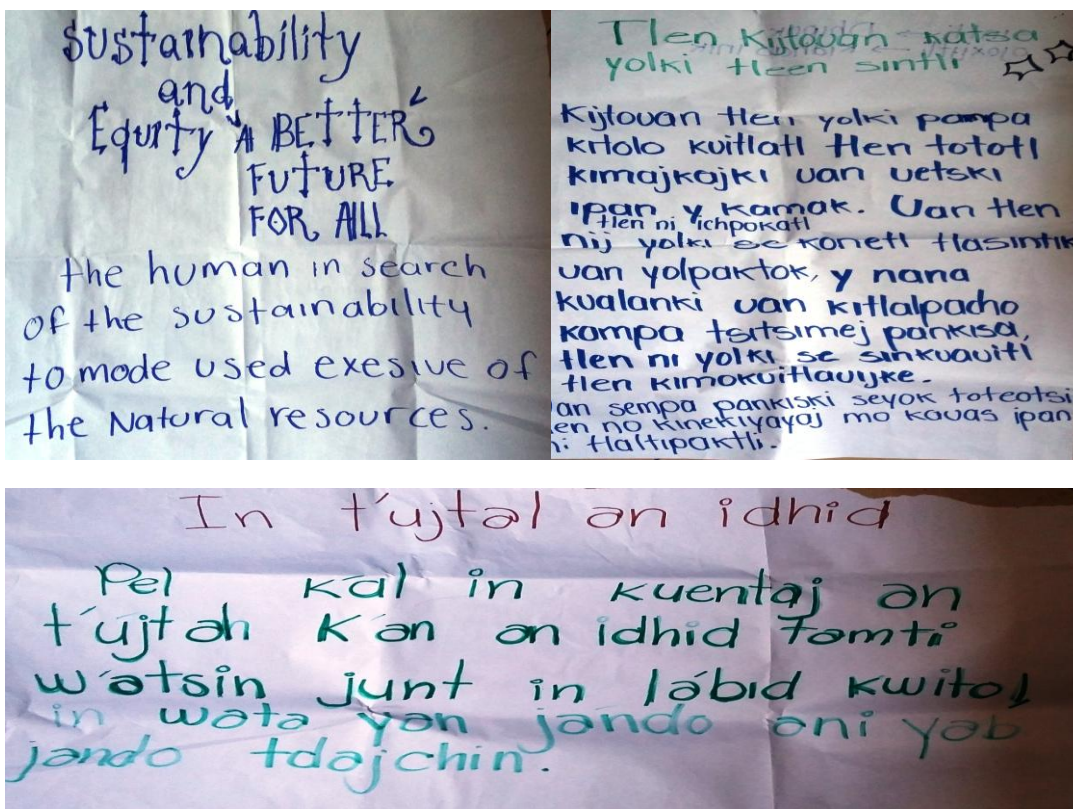
Disadvantaged people are a central focus of human development. This includes people in the future who will suffer the most severe consequences of the risks arising from our activities today.

Se comenzó por organizar diez equipos donde hubiera al menos hablantes de una lengua indígena, en ocho hubo hablantes de dos. Se repartieron entonces tres lecturas de náhuatl, dos de tenek, tres de Poe y dos más que trabajaron la lectura "The UN Has Released the Human Development Index (HDI) Annual Report" que aparece en el libro multigrado de bloque 4.

La organización de los equipos fue aleatoria y la distribución de las lecturas también. Los equipos tuvieron la consigna de identificar las ideas principales de las lecturas, posteriormente los equipos debían redactarlas en una de estas tres lenguas. Solo un equipo no redactó las ideas principales del texto que analizó porque debía hacerlo en inglés y optó por

hacer un mapa mental de las mismas. Algunos ejemplos de los productos logrados son los siguientes.

Figura 20 Productos del taller de lenguas en reunión intermedia



Se hizo notar por los equipos que el rescate de ideas principales del texto en náhuatl se hizo en tenek, esto implicó una actividad reflexiva que permitió trasladar el sentido general del texto a otra lengua, con las consecuentes comparaciones de lo que hay o no en una tradición y otra y como se pueden generar expresiones adecuadas al texto. Además, aunque una de las líderes sí sabía náhuatl, el texto estaba escrito en una variante distinta, por lo que les costó trabajo comprenderlo pero fue apoyada por el equipo que aun cuando no sabía la lengua trataba de interpretar la información.

El texto en inglés fue leído con estrategias de lectura rápida, se hizo énfasis en que no se requería una traducción puntual sino solo su comprensión. El planteamiento es que en el caso de una lengua que se conoce poco o muy poco es necesario, primero, buscar estrategias para comprender los mensajes, generar matrices de sentido en las que vayan acomodándose los significados de las palabras y las grafías por asociación a un sentido. Considero que el hecho de comenzar a hacer las traducciones palabra por palabra pone el énfasis en estas como unidad dejando de lado a la oración o el párrafo que en términos de comprensión y argumentación son conjuntos más generales y con mayor posibilidad de ser aprendidos. Sobre todo en textos como el que se trabajó en este taller y que versaba sobre un tema del que los docentes ya tenían conocimiento y en el que podían identificar y asociar términos más o menos conocidos.

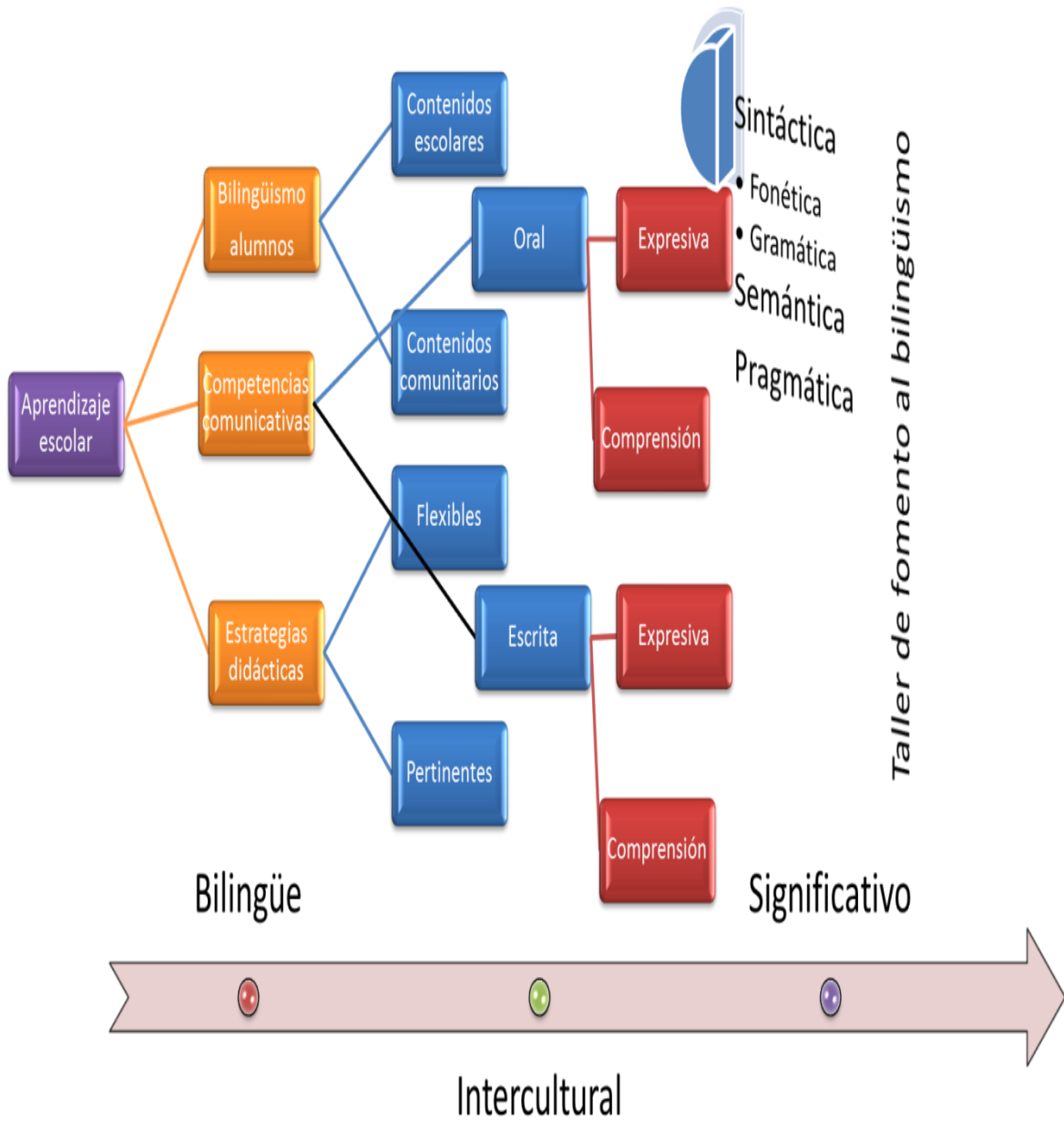
Al finalizar el taller se suscitaron reflexiones en torno a lo siguiente:

- La importancia de permitir a los hablantes de lengua indígena aportar sus conocimientos en el ámbito escolar pues esto fortalece las relaciones entre compañeros, favorece el autoconcepto y potencia el aprendizaje significativo.
- El factor significativo de la actitud hacia las lenguas para poderlas aprender pues si bien pocos conocían la escritura en náhuatl, tenek e inglés y no todos sabían leer la colaboración y una actitud abierta permitió que se lograran los productos en casi todos los casos.
- Algunas orientaciones para trabajar con las lenguas aunque se tenga poco conocimiento sobre ellas, entre otras la escritura a partir de los sonidos, la reflexión fonética, gramatical y semántica con los hablantes y la flexibilidad en las consignas para atender al proceso de generación de conocimiento de los alumnos en estos aspectos.

Vemos pues que la primera y segunda lenguas se vuelven un factor importante en cuanto al proceso de construcción de conocimiento de los alumnos, en ello la comunidad ofrece bases sólidas. Al parecer una de las dificultades centrales para el desarrollo del bilingüismo en el caso estudiado se encuentra en los escasos soportes de textos escritos en tenek, el incipiente ejercicio de conocimiento sobre semejanzas, diferencias y aspectos relevantes para caracterizar una y otra lengua así como tomar decisiones sobre las situaciones de uso.

Se puede notar también que el taller de fomento al bilingüismo resultó interesante a los ojos de las personas que participaron en él. Tal vez fue más complicada su recepción por parte de los alumnos. Esto posiblemente por las cargas de trabajo, aunque lo continuaron haciendo con H. Un dato más es que los alumnos escribieron sus productos del segundo bloque en ambas lenguas, como se verá en el siguiente apartado. Tal vez se deba dar seguimiento a las actividades que desarrollan respecto a este aspecto para valorar con más claridad su pertinencia. Es necesario reconocer también que los LEC identificaron algunos aspectos relevantes en la experiencia realizada. La sensibilización de los hablantes, el conocimiento de las lenguas, su posibilidad para trabajar con otras lenguas, en específico el inglés. Enseguida un esquema con los principales hallazgos.

Figura 21 Lenguas y proceso de conocimiento



Producciones escolares

La producción del aprendizaje

Para que los alumnos logren conocer un aspecto de la realidad se promueven trayectos amplios que están inscritos en la práctica diaria, es mediante la comunicación entre pares, la relación corresponsable con el docente y el quehacer organizado que los alumnos van elaborando el conocimiento. Esto se nota en los trabajos observados toda vez que se van tejiendo los conocimientos adquiridos y cobrando sentido en la elaboración de productos en los que se manifiestan. A este proceso le llamamos producción, que en una perspectiva de la economía del conocimiento hace referencia al proceso por el que se genera algo que pretende tener cierta utilidad para aquel que lo manipula.

En tal caso, ¿quién se beneficia del conocimiento que se produce en el aula?, más aún, ¿no debería pensarse solo en producción de conocimiento y dejar de lado el énfasis en el aprendizaje?, ¿cómo se da el proceso de producción escolar?, ¿cuál es el producto de dicha producción? Podemos comenzar por la última pregunta, los productos del aprendizaje en las secundarias comunitarias están predefinidos en las estrategias didácticas, en el caso observado no se planteó la redefinición de los mismos, sin embargo, sí observamos que se redefiniera el tiempo de producción cuando se determinó llevar a cabo un taller del bloque 4 en el segundo bimestre. Ahora, se trata en este caso de productos a través de los que se supone los aprendizajes cobrarán relevancia para los alumnos, es decir, serán significativos, veamos que sucede.

En el proyecto 2 del bloque 1 “Reinventemos nuestra comunidad” se abordan en él las asignaturas de español para los tres grados, geografía

para primero e historia para segundo y tercero. Respecto a la asignatura de español se espera que los alumnos de primer grado logren los siguientes aprendizajes:

- | Primero | Segundo | Tercero |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Analiza diferentes materiales de consulta con el fin de obtener la información que requiere, considerando la organización del texto y sus componentes.• Elabora fichas de trabajo utilizando paráfrasis y recursos gráficos.• Escribe fichas de trabajo de acuerdo con propósitos específicos, y cita convencionalmente los datos bibliográficos de las fuentes consultadas.• Emplea el resumen como un medio para seleccionar, recuperar y organizar información de distintos textos. | <ul style="list-style-type: none">• Contrasta las distintas formas de abordar un mismo tema en diferentes fuentes.• Integra la información de distintas fuentes para producir un texto propio.• Emplea explicaciones, paráfrasis, ejemplos, repeticiones y citas para desarrollar ideas en un texto. | <ul style="list-style-type: none">• Conoce las características y función de los ensayos.• Contrasta la información obtenida en distintos textos y la integra para complementarla.• Reconoce el punto de vista del autor y diferencia entre datos, opiniones y argumentos en un texto.• Argumenta sus puntos de vista con respecto al tema que desarrolla en un ensayo y lo sustenta con información de las fuentes consultadas. |

En la asignatura de geografía los aprendizajes esperados de los alumnos de primer grado son:

- Reconoce la diversidad de componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos que conforman el espacio geográfico.
- Distingue las categorías de análisis espacial: lugar, medio, paisaje, región y territorio.

- Reconoce la utilidad de las escalas numérica y gráfica para la representación del territorio en mapas.
- Localiza lugares y zonas horarias en mapas, a partir de las coordenadas geográficas y los husos horarios.

Y en historia los aprendizajes esperados son los siguientes:

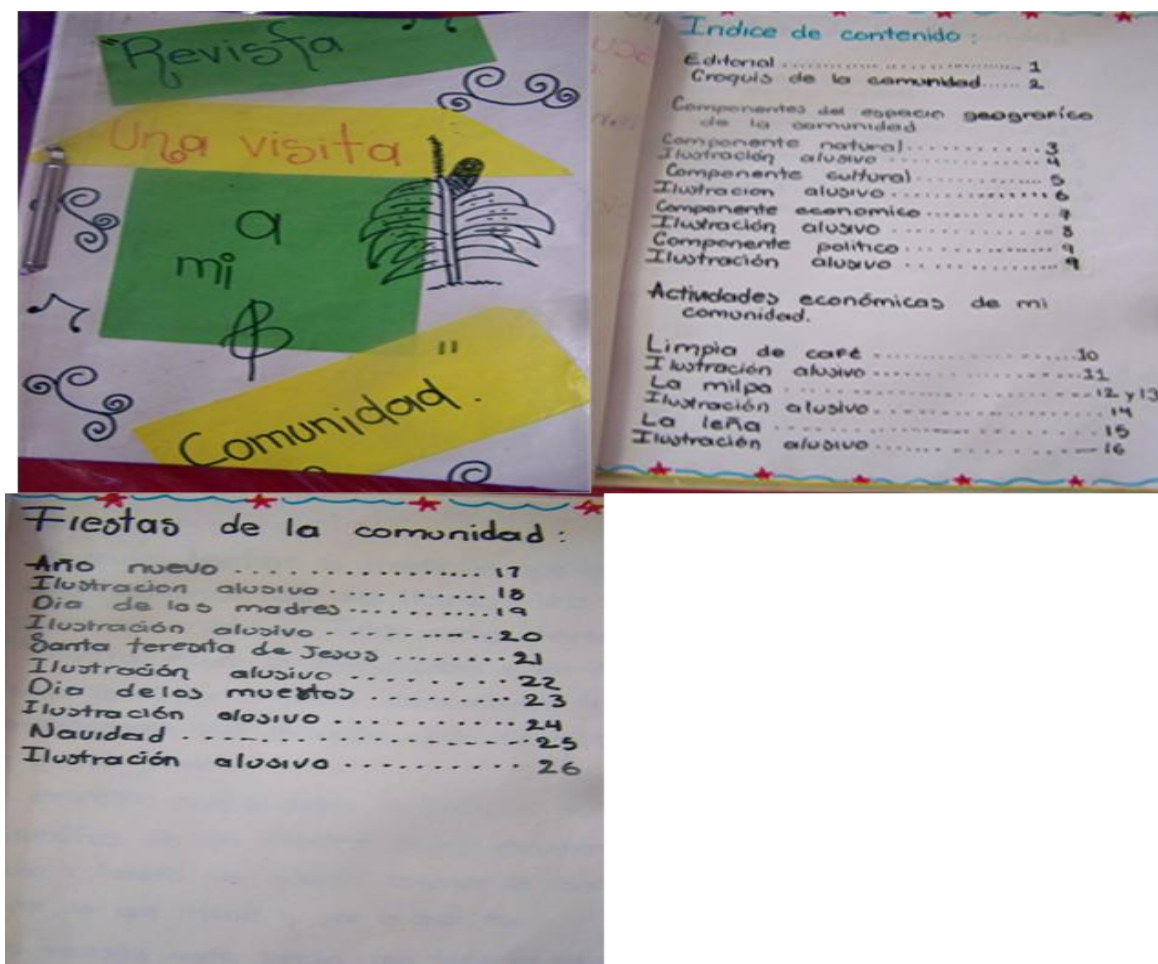
Segundo grado

- Valora los aportes de las civilizaciones de la Antigüedad y de la Edad Media a los inicios del mundo moderno.
- Ubica los siglos que comprende el periodo, ordena cronológicamente, y localiza los sucesos y procesos relevantes relacionados con la integración del mundo hasta principios del siglo XVIII.
- Explica las características de sociedades asiáticas y europeas, y sus relaciones en el siglo XV.
- Reconoce la influencia de las ideas humanistas en los cambios políticos, culturales y científicos de los siglos XVI y XVII.
- Describe el proceso de integración económica del mundo en el siglo XVI.
- Reconoce los aportes de las culturas que entraron en contacto en los siglos XVI y XVII, y describe las características comunes de Nueva España y Perú bajo el orden virreinal.
- Reconoce el legado de las formas de expresión artística de los siglos XVI al XVIII.
- Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo, y valora su importancia

Tercer grado

- Organiza por etapas y cronológicamente hechos y procesos del México prehispánico, de la conquista y del Virreinato.
- Localiza las culturas del México prehispánico, las expediciones del descubrimiento, conquista, y el avance de la colonización de Nueva España.
- Reconoce las características políticas, sociales, económicas y culturales del mundo prehispánico.
- Analiza las consecuencias de la conquista y la colonización española.
- Describe los cambios que produjo en Nueva España la introducción de nuevas actividades económicas.
- Explica la importancia del comercio y de la plata novohispana en el mundo.
- Identifica las instituciones económicas, políticas y sociales que favorecieron la consolidación del Virreinato.
- Reconoce las características del mestizaje cultural en las expresiones artísticas novohispanas.
- Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo, y valora su importancia.

Figura 22 Una visita a mi comunidad



El producto general es una revista temática sobre la región que se conforma por los siguientes productos por grado:

Primer grado. Notas informativas en fichas de trabajo: Características de la región.

Segundo grado. Artículos de divulgación Historia y Geografía.

Tercer grado. Ensayos Historia: sociedad, gobierno, cultura, lengua.

Las actividades realizadas por los alumnos permitieron el logro de los productos. Aunque al parecer la producción de conocimiento no necesariamente fue efectiva. En el proceso de elaboración de la revista se

observó que los alumnos van y vienen del texto a las fuentes para lograr un producto que permita conjuntar información de la comunidad o región. Al observar el índice –en la ilustración 19– podemos notar que el contenido está definido de una manera muy cercana a los contenidos abordados por los alumnos de primer grado en geografía, los componentes geográficos de la comunidad son el eje, esto puede ser debido a la ambigüedad del nombre del producto grupal, sin embargo lo firman los alumnos de los tres grados.

Observamos aquí la parte del proceso donde se prepara la presentación de productos y por tanto se da una revisión final a los productos elaborados. En esta sesión los alumnos se preparan para el día siguiente que la presentación se llevará a cabo a las cinco de la tarde para que participen los padres de familia.

H da las indicaciones para que se organice el grupo a trabajar. Les recuerda que sus trabajos fueron plasmados en la revista (tengo fotos de la misma llamada: una visita a mi comunidad).

- Primer grado realizarán un mapa.
- Segundo grado abordarán las actividades económicas de la comunidad.
- Tercero escribirán un ensayo.

La consigna es narrar lo que sucedió durante el proyecto dos. Qué hicieron y los productos que lograron. La actividad dura dos horas.

Al final cada grado presenta su producto. Llama la atención que los alumnos de tercer grado presentaron a los temas de su ensayo junto con una lámina que tiene la definición de hipótesis, no se vincula con lo que mencionan anteriormente. Los alumnos de primero, al presentar su tema, no acaban responder lo referente a las escalas, el LEC les explica que se

trata de una correspondencia entre una medida real y la que aparece en el mapa, les recuerda cuando trabajaron el tema. Al siguiente día, antes de la presentación, tienen otro espacio para trabajar sus productos durante el horario de proyectos. El primer grado comienza a trabajar con su mapa, escriben su presentación en tenek, M dicta.

Al final de la redacción alumnos y docente identifican que la rosa de los vientos no apunta los cuatro puntos cardinales en la dirección correcta. Así que hacen la corrección correspondiente. Enseguida notan que la escala debe afirmar 1:500 en lugar de 1:5000, por ello realizan un ejercicio para estar seguros y cambian la leyenda en el mapa. Aquí se puede notar que el tema de la escala no quedó claro para los alumnos en el momento que se estudió o, al menos, que por algún motivo no es un conocimiento que pudieran evocar con facilidad, se podría preguntar hasta qué grado no fue significativo.

Se observa también que los alumnos tuvieron la capacidad para identificar el error y fueron lo suficientemente autocríticos para hacer el ajuste después de cerciorarse de la forma adecuada. Una dificultad es que H tal vez no tuvo elementos a la mano para ofrecer una alternativa para que el tema se reforzara o se repasara, tal vez solo no lo consideró necesario, se pierde una oportunidad de repasar el contenido de la Unidad de Aprendizaje Independiente 5 de geografía primer bloque. Como parte de la explicación del mapa se repasaron los temas de la utilidad de la información cartográfica y proyecciones cartográficas, veremos si esto tuvo alguna secuela en la presentación.

El tercer grado concluyó pronto y comenzó a organizar su presentación. G prepara un Power Point sobre los productos realizados en el taller de servicio.

El segundo grado trabajó en su producto y concluyó en el tiempo establecido, no hizo modificaciones a la revista.

En el momento de la presentación se reúnen padres y madres de familia de los alumnos. H hace una introducción y plantea que se trata del resultado de los trabajos que han hecho los alumnos durante el bloque dos. Enseguida da la palabra a los alumnos; comienza primer grado con su mapa y explican lo que realizaron y los aspectos que componen el mapa, dónde está la capilla, dónde la siembra, las casas, la antena, los caminos; explican también que se trata de los componentes natural, económico, político, cultural y social del espacio geográfico de la comunidad, aunque no se detienen en cada uno de ellos. Al final de la presentación H solicita que se explique más sobre las escalas a primero, tras un momento de silencio M se anima. Explica por qué es 1:500.

Enseguida presenta segundo grado, explican la revista y los apartados que contiene y los temas que se tratan encada uno de ellos, la revista se circula por el salón mientras ellos explican.

Tercer grado explica qué es lo que han hecho en su ensayo, el proceso de elaboración y los temas abordados que también se muestran en el índice con las actividades económicas de la comunidad.

Respecto al contenido se puede afirmar que da cuenta del conocimiento que tienen los alumnos de su comunidad, las actividades que se realizan y los aspectos que considera cada una, por ejemplo, para hablar de la milpa se menciona: “en mi comunidad primeramente se elige el terreno, luego pide permiso con el dueño. Las herramientas que se utilizan es el guingaro, triángulo, machete, también el hacha porque lo utilizan para tumbar árboles

gruesos y de esas cuatro herramientas que utilizamos lo primero que utilizan es el guingaro porque lo utilizan para limpiar el terreno, cuando termina de chapolear tumban los árboles grandes con la acha o con machete. Dejan como una semana para secar, entonces lo queman, como tres días pero primero lo buscan la semilla, luego lo avisan a sus compañeros para que le ayuden... como dos semanas empiezan a salir, luego van a ver por la mañana porque los pájaros en la mañana sacan las plantitas y dejan como 2 meses o más para salir los elotes, entonces tienes que estar por la mañana, al medio día o por la tarde porque entran los animales como la ardilla, también el ratón o el tejón”.

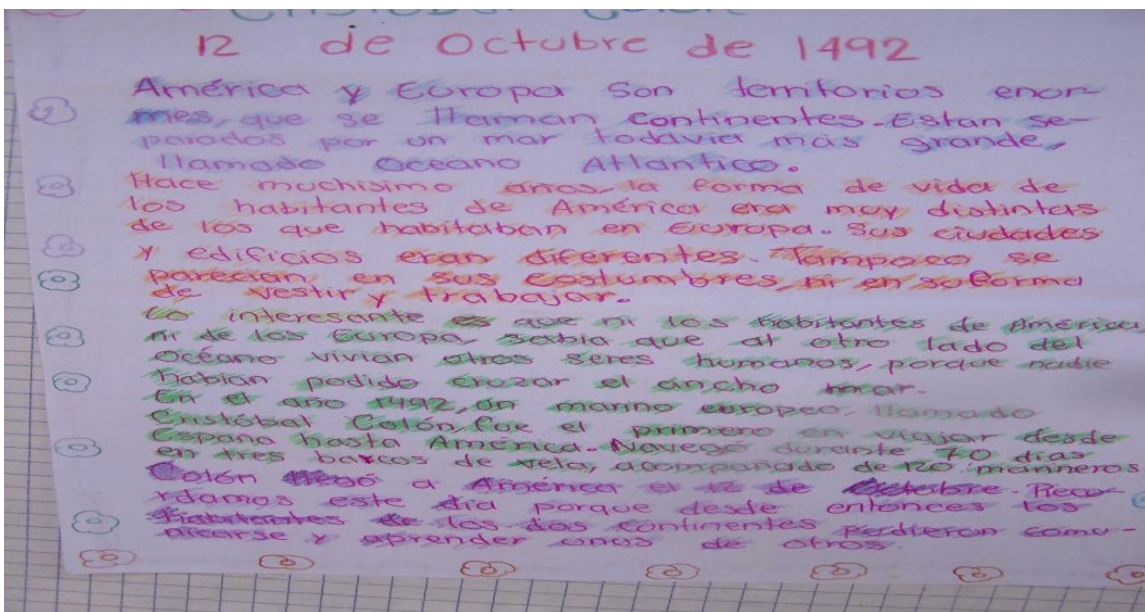
También se observa que hay un proceso reflexivo durante la investigación por lo que presentan juicios sobre el valor social de determinadas costumbres, por ejemplo al hablar de la fiesta de Santa Teresita de Jesús que se celebra el primero de octubre. “Este es una costumbre que se ha transmitido de generación en generación y creo que es un momento bueno para convivir con las personas y cuando empiezan a bailar entra un ambiente de armonía y tranquilidad porque todos están disfrutando y divirtiéndose en la fiesta. Cuando los músicos vienen con señoras que también bailan, así hacen dos grupos. También las señoras se reúnen para hacer tamales que se comen todos a la media noche y al amanecer. Está bien de que esta costumbre no se pierda y sigan celebrando porque así se ha venido celebrando de generación en generación y espero que los habitantes lo sigan haciendo para que no se desaparezca. Además es algo importante y sagrado para todos”.

Vemos en este texto como se alude al valor social pues “es un momento bueno para convivir” que puede provocar “un ambiente de armonía y tranquilidad”, pero además se tiene consciencia de su dimensión histórica

pues “se ha transmitido de generación en generación” y se espera “que los habitantes lo sigan haciendo para que no se desaparezca”.

Hay otro tipo de producciones que se desarrollan de manera cotidiana en la secundaria y que no se prescribe en los materiales de trabajo, estas se realizan como una materialización del imaginario sobre lo que sucede o debe suceder en una escuela, tal vez en el mismo nivel de consciencia que las ceremonias de los días lunes, así por ejemplo el periódico mural. Extraño que este funcione en una escuela con doce alumnos situada en un lugar que no es de paso para el grueso de la comunidad, pero no extraña la claridad del texto que se muestra enseguida y el tono natural del mismo, aquí la pregunta sobre el beneficiario de un producto puede relativizarse con la respuesta: el productor mismo. Veamos el texto.

Figura 23 Periódico mural



¿Qué tanto o tan poco se debe saber para escribir que hace muchos años la forma de vida de los habitantes de América era muy distinta de los que habitaban en Europa? En todo caso, qué será lo que represente para un

alumno esa expresión. Sería poco probable explicarlo pero es posible que quien la escribiera tuviera que revisar algunas fuentes o hacer una síntesis de lo que conocía para hacer un juicio tan evidente. Por otro lado, quien lo lea tendrá al menos una oportunidad de sentirse invitado a explorar ¿por qué?

Producciones textuales, transferencias y habilidades comunicativas escritas

Por otro lado se ha mencionado desde el primer capítulo la tendencia a sobrevalorar afirmaciones que se hacen sobre o dentro de las prácticas escolares, ya se trate de afirmaciones científicas o comunitarias en aras del progreso o de la revaloración identitaria. En este aspecto ha sido evidente y así se trató de mostrar, que cuando se habla de educación indígena en el país las relaciones de poder no se muestran solo en el uso y papel de una lengua frente a otra, tampoco en la posibilidad de que las prácticas comunitarias entren a dialogar con los aprendizajes escolares o como “pretexto” para el estudio de contenidos curriculares “estandarizados”, se muestra sobre todo en el prestigio, en lo que llamamos núcleo duro del currículum nacional, conformado por el discurso científico como herramienta del progreso, la formación cívica y la lengua como elementos de unidad nacional.

Pues se ha encontrado, a través del trabajo que los alumnos hicieron para llevar a cabo el proyecto educativo 3 del bloque 2 (P3B2), “Nuestra alimentación” que se concreta físicamente en el informe de investigación que lleva el mismo nombre, una serie de afirmaciones que vale la pena rescatar para comenzar responder a un par de las preguntas que nos planteamos al inicio del apartado, a saber, ¿quién se beneficia del conocimiento que se produce en el aula?, más aún, ¿no debería pensarse

solo en producción de conocimiento y dejar de lado el énfasis en el aprendizaje?

Figura 24 Reporte de investigación P3B2. Portada



En este proyecto se abordan las asignaturas de español, matemáticas y ciencias. Tiene el propósito de “identificar las principales fuentes alimenticias y los medios que las favorecen. Así como generar propuestas que determinen la buena productividad y permitan una alimentación sana y buena salud en la comunidad (Hernández G.A., et al. ,2013). Los productos que se desean lograr son los siguientes:

- Primer grado. Recetas alimenticias con productos naturales de la comunidad. Informe de investigación.
- Segundo grado. Informe de investigación, balanza romana.
- Tercer grado. Informe de investigación. Lista de alimentos y nutrientes.

Para ello hicieron una investigación sobre las condiciones alimenticias de la comunidad, el número de habitantes por grupo etario, los hábitos de consumo, los alimentos disponibles en la comunidad, sus beneficios y lo contrastaron con el plato de buen comer.

Al respecto nos informan que en la comunidad hay 146 habitantes y que de ellos 54 están estudiando, desde inicial hasta secundaria. En el reporte se habla sobre la alimentación de la comunidad, el plato del buen comer *de la comunidad* y algunas actividades para conocer el sobrepeso y la masa corporal de los alumnos. Se incluye un recetario.

Su objetivo fue “identificar la forma de alimentarse de las personas de la comunidad y elaborar una propuesta para mejorarla.” Identificaron que “su manera de alimentarse es un poquito saludable ya que existen personas como los niños que al comer no se lavan las manos pero también (los alimentos) son higiénicos ya que las señoras a la hora de hacer la comida lavan los utensilios y los alimentos, llervan el agua para tomar y cuenta con baños ecológicos para que no contaminen el ambiente”.

Los alumnos de segundo grado hicieron una encuesta “para saber el peso y la masa de los demás alumnos con el fin de conocer su IMC” (Índice de Masa Corporal) para saber en qué rango estaban “y los resultados arrojaron de que andamos normales”. Además, elaboraron “un plato del bien comer de mi comunidad donde nos dimos cuenta de que algunos alimentos que nosotros consumimos son similares al del plato del bien comer y que algunos nuestro organismo no lo aprovecha en razón de que solo estamos cumpliendo los antojos del sentido del gusto.” Cuando los alumnos realizaron el trabajo del plato del buen comer de la comunidad vieron que “hay alimentos que nos ayudan para tener una estatura alta, para no tener enfermedades y para estar siempre en una vida sana, sin

necesidad de comer alimentos que nos marca el plato del buen comer por ejemplo: pescado, leche, pollo asado, etcétera.”

En este punto nos centraremos en la capacidad de los alumnos de darse cuenta de que sus hábitos alimentarios les dan la posibilidad de tener una vida saludable. Cabe señalar que durante la estancia del trabajo de campo constaté que el grueso de los platillos que se consumen no contienen proteína animal, casi no se consume carne, ni leche ni queso. Si hubiera un estricto manejo del discurso nutricional, como en otro tiempo sucedió, es posible que los alumnos se consideraran en desventaja por carecer de los medios para acceder a estos alimentos. En éste sentido la generación del conocimiento parece significativa dado que posiciona como positivo uno de los elementos más relevantes del contexto comunitario que son los hábitos alimenticios. Por si fuera poco esto se hace teniendo como herramientas elementos discursivos de la ciencia como son el Índice de Masa corporal y las propiedades nutricionales que se reflejan en el plato del buen comer, así lo muestra el texto de su informe de investigación.

Cuando hicimos esta actividad donde se presenta su peso y su estatura los niños que estudian del preescolar y de secundaria y vimos comprendimos que los niños están bien con el Índice de Masa corporal también creo que están bien porque juegan y no está nada más sentado, también aquí en la comunidad están bien, casi no hay personas desnutridas. Es por eso que nosotros comimos plantas que hay aquí en la comunidad como el suyo, hojas de chayote, nopal, calabaza, camote, yuca, naranja, mandarina, mante, papaya, durazno y plátano. También porque nosotros casi no comimos que tiene mucha grasa.

Cabe destacar también que este producto se concluyó en los primeros días del mes de diciembre de 2014. Para entonces ya los alumnos junto con el LEC habían decidido redactar algunos de sus productos en español y tenek, así lo hicieron en este caso. Fue el caso también de la antología de

cuentos de ciencia ficción que realizaron como producto del club cultural del bloque 2, los cuentos fueron redactados por los alumnos de primero y segundo grados. En el prólogo de anotan que la antología de cuentos contienen “historias fantásticas y que al adentrarte sobre un cuento que leas lo puede llevar a volar su imaginación y vivir aventuras increíbles”.

Los cuentos “están escritos en tenek porque es la lengua que se practica además para que no se pierda, aunque también está escrito en español por razón de que es nuestra segunda lengua, pues es la más usada”. En la antología se presentan los cuentos: “Los cuatro amigos”, “El monstruo y los dos hombres”, “La princesa”, “La noche de los muertos vivientes”, “Los enanos” y el cuento de “Tarzan”.

Las historias presentan en general un inicio, nudo y desenlace, es decir, retoman la forma arquetípica del cuento: Sin embargo, sucede también que hay otras formas narrativas que se presentan en ésta antología y que cobran relevancia porque aun cuando se intenta empatar con lo que se ha interpretado como cuento de ciencia ficción, pues en los materiales de SECOM no se define, estas narrativas se mantienen en la superficie en vez de dejar el primer plano al texto convencional. Estas narraciones, sin ser cuentos con la estructura convencional pero sin despegarse tampoco de éste género, muestran aspectos relacionados con la tradición y el contexto como son la siembra, los alimentos, las actividades productivas, el tigre y el diablo. Es decir, podrían tener una relación simbólica con el tenek más profunda de lo que parece, aunque para afirmar esto se requiere otro tipo de reflexión. Veamos el ejemplo del cuento “Los enanos” que escribe E, un alumno de segundo grado.

Había una vez unos enanos que vivían en el bosque, en una mañana los enanos siempre salían a buscar hongos para comer, pero encontraron muchos tigre los correataron porque los quería comer los enanos, eran un enano que se llamaba Mille, Alfredo y Poktoma y ellos vivían en una jardín

que era muy bonito porque tenía flores lo cual vivían muchos pájaros y venados, ellos siempre vivían en el monte pero trabajaban y sembraban papayas y maíz. Cuando una noche se despertó a mille abrió la puerta estaba una tigre que los quería comer porque tenia mucha comida en la casa, siempre ivan a cazar animales.

Salían a pasear en el bosque porque había un pozo donde ivan a bañarse. En ese pozo comer pero se escondieron en el bosque, la cual tenía unos caballos que eran muy listos y trabajadores en la milpa. En una noche llegaron muchas caballos con hombres armados porque los culpaba que ellos robaron en la casa de los hombre quemaron todas sus casas que tenía echo con palma, tenía mucha comida y todo lo quemaron los comidas que tenía. Ellos hicieron una casa cerca de una playa había muchos árboles que daban frutos como: manzana, naranja, mandarina, platano y wayaba, piña y papaya. Siempre ivan a cortar leña en el bosque, encontraron una cueva con muchos huesos estaba un tigre que comia una persona. Salieron coriendo para ir a su casa y cerraron la casa puerta tenían mucho miedo vieron en la cueva porque ellos salían a buscar que comer, pero la bestia estaba comiendo venados y conejos. En una mañana los enanos fueron a buscar algo que comer; por las noches cuando la fiera tenia mucha hambre salían en busca de comida, pero en el bosque encontró animales y se asustó, Otro día los enanos salieron a pasear y encontraron un hombre con un diablo...”.

En este cuento la primera impresión es que el alumno presenta dificultad para hilar sus ideas en su segunda lengua, aparentemente la estructura de las oraciones la tiene más dominada que el uso de nexos entre un enunciado y otro, por ejemplo:

Texto original	Salían a pasear en el bosque porque había un pozo donde ivan a bañarse. En ese pozo comer pero se escondieron en el bosque, la cual tenía unos caballos que eran muy listos y trabajadores en la milpa.
-----------------------	--

Posible dificultad Falta de manejo de algunos recursos para hilar ideas

Alternativa Salían a pasear en el bosque porque había un pozo donde iban a bañarse. En ese pozo “pensaban” comer pero se escondieron en el bosque, “donde” tenía unos caballos que eran muy listos y trabajadores en la milpa.

De manera más general, desde la sesión 2 del club cultural se presentó a los alumnos la estructura formal de un cuento (Hernández, et al., 2013:262), es decir:

Introducción o inicio Presentación de los personajes que aparecen en el cuento, el espacio donde sucede la historia y la situación. Se anuncia la historia; el inicio tiene la característica de “atrapar” al lector.

Desarrollo o nudo Se exponen los problemas o puntos de interés de la historia, dónde se complica la situación para los personajes y parece no tener solución.

Final o Desenlace Es la parte con mayor tensión (“el clímax”), el desenlace de la historia, el fin de toda la narración. Puede acabar de manera feliz, triste o con un final que genere suspenso, es decir, sin saber qué pasó, o sorpresivo para que el lector invente su propio final

Y en la sesión 5 se les recomendó revisar si:

- a) ¿Se entiende el lenguaje y las ideas de cada párrafo?
- b) ¿Los apartados del cuento están ligados entre sí?
- c) ¿Es claro el desenlace?
- d) ¿La historia de cada personaje tiene un cierre que se relaciona con el final?

Retomando la revisión de las relaciones causales, veamos las posibilidades con las que se cuenta:

1. Se presenta a E la estructura de un cuento.

2. E pertenece a una cultura donde las historias se cuentan distinto.
3. Se pide a E que escriba un cuento con la estructura de un cuento.
4. E escribe una narración que no tiene esa estructura.

Podemos asumir que:

- a. E no aprendió la estructura de la narrativa.
- b. E narro una historia con la forma que le pareció conveniente.

Aunque las dos opciones parecen complementarias, si asumimos sin más a lo consecuente sería promover su opuesto, esto es, realizar acciones para poder afirmar que “E aprendió la estructura de la narrativa”, por otro lado, si tomamos como válido *b*, aun así sería pertinente asumir *a*, de tal manera que podríamos concluir “E narró una historia con la forma que le pareció conveniente” porque “no aprendió la estructura de la narrativa”. Reconocemos así la capacidad de agencia del sujeto E y además nos comenzamos a desprender de tomar como centro el aprendizaje. Es decir, se reconoce implícitamente que si E hizo *b* porque *a* debe haber una causa o serie de causales *a'*, *a''*, *a'''*, *aⁿ*, y estas pueden ser que en el ejercicio no prestó atención, que faltó acompañamiento de H, etcétera, por lo que decidió recurrir a otros referentes. Habría aquí dos aspectos que se deben aclarar, por un lado la importancia de la evaluación formativa que se lleva en SECOM pues podría permitir identificar los puntos en que el alumno tuvo dificultad.¹⁰¹ Por otro lado se debe anotar la dificultad de aventurar tajantemente que la estructura del cuento se corresponde con las narrativas tenek, sin embargo queda la posibilidad de estudiarla.

¹⁰¹ En realidad si se hubiera identificado estos aspectos del proceso la pregunta sería ¿por qué no se hizo algo? Es necesario desde mi punto de vista abrir la discusión sobre las altas expectativas que se tienen hacia la capacidad de los docentes de observar los procesos de aprendizaje de los alumnos como parte de su quehacer diario, esto permitiría repensar la eficiencia de los instrumentos de evaluación de aula.

Hasta aquí hemos revisado algunas situaciones que ofrecen indicios de la forma en que los alumnos demuestran los aprendizajes que ya les pertenecen y eventualmente se sirven de ellos para reflexionar sobre su entorno o crear historias que entran en su realidad, como el caso de los cuentos de ciencia ficción.

La perspectiva de los sujetos sobre el quehacer escolar

Corresponde ahora tratar el punto del para qué de la producción de conocimiento escolar. Hacia el final del trabajo de campo se llevó a cabo un taller donde los alumnos dieron a conocer sus expectativas sobre la secundaria comunitaria y una visión a futuro de sus vidas y la comunidad. La pretensión de establecer una propuesta educativa pertinente y participativa no podía dejar de lado el diálogo con los alumnos. Más allá de preguntarles su opinión sobre el quehacer escolar y el trabajo de H me pareció pertinente indagar sobre sus expectativas de vida, pues tanto el plan de estudios 2011, la retórica oficial y el modelo educativo de SECOM hablan de fomentar en los alumnos un aprendizaje para la vida. ¿De qué vida hablamos? Aquí se trata al menos de un intento por alejarse de una visión adultocéntrica de la educación por la vía de los hechos. La reflexión debió ser más amplia y con seguridad debería tener continuidad. Espero que en el siguiente apartado las propuestas atisben por lo menos al espacio donde estas inquietudes podrán encontrar salida.

Este taller se comentó previamente con H para que diera su punto de vista y autorización para llevarlo a cabo. Consistió en dos actividades centrales:

1. Solicitar un listado de lo que les gusta y no les gusta de la escuela.
2. Un dibujo de cómo les gustaría que fuese su comunidad en un futuro.

Estas actividades se realizaron en equipos de cuatro alumnos, sin importar el grado, fuera de la escuela. El taller duró aproximadamente una hora con veinte minutos. Comencé a hablarles sobre cómo era la secundaria donde yo estudiaba; después les conté sobre un lugar parecido a Jauja,¹⁰² como un lugar donde la gente se respetaba, tenía lo que deseaba, podía jugar y realizar las actividades que les agradan, fue un poco diferente porque omití la abundancia de vino y ocio para no extenderme en explicaciones. Respecto a los gustos de lo que sucede en la escuela los alumnos mencionan:

Lo que gusta	Lo que no gusta
Jugar ajedrez	Algunos compañeros no participan
Participar en actividades de cada materia ¹⁰³	Algunas veces las actividades son difíciles
Leer libros	A veces los compañeros faltan al respeto
Escribir algunas informaciones	Que la escuela no contenga el material que se necesita
Hacer entrevistas	
Jugar futbol	
Dinámicas	
Escribir en la computadora	
Participar en bailables	
Que los compañeros participan	
Platicar con compañeros y compañeras	

¹⁰² Hago referencia al libro infantil de Kasparavicius “El país de Jauja”, donde toda la gente es feliz; en mi versión cambié un poco la historia para enfatizar la idea de corresponsabilidad sobre la felicidad de otros y el cuidado del ambiente, además, en la versión original los ríos son de vino y no considere pertinente mencionar ese punto.

¹⁰³ En secundaria comunitaria los proyectos educativos, talleres de servicio y club cultural son vistos como materias, incluso los alumnos habitualmente tienen un cuaderno de talleres, uno de proyectos y uno de club.

Respecto a los dibujos sobre la comunidad en el futuro, es de destacar que en sus reflexiones se planteó la posibilidad de una comunidad más urbanizada, con carretera, edificios, centros de salud y parques. Aunque se planteó también que esto podía traer situaciones negativas como drogas o violencia y el descuido del medio ambiente. En ambos casos se planteó la intención de que las costumbres y la lengua se preservaran.

Figura 25 Expectativas de los alumnos sobre la comunidad



Al responder la pregunta sobre el futuro de la comunidad que es el lugar donde habitan, de manera indirecta dejan ver como imaginan el escenario donde posiblemente podrán participar. En ese sentido se entiende que los alumnos perciben un entorno urbano donde podrían realizar actividades distintas a las agrícolas sin dejar éstas de lado, donde podrán realizar actividades de tiempo libre adicionales a las que hay disponibles en la comunidad y finalmente, donde su lengua y tradiciones son valoradas.

Los planteamientos de los estudiantes quedarían en un vacío si no se retomara también el punto de vista de los padres de familia. Al hablarlo con H, la idea fue que se podría trabajar primero con algunos padres para tener más elementos de hacer un taller con el total de padres después. Al final se optó por invitar a las madres y padres más participativos aunque solo asistieron tres madres de familia.

Se realizó una entrevista colectiva, semiestructurada, con duración de 47 minutos donde se platicó en relación a los siguientes puntos:

- a) su percepción de la secundaria comunitaria en la actualidad,
- b) las expectativas de sus hijos sobre los estudios,
- c) su percepción sobre el papel de la escuela en la vida de sus hijos y;
- d) la importancia que adjudican a la enseñanza de la lengua indígena y las tradiciones dentro de la escuela.

En la entrevista se les preguntó qué les parecen los temas que estudian sus hijos en la secundaria comunitaria, los materiales, las actividades que realizan, los productos que les presentan.

Las madres de familia plantearon que hasta el momento, a comparación de cuando ellas eran jóvenes no tuvieron la oportunidad que los jóvenes tienen ahora, en el caso de los jóvenes que están estudiando, les ha parecido la estrategia sobre la evaluación de productos porque ellas van a la escuela, observan lo que hacen sus hijos y ven que esto no se ha retomado en otras partes y que los alumnos llegan a su casa sabiendo lo que van a hacer, ya no batallan.

Ellos han hecho obras de teatro, mapas, algunas maquetas, revistas, textos, les platican sobre lo que escriben, ¿qué otras cosas les gustaría que sus hijos hagan?

Comentan que han observado distintas actividades que se llevan a cabo y consideraron que tal vez los jóvenes están aprendiendo como desenvolverse, comentaron respecto a la continuidad del huerto escolar, que es bueno retomarlo porque los jóvenes pueden aprender cómo se siembra, ya que el entorno de la comunidad es agrícola y en la escuela se debe fomentar la forma de cómo preparar la tierra, de sembrar, los meses de la siembra y sobre varias semillas.

Comentaron que los jóvenes son una nueva generación pues a los mayores de la comunidad en su tiempo no se les orientó sobre cómo comportarse en la sociedad y tomaron algunas cosas que ahora son problemas en la comunidad y que ahora se ve que a los jóvenes sí se les orienta sobre esto. Que se le pone mucho valor a la escuela porque es la única forma en la que se puede salir de la ignorancia en la que se encuentran las personas y es donde llegan nuevos conocimientos sobre cómo aportar a la comunidad.

Respecto al futuro de los jóvenes, comenté que en la secundaria los alumnos pasan el equivalente a 58.3 días al año en la escuela, que a veces nos parece mucho tiempo el que los niños pasan en la escuela pero que en realidad no es tanto, aunque de todas formas es importante lo que ellos hacen en la escuela y que puede ayudar a que la gente sean buenas personas. Entonces pregunté: ¿cómo imaginan a sus hijos cuando sean adultos cuando deban resolver las cosas por ellos mismos?

Al respecto mencionaron que sus hijos deben tener nuevas ideas, que les ayuden a tener una nueva vida para que sean buenas personas, trabajadores, estudiosos, respetuosos, honestos. Porque mientras son pequeños los hijos aprenden todavía cosas y se desarrollan, por eso se les dice que sean personas correctas.

Se dio también importancia a que sus hijos tuvieran un trabajo que fuera menos cansado y que si no es así que pudieran al menos resolver problemas de la vida cotidiana de la comunidad. Y se mencionó que se le da importancia al proyecto de vida que han escrito los alumnos y que se les apoyará para que lo lleven a cabo.

Al final se les preguntó si ellas deseaban, en caso de tener nietos o nietas, si a ellas les gustaría que hablaran tenek, bailaran son e hicieran xantolom, es decir que siguieran con la tradición. Comentaron también que les gustaría que sus hijos siguieran dando importancia a su lengua y sus tradiciones pero que también podrían aprender otras lenguas como el náhuatl.

Con estas reflexiones me doy cuenta de que la utilidad que puede tener la comunidad en la producción de conocimiento para beneficio de los mismos alumnos y de la comunidad es muy limitada, al menos en la forma en que las trayectorias escolares están predispuestas parece complicado que los alumnos puedan continuar sus estudios, desempeñarse profesionalmente, habitar la comunidad y mantener sus tradiciones.

Contrastando las ideas de los alumnos sobre el futuro y los planteamientos de las madres de familia, ellas parecen tener claro que el proyecto de vida escolarizado tiene como consecuencia la salida de la comunidad, entonces me pregunto cómo se puede nombrar a un sistema educativo que llevando

educación a comunidades pequeñas y alejadas ofrece lo necesario para que los alumnos busquen aprender nuevas cosas, se incorporen al proyecto de escolaridad y después de que sus padres y la comunidad ha subsidiado su educación –en el caso de las localidades agrícolas– sosteniéndola a base de trabajar la tierra, talar los montes, etc., decidan no volver o se vean influenciados a decidirlo.

En la parcialidad de ésta visión de la realidad podemos pensar que el subsistema educativo que atiende estas poblaciones es extractivo, lo es al menos desde un paradigma de desarrollo humano y es contradictorio con las visiones de desarrollo regional y comunitario que se ofrecen al pensar que el capital cultural que se desarrolla en esas localidades les generará beneficios.

En el presente capítulo se han planteado varios aspectos relacionados directamente con los propósitos de la investigación. Se ha visto que existe una relación asimétrica entre los elementos culturales del tenek y el español y que esta relación se deja ver constantemente en las prácticas escolares.

También se debe resaltar que en cuanto a las competencias oral y escrita y de comprensión lectora en primera lengua no se observó comprensión lectora, se conocen textos producidos en tenek por parte de los alumnos pero debido al escaso conocimiento de la lengua no se pudieron analizar y que en el caso de la segunda lengua, existe un contraste entre la habilidad observada para leer y comentar textos con las dificultades puntuales para reconocer ideas principales o identificar el significado o sentido de una palabra u oración. Se reconocen también diferentes grados de competencia escrita por parte de los alumnos y la influencia del tenek en cuanto a la forma de estructurar oraciones y enunciar acciones respecto al español.

Sin embargo, se ha dado cuenta también del papel protagónico de los sujetos involucrados al interrumpir e incluso modificar las asimetrías entre culturas y lenguas. Este protagonismo de alumnos y docente ha posibilitado tomar las riendas del quehacer escolar más allá de la guía que se ofrece en los materiales del modelo SECOM, guía que en ocasiones acota las posibilidades de decisión de los alumnos y el docente pero que al depender de su participación se reconfigura en función de los intereses de los mismos alumnos y el docente, de sus condiciones y los recursos disponibles.

Hemos notado como la transferencia lingüística en la generación de conocimiento escolar juega un doble papel de enriquecimiento e incorporación y que por sí misma no puede ser vista como algo positivo o negativo sino que se podría buscar su interrelación con otros factores como el prestigio, la funcionalidad y el repertorio asociado a campos del conocimiento para poder describir como participa en situaciones de generación de conocimiento con sujetos bilingües.

Todo ello nos ha llevado a pensar el quehacer escolar como un ejercicio más amplio que la mera adquisición de conocimientos, por ello le hemos nombrado producción de conocimiento escolar reconociendo el papel del docente y los alumnos pero engarzados a los procesos sociales e históricos en los que participa la comunidad. De tal manera tuvimos que buscar en la voz de alumnos y madres de familia el sentido amplio de este quehacer y su lectura de lo que cotidianamente sucede en el aula.

Así, prácticas, lenguas y aprendizajes, son un rostro formal de un proceso cotidiano, asimétrico, histórico y social de lo que ahora llamaremos producción del conocimiento escolar tratando de fortalecer con ello el

quehacer subjetivo y relacional de los sujetos involucrados. Esta perspectiva va más allá de una simple retórica, como veremos en el siguiente capítulo forma parte importante de una perspectiva de la educación.

IV Elementos para construir la propuesta educativa

[...] Queda una abertura por la que todo el juego
de semejanza corre el riesgo de escaparse a sí mismo,
o de permanecer en la noche, si no fuera
porque una nueva figura de la
similitud viene a acabar el círculo [...]

M. Foucault

(...) cierran las puertas y ventanas
a cal y canto. Suena la música
Dicta la flauta su desafuero
y el maquillaje su extravagancia.
Mil y una noches dura esta noche.
Largo es el arte, breve la vida.
Luis Alberto de Cuenca.

Este trabajo muestra una ruta circular, hemos observado primero que a lo largo de la historia se han generado diferentes propuestas educativas para las poblaciones indígenas, nos hemos dado cuenta de que existen elementos que no se cuestionan, los hemos llamado los núcleos duros del currículum nacional, a saber, el pensamiento científico al servicio del progreso, la modernidad o el desarrollo; la formación ciudadana y la lengua como elementos de unidad nacional.

Este panorama nos permitió cuestionarnos por las diferentes perspectivas que influyeron en mi visión sobre el trabajo de campo; dicho cuestionamiento posibilitó prever algunas herramientas metodológicas para

la recopilación de los datos. Producto de este trabajo hemos detectado otros aspectos que se deben considerar dentro de una propuesta educativa. Ellos nos permitirán evidenciar la relación de la lengua con los diferentes campos del conocimiento, que dejan ver las relaciones asimétricas existentes entre las lenguas y su concreción en prácticas, habilidades y conocimientos que dan cuenta del bilingüismo de los sujetos, el papel protagónico de los alumnos y el docente, la participación comunitaria y la relación abierta de la escuela con los procesos socio históricos de las comunidades y los sujetos.

En este capítulo el reto es describir los elementos necesarios para desarrollar una propuesta educativa que considere los resultados hasta ahora obtenidos en la indagación y que se pueda articular de manera orgánica dentro de los procesos más amplios en los que participa la comunidad. Comenzaremos con las consideraciones generales para la elaboración del modelo donde se tomarán en cuenta los aspectos identificados como retos en la indagación que al momento hemos hecho. En la descripción de las estrategias pedagógicas para la enseñanza se describirán propuestas para atender esos retos de una manera integral, tomando como centro el bilingüismo de los alumnos y; en los criterios para la formación y evaluación del desempeño de las figuras docentes, se describirán ejes de la formación de las figuras docentes que tomen como ejes las habilidades necesarias para el trabajo multigrado y para el desarrollo de competencias bilingües.

Consideraciones para la elaboración del modelo

En el capítulo II hemos mencionado ya que existen circunstancias socio históricas que de cierta manera han influenciado en las formas de vida de los tenek y por tanto, en algunos aspectos de su organización, sus formas

de ver la vida y relacionarse con el medio. Desde nuestro punto de vista estas circunstancias deberían ser problematizadas como motivos de lo que pueden-requieren aprender, al menos como potenciales intereses de aprendizaje. Hemos advertido también la necesidad de transitar a una concepción de la generación de conocimiento como proceso, nos adentraremos primero en la caracterización sociohistorica para poder atender después lo referente a las tareas escolares.

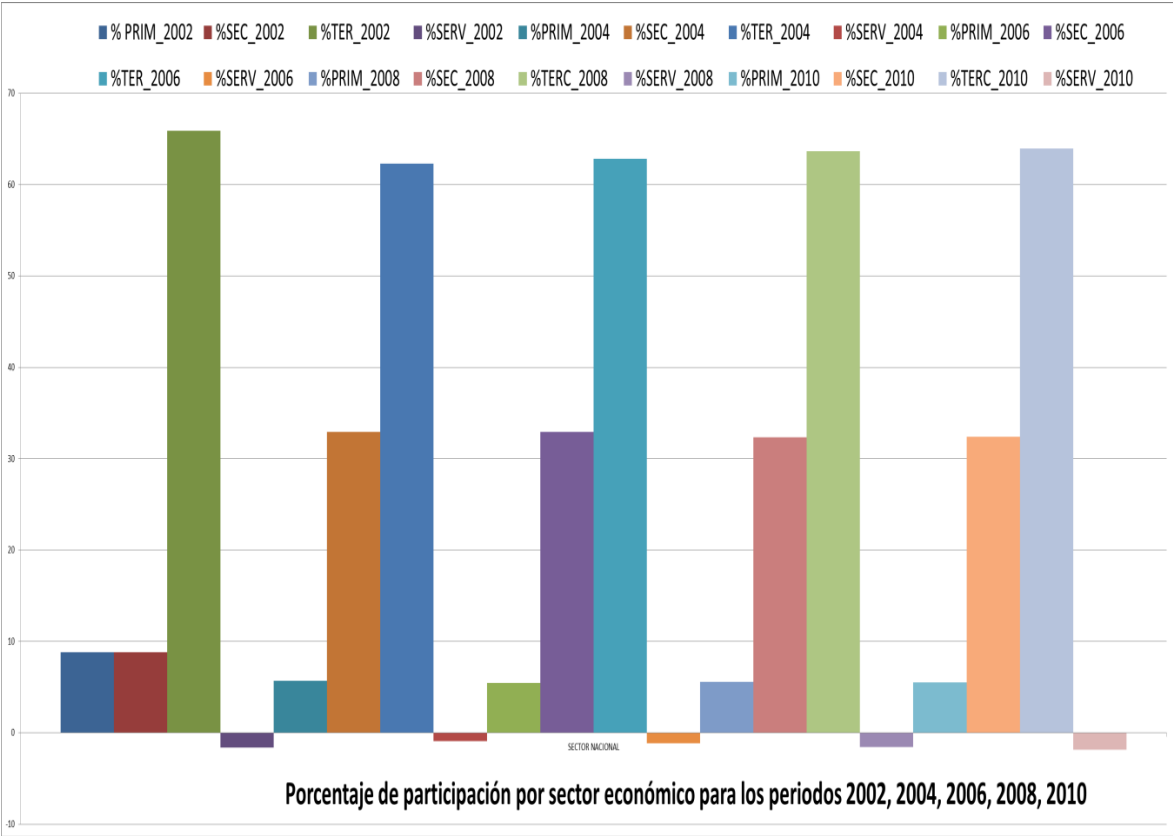
En términos generales es aceptada la idea de que hemos superado el periodo de la sociedad industrial, ir tan lejos no es un ejercicio ocioso, esta forma de la sociedad tenía como uno de sus paradigmas centrales la producción en serie, las grandes fábricas y lo urbano. Fue esta una época donde el nacionalismo y el progreso lograron hermanarse. Por ello se planteó en el capítulo II que la educación indígena quedó subsumida en los esfuerzos por el desarrollo regional o la lógica del mercado.

Pero ahora las condiciones han cambiado, en el país la mayor parte de la población en situación de pobreza se encuentra en el campo como antes, pero las tierras cultivables han soportado una explotación intensiva que no mejoró las condiciones de los habitantes, por el contrario, las ha vuelto más complejas. Al mismo tiempo las expectativas de desarrollo están enfocadas en la participación del país dentro de la economía mundial como parte del sector servicios, “aparentemente” alejadas del campo, salvo por los recursos naturales no explotados, “recursos” que se encuentran en muchos casos en las regiones habitadas por indígenas.

Estas expectativas de desarrollo y lo que parece ser el “modelo de nación” que han delineado las últimas administraciones federales han propiciado el aumento de las brechas de desigualdad. En el siguiente gráfico construido con datos de Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (

INEGI), se puede apreciar la participación por sector de la economía en el producto interno bruto de 2002 a 2010 a nivel nacional.

Figura 26 Porcentaje de participación en la economía por sector nacional

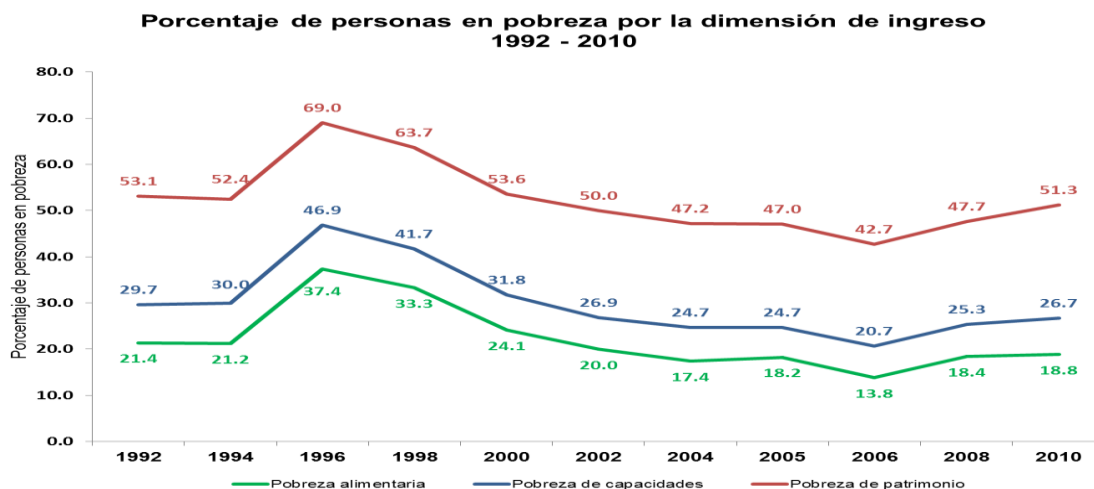


Se puede ver que el sector primario es el que reporta menos participación en el periodo 2002-2010. En cambio, el sector terciario reporta una participación estable en los cinco periodos, solo mostrando una desaceleración leve en 2004 y 2006. Esto en términos macroeconómicos puede verse como un periodo de crecimiento con estabilidad con un sector de la economía más sólido que otros. Sin embargo, para cerca de 17 millones de personas que viven en localidades de entre 1 y 999 habitantes, entre ellos los de la comunidad donde se realizó el trabajo de campo, el dato no representa más que la dificultad de acceder a los servicios básicos y el ejercicio pleno de sus derechos. Son 17 millones de poblaciones que

tradicionalmente se dedicaban al campo (sector primario) y que ahora acuden a sectores del mercado para los que tienen menores oportunidades de destacar. Es decir, aun cuando teóricamente cuentan con las mismas oportunidades para desempeñarse en diferentes ámbitos de la vida – oportunidades que se deberían garantizar debido a políticas públicas que entre otras cosas consideran su tránsito escolar – conocemos que aspectos relacionados al desarrollo humano los ponen en desventaja frente a otros sectores de la sociedad por el solo hecho de no contar con servicios y satisfactores sociales.

Al respecto, según datos de Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), hacia 2010, cerca del 18 por ciento de la población se encontraba en situación de pobreza alimentaria según su evaluación multidimensional de la pobreza, 26.7 por ciento padecía pobreza de capacidades y 51.3 pobreza de patrimonio. Aunque según la misma fuente ha habido una disminución considerable de 1996 a la fecha – como se observa en el gráfico– el cambio más significativo se observa en la pobreza de capacidades, siendo muy semejante la variación en pobreza alimentaria y de patrimonio.

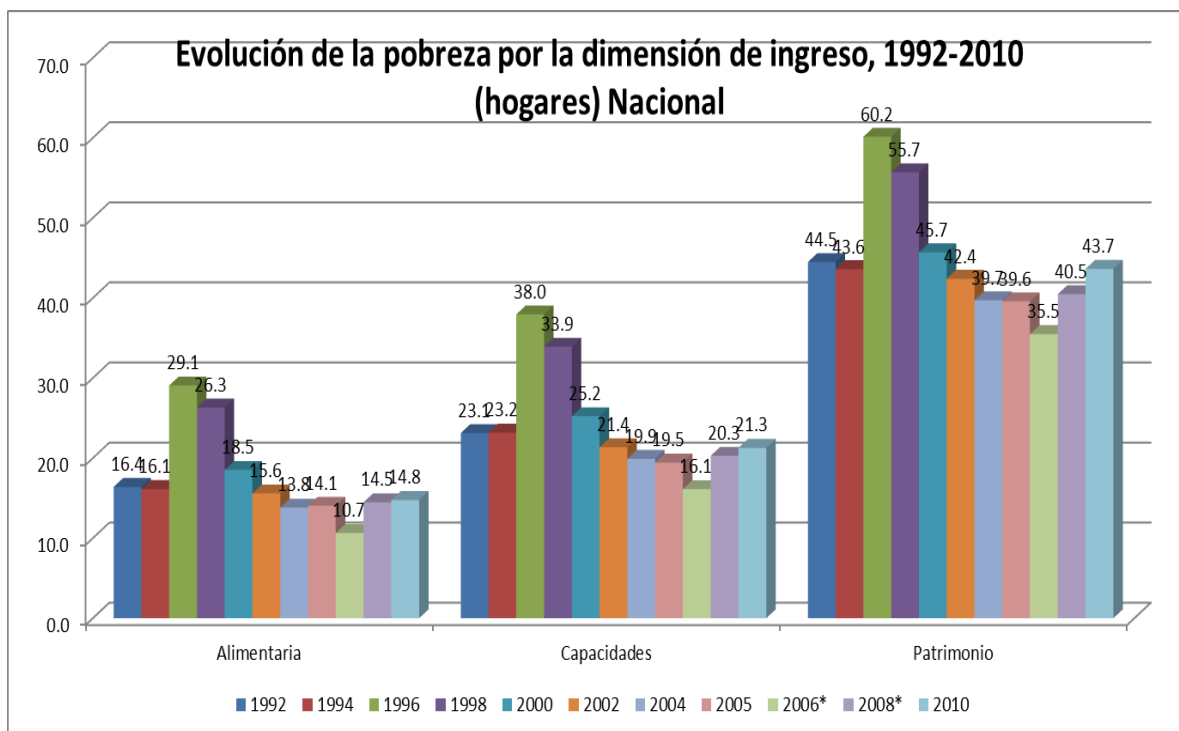
Figura 27 Fuente, CONEVAL



Nota: las estimaciones de 2005, 2008 y 2010 utilizan los factores de expansión ajustados a los resultados definitivos del Censo de Población y Vivienda 2010, estimados por INEGI.
Fuente: estimaciones del CONEVAL con base en las ENIGH de 1992 a 2010

Enseguida se muestra como en la evolución de la pobreza por la dimensión de ingreso los hogares ubicados en las zonas rurales superan por al menos 10 puntos al promedio nacional en casi todos los años.

Figura 28 Pobreza por dimensión de ingreso Nacional

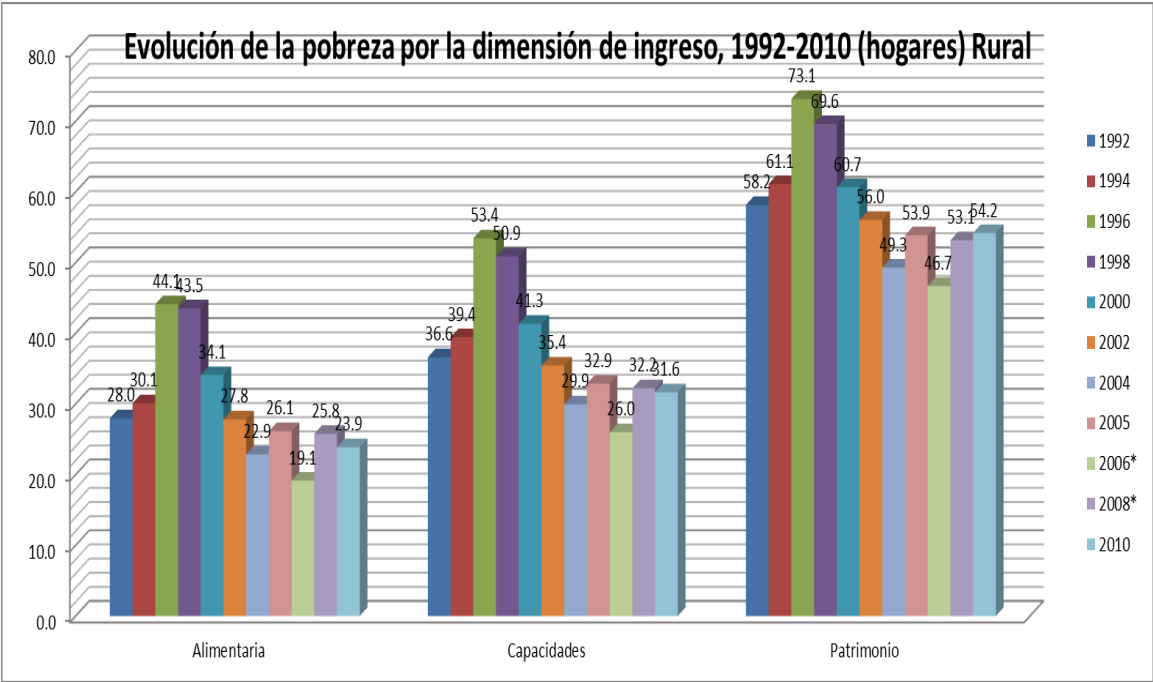


Notamos por ejemplo que mientras en 1996 el porcentaje de hogares a nivel nacional que se encontraba en pobreza de capacidades era el 38 por ciento , en el mismo año y 53.4 de cada cien hogares del medio rural tenía esa condición. Hacia 2006 los porcentajes representaban 16.1 por ciento y 26 por ciento para el promedio nacional y rural respectivamente, mostrando un repunto que representó el 21.3 y 31.6 en el mismo orden para 2010.

En cuanto a la pobreza de patrimonio las cifras no son más alentadoras, tendiendo un 60.2 por cien en 1996, 35.5 en 2006 y 43.7 en 2010 a nivel nacional, por su parte, para el medio rural en las mismas fechas los valores

fueron 73.1, 46.7 y 54.2 respectivamente. Así que se observa un comportamiento muy similar.

Figura 29 Pobreza por dimensión de ingreso. Rural



En el caso de la condición de pobreza alimentaria, la diferencia promedio entre la media nacional y rural es de 12.1 en el periodo 1992-2010. Aunque en ambos casos el pico se manifestó en 1996, la menor diferencia se mostró en 2006 con un valor de 8.5 para aumentar en 2008 y disminuir nuevamente en 2010.

Esta homogeneidad en los comportamientos no podría mostrar sino que el modelo económico puede tender hacia la generación de estabilidad, sin embargo, no propicia la disminución de la pobreza, menos aún para los sectores rurales. Los factores, por supuesto, van más allá de la planeación de la política económica, el desarrollo de políticas de salud pública y educación. Hay factores de contexto socio histórico que deben ser

analizados, lo que podemos entender como las condiciones que permiten la reproducción estructural de la pobreza.

Hablamos pues de que cada vez se requiere mayor inversión para sembrar y cosechar y que la producción agrícola cada vez dejará menor margen de ganancia. Por otro lado, el resto de los sectores productivos representa un reto mayor para la participación de los sujetos, los ámbitos industrial y de generación del conocimiento se encuentran prácticamente acaparados por empresas transnacionales y centros de investigación de alto prestigio. Así mismo la producción artística o cultural se enfrenta abiertamente a los intereses económicos en una asimetría mayor o al menos equiparable a la de principios del siglo XX, pero con menos posibilidad de incluir en los espacios convencionales a una cantidad mucho mayor de interesados.

En este marco es necesario pensar que las diferentes instituciones, no solo productivas, centrarán cada vez más su observación en la eficiencia de procesos, menores costos con mayores beneficios podría ser una de las máximas. En un escenario donde los recursos ambientales siguen siendo codiciados y eventualmente lo serán más si la lógica desarrollista continúa guiando la economía y el quehacer de las sociedades.¹⁰⁴ Y recordemos las

¹⁰⁴ Desde hace muchos años se ha planteado la contradicción de lo que propone precisamente la economía moderna: “un crecimiento infinito de la economía en un mundo finito” y Miguel Valencia lo recuerda recientemente “El famoso informe del Club de Roma sobre los límites del crecimiento, publicado a principios de la década de 1970 y la primera “crisis del petróleo” desatan un debate mundial sobre el crecimiento que provoca, por un lado, el nacimiento del movimiento ecologista, y por otro lado, la contrarrevolución neoliberal y ambientalista de la sustentabilidad que pretenden ocultar los efectos del crecimiento económico en la sociedad y en la naturaleza ,y en cambio exigen intensificar la guerra económica contra los pobres y los bienes comunes, por medio de recursos extremos, de “motores del crecimiento”, como las reformas estructurales, las privatizaciones de bienes comunes, el Libre Comercio, los megaproyectos y las tecnologías de alto riesgo, como la nuclear, los transgénicos, la nanotecnología, entre otras. El ecologista Rudolph Bahro resume en la década de 1980 los apetitos profundos de la sociedad contemporánea: Quiero Más; Quiero más Grande; Quiero más Rápido. [...] El debate público sobre los efectos negativos del crecimiento es sofocado en el último cuarto del siglo pasado y sólo resurge en 1994, por la aparición de la revolución zapatista y luego, en 2003, por la emergencia del movimiento europeo por el decrecimiento, alentado por el zapatismo y por la celebración del seminario de la UNESCO en París

tensiones en la huasteca dadas por el despojo de terrenos y recursos naturales en los territorios que habitan los tenek (Ochoa, 2007). No podemos tampoco dejar de lado el contexto de violencia y narcotráfico que se vive en el país y su influencia en la región huasteca como zona de paso hacia Tamaulipas.¹⁰⁵

La noción de bilingüismo que usamos para describir la relación asimétrica entre el tenek y el español y sus múltiples tensiones internas dependiendo de situaciones, funciones y registros en que participan los hablantes (Bastardas, 2000) y la lengua que usen nos permitirá también reconocer que dicha relación se conjuga con otros elementos sociohistóricos que forman parte de la realidad de los sujetos.

Estos sujetos, como vimos en el capítulo tres, poseen competencias bilingües en diferentes grados y conocimientos diversos respecto a los diferentes campos disciplinares que en ocasiones les pueden servir como soporte para la comprensión y producción de textos, sin embargo, dados sus intereses diversos y la movilidad de los alumnos, no es deseable diseñar una propuesta educativa *ad hoc* para un grupo de sujetos en específico, si se desea que esta tenga condiciones de implementarse y ajustarse, pero sobre todo, que pueda conservar su pertinencia –por contradictorio que pueda parecer– es deseable que sea lo suficientemente abierta para que el docente, independientemente de su preparación y

de 2002, titulado *Deshacer el desarrollo, Rehacer el mundo*, en el que todavía participa Ivan Illich antes de morir, y por la publicación en *Le Monde Diplomatique* del artículo de Serge Latouche *Por una sociedad de decrecimiento*. [...] Por otro lado, la respuesta de los gobiernos ricos y poderosos al agotamiento del petróleo barato y los crecientes desastres climáticos, reafirman la intención de radicalizar las medidas económicas extremas, con el propósito de conservar altas tasas de crecimiento económico en el mundo” a cualquier costa. *Ponencia presentada en el coloquio ¿Es el decrecimiento una alternativa para México?* celebrado en el centro cultural Kuu, el 7 de marzo de 2015.

¹⁰⁵ El hecho de que el tema no apareciera en la descripción etnográfica no excluye que se conociera de hechos relacionados con la violencia y delincuencia en la región, lo que sucedió es que no supe de temas que impactaran de manera directa en la vida de la comunidad.

condición de bilingüismo y los alumnos, independientemente de sus conocimientos y habilidades académicas y condición de bilingüismo, puedan llegar a resultados deseables.

Una propuesta muy acotada o pensada en condiciones muy específicas no podrá ser pertinente porque si se modifica alguna de las variables en las que fue pensada comenzará a perder eficiencia y eventualmente deberá ser replanteada.

Este es el marco en el que la educación básica y por ende la educación secundaria que se ofrezca a la comunidad puede y debe actuar. En el entendido de que justo el papel de la educación ha sido históricamente el de producir –junto con otras instituciones– lo social. Para esta producción se parte siempre de lo que es, hombres, mujeres, niños, para ir a lo que puede ser, una comunidad urbana, buenas personas, profesionistas, adultos responsables. Lo que hemos visto en el primer capítulo de este trabajo es que la tendencia ha sido que en este tránsito los sujetos se desdibujan en el campo de la definición de políticas educativas, específicamente para poblaciones indígenas, las comunidades y los sujetos quedan como simples receptores.

Reiteramos, además, que las diferentes propuestas interculturales han permitido promover el diálogo y la tolerancia sin cuestionarse o plantear la posibilidad de afectar las causas sociales de las asimetrías vigentes (Ferrão, 2013), por consiguiente nos adherimos a una perspectiva crítica de la interculturalidad en la que se reconoce que las asimetrías culturales participan al exterior de dimensión sociolingüística, económica, política y al interior de procesos de desigualdades de género, económicas, etcétera. Entonces nuestro planteamiento de educación intercultural se correspondería con la perspectiva ecosociolingüística de Bastardas

(Bastardas, 2000), reconociendo que estas dimensiones se articulan mediante el currículo con las prácticas escolares. Por ello, más allá de un diálogo de saberes, nos planteamos una problematización del qué, cómo y para qué se produce como conocimiento escolar y su articulación con otros espacios de la vida.

Se debe buscar que comunidades y alumnos tengan un papel protagónico en la definición del qué y para qué en la producción del trabajo escolar; segundo, que en la realización de una escuela intercultural sean ellos quienes jerarquicen el conocimiento y definan el tipo de relaciones que hay entre los contenidos de la cultura tenek y occidente; tercero, que el conocimiento generado pueda estar a disposición de la comunidad y los alumnos, no como algo que se guarda en la memoria sino como una herramienta para la interpretación o intervención de la realidad en una lógica de búsqueda del bienestar común.

Pero la secundaria comunitaria no puede partir de cero para participar en este contexto, se cuenta ya con un currículo oficial que debe ser visto como un recurso más que una imposición, es decir, para evitar la discusión correspondiente al dilema escuela desde la comunidad/escuela para la comunidad, que puede ser visto como una trampa en la lógica de la inclusión/exclusión, se propone recuperar los elementos que conforman el currículum nacional para resignificarlos en función de las condiciones y expectativas concretas de la comunidad y los alumnos.

En esta lógica cabría la pregunta de si es pertinente la organización curricular nacional o en pos de la misma pertinencia se deben rearticular ciertos aspectos pues en función de lo que se ha visto podemos suponer que en el trayecto escolar de los alumnos en la educación básica y en momentos posteriores si eligen como proyecto continuar estudiando se

presentarán situaciones para las que deben echar mano de las competencias generadas, éstas se encontrarán asociadas al manejo y conocimiento de los distintos lenguajes disciplinares, la capacidad para leer a través de ellos situaciones concretas de la realidad y para manipular las herramientas contenidas en los diferentes campos del conocimiento en la consecución de fines específicos.

Cabe además plantear que las figuras educativas que prestan su servicio educativo no son –ni deben ser– expertos en algún campo del conocimiento, no son especialistas en educación y eventualmente habría que preguntarse si es esto lo que se requiere. Por contraparte, entre las virtudes que hay en el esquema de funcionamiento de Conafe es que se tiene la capacidad de permanencia de las figuras en comunidad, se pueden dedicar en un alto porcentaje a las actividades relacionadas con su función frente a grupo y, aunque tengan dificultades para manejar los lenguajes y contenidos de las diferentes disciplinas, poseen la capacidad para reaprenderlos.

Es necesario reconocer que en una escuela unidocente y multigrado se requiere una forma de organización que haga más sencillo a los docentes su quehacer y que, al mismo tiempo, resulte propicia para que los alumnos generen conocimientos. La propuesta debe considerar aglutinar los contenidos de las diferentes asignaturas disciplinares en conjuntos que cumplan con ciertas características que provean de funcionalidad respecto al proceso de generación de conocimiento y posibiliten la generación de redes semánticas en las que los alumnos puedan incorporar elementos, otorgarles un nuevo significado y si es necesario una nueva posición en función de las nuevas situaciones a las que se enfrenten. Para ello estas agrupaciones deben conservar cierta consistencia epistémica, al respecto – dado que en el fondo estamos apelando a una estructura interdisciplinar–

cabe recordar, junto con Rolando García (2007: 31), las afirmaciones de Piaget entorno al término “ciencia”, en especial en cuanto a que recubre cuatro grandes dominios o niveles, en cada uno de los cuales las disciplinas se relacionan entre sí de manera diferente:

- a) Dominio material, definido como el conjunto de "objetos" a los cuales se refiere cada disciplina (números, funciones, objetos físicos o biológicos, energía, operaciones mentales, clases sociales).
- b) Dominio conceptual, definido como el conjunto de teorías o conocimientos sistematizados elaborados por cada ciencia acerca de su dominio material.
- c) Dominio epistemológico interno, que corresponde al análisis de los fundamentos de cada disciplina, es decir, a la crítica de su aparato conceptual y de las teorías de su dominio conceptual.
- d) Dominio epistemológico derivado, que analiza las relaciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento, es decir, el marco epistemológico más general de los resultados obtenidos por cada disciplina, comparándolo con el de las otras ciencias.

En tal sentido, si pensamos en diferentes objetos de conocimiento podemos observar como los dominios *a* y *b* de cada disciplina permiten observar una dimensión del mismo objeto y en ocasión la misma dimensión con un enfoque distinto. Se puede aceptar o rechazar este análisis en sus detalles, pero es indudable que echa por tierra, tanto la ingenuidad de las propuestas reduccionistas, como las posiciones irreductibles de quienes ven en la “especificidad” de cada dominio material un obstáculo para el estudio interdisciplinario con una metodología general e integrativa (García, 2007).

Pero no es ésta la única condición que la propuesta de organización curricular debe contemplar, bajo un estricto sentido de pertinencia, que es

necesario considerar que ésta organización permita a los alumnos generar conocimientos sobre los diferentes aspectos de la realidad y que estos conocimientos deben poderse rearticular en función de las situaciones que se presenten a los alumnos en la vida cotidiana, por ejemplo en la siembra, la comprensión de las causas de una enfermedad o la posibilidad de expresar las emociones en diferentes maneras, es decir, al organizar aquellos objetos de aprendizaje que serán presentados a los alumnos se debe pensar en que tengan una relación “natural” con lo que se hace en la sociedad.

Así que si nos situamos en un punto distinto al del *marco epistémico* que sustenta la propuesta curricular descrita en el acuerdo secretarial 592 (Secretaría de Educación Pública, 2011),¹⁰⁶ y asumimos la tendencia hacia el trabajo interdisciplinar en la que no es necesario arrasar con la especificidad de las distintas disciplinas, sino más bien, tener muy presentes los fundamentos epistemológicos de sus múltiples articulaciones, podemos proponer que se favorezca este camino de integración en relación a diferentes dominios “materiales” o situaciones de aprendizaje sin disolver los contenidos disciplinares. Los campos de conocimiento que pueden articular los contenidos disciplinares dentro de la propuesta son:

- a. Campo de conocimiento tecnológico. El reconocimiento de las diferentes carencias en cuanto a recursos y satisfactores de

¹⁰⁶ Lo que con Piaget se ha llamado (en Psicogénesis e historia de la ciencia) marco epistémico no es una concepción particular que determina la teoría en una disciplina dada, sino un sistema de pensamiento rara vez explicitado que influye las concepciones de la época y condiciona el tipo de teorizaciones que van surgiendo en diversos ámbitos. Hay que considerar, a este respecto, que un marco epistémico condiciona las teorizaciones en diversas disciplinas, pero no determina su contenido. Orienta y modula los marcos conceptuales, pero no los especifica. Dentro de un marco epistémico caben una multiplicidad de marcos conceptuales, y aun marcos conceptuales mutuamente contradictorios. Muchas veces, los cambios de dirección en teorías particulares dentro de una disciplina obedecen a cambios de marcos conceptuales que no modifican necesariamente los aspectos epistémicos de base, y por consiguiente no alteran las conceptualizaciones en otros sectores de la propia disciplina, ni menos aún en otras disciplinas (García, 2001)

necesidades que tiene la comunidad, por ejemplo para el consumo de leña, agua potable, la generación de energía, la mejora de las cosechas y sobre todo, recursos para costear la educación media y superior de quienes decidan participar en ella es que se plantea la redefinición de la tecnología como un campo que permita a los alumnos satisfacer estas necesidades y diseñar, operar y valorar propuestas de ejecución de proyectos tecnológicos bajo un enfoque comunitario.

- b. Campo de conocimiento del contexto: Dado que se conoce que una de las inquietudes más arraigadas en las diferentes disciplinas es el conocimiento y la explicación del entorno humano, con este campo se pretende que los alumnos desarrollen habilidades para la comprensión y explicación de su entorno desde diferentes ópticas disciplinares.
- c. Campo de conocimiento creativo. Donde se concentrarán contenidos relacionados con la dimensión expresiva del quehacer humano, así más allá de responder a tradiciones –pero sin dejar de lado su conocimiento –se buscará que los alumnos fortalezcan sus habilidades creativas utilizando diversas herramientas que pertenecen al ámbito de las disciplinas artísticas.
- d. Campo de conocimiento para el bienestar: Dado que se ha observado como una preocupación el establecimiento de relaciones armónicas con los semejantes, de acuerdo a valores y convenciones, pero en el conocimiento también de que se requiere favorecer el bienestar personal de los alumnos, se presenta este campo como una articulación entre el ámbito del auto conocimiento y el de las relaciones interpersonales.

En estos cuatro campos se podrán articular los contenidos disciplinares de todas las asignaturas correspondientes al currículum nacional, sin embargo, para preservar el criterio de pertinencia y transitar al

reconocimiento del bilingüismo como una herramienta para conocimiento, la propuesta articula dos ejes que favorecen el logro de aprendizajes durante el proceso, son los siguientes:

1. Eje de comunicación bilingüe. Hemos planteado ya que el proceso de adquisición de una segunda lengua los recursos cognitivos que posea un sujeto son relevantes, también la motivación y la contextualización de los aspectos a aprender, por ello se mencionó que el desarrollo del bilingüismo debe corresponderse con el aprendizaje situado, en esta lógica, el eje de comunicación bilingüe permitirá ofrecer a los estudiantes actividades relacionadas al proceso de conocimiento específico de cada campo, estas actividades deberán atender al desarrollo de las competencias bilingües de expresión escrita, expresión oral, comprensión lectora y comprensión oral.
2. Eje metodológico: Dado que se requiere que los estudiantes sean miembros activos del proceso de generación de conocimiento y que lo puedan articular con aspectos o situaciones de su cotidianidad, es decir, que aprendan a hacer útil su conocimiento se requiere fortalecer las herramientas que poseen tanto los estudiantes como los docentes para utilizar diferentes metodologías disciplinares, éstas pueden ir desde aspectos tecnológicos hasta los que son propios de la educación física. Así se pueden fortalecer los contenidos disciplinares que se deben abordar en las secundarias.

La propuesta de organización curricular obedece a dos situaciones concretas: por un lado el perfil de la figura educativa del Conafe y el perfil de los alumnos, por otro lado a la condición multigrado y unidocente de las secundarias comunitarias. En atención a ello es que se ha buscado sugerir,

desde el nivel epistémico, una organización de contenidos que además pueda representar una fortaleza de la propuesta misma.

Al hablar de la fragmentación de los conocimientos en asignaturas Fumagalli (2000: 78) plantea que “equiparar fragmentación curricular con organización de los contenidos de enseñanza en asignaturas, disciplinas o materias resulta una simplificación que no sólo no ayuda a pensar la complejidad del problema, sino que desplaza el foco del análisis”. Para la autora el problema central es la falta de riqueza y profundidad de los esquemas de conocimiento que construyen los alumnos en las escuelas, la atomización, la “fragmentación” y hasta la superficialidad de esos conocimientos. Por consiguiente, más que asociar la “fragmentación curricular” con “organización disciplinar, por área, por proyectos, por problemas” o por cualquier otro tipo de organización de contenidos, habría que pensar la fragmentación en términos de construcción de saberes.

Respecto al lugar que ocupen las diferentes asignaturas en estos campos de conocimiento, me parece que sería un error intentar trasladarlas en su conjunto a cualquiera de los campos; en primer lugar se debe recuperar la idea inicial de que la relación entre disciplinas se establece en cuatro niveles distintos, así pues, una tarea será la de relacionar los contenidos de cada asignatura con otros, tomando como criterio su funcionalidad para el desarrollo del conocimiento en relación con un objeto de aprendizaje. En tal caso podemos pensar que dependiendo del tipo de objeto de aprendizaje se requerirá de alguna asignatura, a su vez este objeto de aprendizaje podrá ser abordado desde un campo del conocimiento.

Para hacer la organización de estos contenidos se retomará el esquema que se ocupa en el modelo SECOM donde –en su caso- los aprendizajes esperados de una asignatura se ponen en juego para abordar un objeto de

conocimiento en función de tres roles: una asignatura procedimental, una asignatura temática y una asignatura de respaldo. Para el modelo la asignatura temática o procedimental es el detonador para abordar el desarrollo de diversos aprendizajes, y a partir del cual se determina el producto a generar; la asignatura procedimental define los pasos a seguir en la ejecución de las tareas y por último las asignaturas que apoyan o respaldan la manera en que se aborda el tema o el logro de los aprendizajes o productos.

En este caso se tratará de ir un poco más al fondo en el nivel de análisis al identificar no asignaturas sino contenidos temáticos, procedimentales y de respaldo. Esto permitirá el diseño de estrategias didácticas, “que hagan hincapié en la relevancia y la funcionalidad de los contenidos y que tengan un anclaje, o al menos un referente, en la vida cotidiana del alumnado” (Coll, 2011). Para poder superar lo que a mi gusto parece una falsa dicotomía entre “los aprendizajes básicos y los aprendizajes básicos imprescindibles” de cada campo del conocimiento.

En el mismo texto Coll (2011) menciona:

Tenemos que dejar de ver los procesos de revisión y actualización curricular como una simple operación consistente en añadir –o sacar– contenidos y competencias [...] Debemos sustituir la lógica acumulativa empleada tradicionalmente en los procesos de revisión y actualización curricular por una lógica basada en la relevancia y la funcionalidad. Y hace falta, muy especialmente, acabar con la existencia de unos currículos sobrecargados, sobredimensionados, inalcanzables, que son una fuente importante de frustración para el profesorado y de fracaso para el alumnado, y que contribuyen de forma importante a desdibujar y desvanecer el sentido de los aprendizajes escolares.

Siguiendo ésta lógica, las discusiones más recientes sobre el currículo y sus posibles adecuaciones han llevado a plantear un aligeramiento de los programas de estudio, reduciendo así el planteamiento original a argumentos como “no todo es imprescindible” o “hay cosas que se estudian en educación básica y no se usan nunca más”. Para hacer más compleja la discusión nos planteamos: ¿qué es lo que se tiene derecho a conocer?, ¿cómo garantiza la sociedad que ese derecho se pueda ejercer?, ¿el no ejercicio de este derecho tiene implicaciones sociales? De lo que se trata, a mi modo de ver, es de que no todo es tan relevante ni tan funcional para todos, de ahí la necesidad de reflexionar primero en las exigencias sociales y las posibles concreciones curriculares que permitan atenderlas antes que vaciar los programas.

Se justifica ésta decisión también tomando en cuenta que en términos de capital social, el contexto en el que opera la secundaria comunitaria y en general, la educación comunitaria, carece de la participación directa de “otros agentes educativos” sobre todo si nos referimos a instituciones gubernamentales, de tal modo que la educación básica se torna en uno de los pocos espacios en los que los alumnos pueden acceder –si la escuela lo permite– a conocimientos distintos a los que hay en su entorno.

La carencia de estos conocimientos –artísticos, literarios, científicos, etcétera- pone en desventaja a los alumnos, no necesariamente en relación a futuros compañeros de niveles educativos superiores sino en cuanto a su formación integral, es decir, apelar a la posibilidad de los sujetos de aprender contenidos que no son imprescindibles en un futuro probable es válido si y solo si se puede garantizar que esa posibilidad es materializable, de otro modo, en aras de justificar una formación “para la vida” se está posponiendo el acceso a conocimientos universales a sectores de la población – los de contextos marginales – que tendrían que remontar ésta

condición de marginalidad en una sociedad que aún hoy está sustentada en un esquema de privilegios, privilegios que se sustentan, entre otras cosas, en el capital social con el que cuentan los sujetos.

Queda para el siguiente apartado reflexionar sobre los tiempos disponibles, la mejor forma de organizar el trabajo y potenciar los aprendizajes, por el momento baste mencionar que es importante jerarquizar los factores que intervienen en los procesos educativos, a mi modo de ver, tiene mayor ponderación el perfil de los sujetos, los procesos de generación del conocimiento a nivel social y personal, el contexto socio histórico y las expectativas que se tienen. Es decir, aquellos de orden socio-históricos, epistemológicos y subjetivos.

Estos aspectos se ven entrelazados en el perfil de egreso de la educación básica que actualmente se enuncia en el acuerdo 592 (Secretaría de Educación Pública, 2011) y se logran a través del trabajo con las estrategias didácticas que se describen en el siguiente apartado.

Estrategias didácticas para la enseñanza

Los campos del conocimiento apelan a la necesidad de generar vasos comunicantes entre el conocimiento escolar y el contexto de los alumnos, dado que algunas de las reflexiones actuales en la pedagogía giran en torno al sentido que la educación tiene para estudiantes y docentes (Coll, 2011), estos vasos deben tener una fortaleza suficiente para que los alumnos asistan a la escuela con interés y se pueda convocar la corresponsabilidad de la comunidad.

Las estrategias didácticas para la enseñanza deben atender también a esta necesidad haciendo evidente este vínculo entre los procesos de generación de conocimiento escolar y su contexto. Para ello se plantea fortalecer el trabajo que ya se ha desarrollado en el modelo Secom, a saber, el diseño de estrategias didácticas que tienen relación directa con los diferentes campos del conocimiento, tecnológico, de contexto y creativo, En su caso las estrategias fueron nombradas como proyecto educativo, taller de servicio y club cultural y pretendían el desarrollo de habilidades para la investigación, para la participación social y satisfacción de necesidades y habilidades expresivas de tipo artístico (Hernández, Morales, Navarro, De la Rosa, & Estrada, 2012).

Al preservar la organización curricular por asignaturas se dificultó la identificación de aprendizajes esperados que podían participar en una estrategia u otra, aunque en general se tiene la impresión que se pudo concretar en el estudio de objetos de conocimiento pertinentes al contexto aunque no en todos los casos pues no hay proyectos por ejemplo relacionados con acuacultura o pensados para zonas semiáridas.

En este punto podemos considerar que el caso de la comunidad donde se realizó la etnografía fue afortunado porque es una zona agrícola con muchas condiciones favorables para abordar los temas que se proponen en el libro multigrado, sin embargo, uno de los aspectos que poco se mencionó pero que tiene un papel importante es lo que podemos pensar como una reedición de las situaciones de aprendizaje que viven los alumnos en las escuelas multigrado, con el tipo de estrategias que están planteadas actualmente de algún modo ellos viven en tres momentos procesos de reflexión sobre el mismo objeto del conocimiento, no hay una forma para evitar esto, pero si existe la posibilidad de promover que cada

una de estas ediciones tenga algo novedoso si se quiere, pero sobre todo, represente un reto cognitivo de un orden diferente al anterior.

Asumiremos además que cuando se habla de aprendizaje se considera la participación de un individuo en procesos de producción y aceptación de conocimientos que se desarrollan en diferentes espacios de la vida cotidiana (Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano, & Luna-Cortés, 2010). En esta concepción debemos argumentar que al hablar de la producción de conocimientos no se pretende que los alumnos participen en actividades semejantes a las del desarrollo científico profesional, por el contrario, se intenta enfatizar que existe un proceso cognitivo y que en términos de la asimilación y acomodación de un elemento nuevo en el esquema cognitivo personal éste aprendizaje se produce en el acervo del sujeto en una circunstancia específica que puede o no ser planeada pero que si hablamos de conocimiento escolar se desea no depender de eventualidades. Como correlato, el mismo aprendizaje tuvo que ser producido por uno o varios sujetos en una circunstancia específica, es decir, se reconoce desde una visión constructivista que todo conocimiento como resultado de un proceso tiene una historicidad social y subjetiva en su creación y en la apropiación de los alumnos y que el etos de la escuela debe ser la de mediar entre estos dos procesos.

Por otro lado, el aprendizaje sólido de los conceptos disciplinares debe ir acompañado del aprendizaje metodológico (Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano, & Luna-Cortés, 2010), es decir, de formas de producir y recibir conocimientos que caracterizan el trabajo disciplinar. Este desarrollo simultáneo de los conocimientos conceptuales, metodológicos y por adhesión actitudinales, se favorece en la medida en que la planeación del proceso de generación de conocimientos contemple la existencia de oportunidades reiteradas y sistemáticas que favorezcan el desarrollo

funcional de conocimientos y permitan su utilidad en la comprensión del entorno y la participación activa en los diferentes escenarios donde se desenvuelve el sujeto.

En este sentido el papel del docente es el de mediar o acompañar el aprendizaje de los alumnos en tanto que son, como hemos dicho, protagonistas de su propio aprendizaje.

Ello no quiere decir que se espera que los alumnos hagan todo, significa que el papel del mediador es el de promover inquietudes por el conocimiento apoyado de las diferentes estrategias que la propuesta le provee. Esta promoción se llevará a cabo de manera permanente a través de cuestionamientos que problematicen los conocimientos iniciales, en la búsqueda de ejemplos del entorno comunitario que permitan problematizar los conocimientos que se están desarrollando y en el esfuerzo por relacionar junto con los alumnos los conocimientos comunitarios con los curriculares.

Por otra parte, es necesario promover que los alumnos durante las actividades de investigación se alleguen de diversas fuentes que les permitan apropiarse del conocimiento, que en el análisis de la información contenida en esas fuentes se cercioren de comprender aquello de lo que se está hablando y los motivos por los que se plantea de esa forma. También que puedan utilizar como herramientas para el aprendizaje diferentes estrategias de autoestudio.

En cuanto a la evaluación formativa, es claro que el contacto diario con los alumnos y la posibilidad de tener en cuenta numerosas muestras de sus ejecuciones, tanto por la observación del trabajo hecho en clase como por la revisión de tareas en el hogar, podría permitir a los docentes ganar en

validez y en confiabilidad respecto de pruebas que deben aplicarse en periodos reducidos de tiempo. Sin embargo, la dificultad intrínseca de la evaluación, aunada a la falta de una preparación adecuada para ello, hace que en muchos casos las valoraciones que hacen los maestros no tengan la calidad que teóricamente podría tener (Rizo, 2004). Es por ello que se requiere que el mediador tome en cuenta el desempeño de los alumnos y lo contraste con los indicadores de evaluación por proyecto que se le ofrecerán.

También debe explicar el instrumento de evaluación de las competencias bilingües y de preferencia, realizar ejercicios prácticos de evaluación con los alumnos durante las primeras sesiones del taller, comentarlo con ellos y ajustar sus propios criterios en función de lo observado.

Las funciones de mediación son complementarias al papel protagónico de los alumnos, así que es necesario que exista un ambiente favorable al trabajo colaborativo, respetuoso y autónomo. Pro trabajo colaborativo hacemos referencia a la necesidad, dado que es un aula multigrado, de que todos participen en tareas específicas durante el desarrollo de los talleres. En muchas ocasiones se asocia el trabajo colectivo con la posibilidad de delegar responsabilidades, sin embargo, los alumnos deben tener claro que en la secundaria comunitaria ellos son corresponsables de la generación del conocimiento, por tanto, aunque en la definición de tareas por grado se les asignen actividades que no les parezcan complicadas, pueden apoyar haciendo tareas paralelas.

El respeto entre pares y miembros del grupo es trascendental para que los alumnos se puedan apoyar en la generación de conocimientos y favorecer su desempeño, por tal motivo es necesario que los conflictos se puedan prevenir y si se presentan resolver de manera constructiva. Los estudiantes

deben desarrollar la idea de que la colaboración como estrategia de aprendizaje, se basa en el trabajo en grupos de personas heterogéneas pero con niveles de conocimiento similares para el logro de metas comunes y la realización de actividades de forma conjunta, existiendo una interdependencia positiva entre ellas. En las actividades colaborativas no existe una única respuesta correcta, sino que hay diversas maneras de llegar al resultado y para ello los alumnos deben compartir y llegar a acuerdos, hecho que les ayuda a ser más autónomos y maduros social e intelectualmente (Marín, Francisca, & Pérez, 2014).

En relación con el aprendizaje autónomo, una de las posibles interpretaciones de este concepto es que los alumnos trabajan por su cuenta, mientras tanto el profesor realiza cualquier otra actividad. Afortunadamente en nuestro caso estamos hablando de un mediador y cuando describimos su perfil mencionamos que no es especialista en ninguna de las disciplinas que conforman el currículum oficial de secundaria, así que la autonomía en este caso hace referencia a una disposición y una actitud permanente que son complementarias al quehacer de la mediación. Por ello se busca que el alumno, a través del desempeño iterado en actividades escolares genere hábitos que le permitan conducir con mayor eficiencia sus propios procesos de generación de conocimiento.

Se plantea una metodología general de proyectos que tendrán énfasis específicos de acuerdo al campo del conocimiento del que surgen, esto les dará una identidad propia que veremos estará reflejada en los diferentes momentos de trabajo y por ende, en las actividades cotidianas. De ésta metodología nos interesa plantear que una de sus ventajas es la oportunidad de involucrar un trabajo interdisciplinario, el cual propicia indagar en los alumnos sus intereses y así poder desarrollar proyectos que

generen aprendizajes significativos (Coria, 2011). Con esta estrategia hemos podido constatar que los alumnos persiguen soluciones a problemas no triviales, generando y refinando preguntas, debatiendo ideas, realizando predicciones, diseñando planes y/o experimentos, recolectando y analizando datos, estableciendo conclusiones, comunicando sus ideas y resultados a otros, realizando nuevas preguntas y creando o mejorando productos y procesos (Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano, & Luna-Cortés, 2010).

Proyecto tecnológico: esta estrategia tiene como finalidad que los alumnos desarrollen habilidades para el diseño, implementación y evaluación de propuestas de intervención en su contexto con bases tecnológicas. Hablamos de propuestas de intervención para enfatizar que en esta estrategia se buscará promover un consenso entre los alumnos y miembros de la APEC para llevar a cabo acciones que deriven en un beneficio a la comunidad, tomando siempre como base el conocimiento tecnológico.

Estas acciones pueden ser de servicio, como una forma equiparable a la faena, donde se contribuya al bienestar comunitario usando como herramientas los conocimientos generados en la escuela; o productivas, donde la finalidad será que la escuela se allegue de recursos – no necesariamente financieros – que le permitan llevar a cabo sus actividades de mejor manera. En ambos casos se podrán tener espacios de participación de los padres como asesores del quehacer académico de sus hijos en el desarrollo de las propuestas de intervención. Para el desarrollo del proyecto tecnológico se retoman las fases que se sugieren en el Acuerdo 593 (Secretaría de Educación Pública, 2011) y se detallan enseguida:

- a) *Identificación de necesidades*: Partiendo de la base de que el desarrollo de la tecnología en la historia de la humanidad está relacionado con la satisfacción de necesidades (Secretaría de Educación Pública, 2011), para el desarrollo del proyecto es necesario que los alumnos identifiquen las dificultades o necesidades que se desean atender.
- b) *Análisis de la situación*. Es importante que los alumnos desarrollen el hábito de buscar información y tratar de comprender un problema antes de intentar su solución. En esta etapa la recogida de información resultará útil para identificar las relaciones causales que se establecen entre una situación y el problema o su necesidad de mejora.
- c) *Definición de la tarea*. En esta fase se tomará como herramienta primordial la creatividad de los alumnos, para atender un problema debe existir la capacidad de imaginar lo que se espera lograr, a partir de ello se definirán los propósitos de las actividades de intervención y los resultados esperados.
- d) *Búsqueda y selección de alternativas*. Puesto que los alumnos deben tener la noción de que los problemas humanos no son únicos y que aun cuando sus necesidades son particulares, seguramente en otros lugares hay experiencias similares en las que estas han sido atendidas y que pueden servirles como acervo para encontrar una manera particular de resolver lo que se han propuesto.
- e) *Planeación*. La planeación considera el diseño del proceso y del producto de acuerdo con la alternativa planteada, la consecución de tareas y acciones, su ubicación en tiempo y en espacio, la designación de responsables y la selección de los medios y materiales. Asimismo, se deben elegir los métodos que deberán formar parte de la ejecución la intervención: su representación, el análisis y procesamiento de la información y la presentación de resultados (Secretaría de Educación Pública, 2011).

- f) *Implementación.* En esta etapa se espera que los alumnos puedan llevar a cabo la alternativa seleccionada, para ello es necesario seguir el proceso técnico diseñado mediante acciones instrumentales, estratégicas y de control. Con ello los alumnos estarán en posibilidad de aprender a hacer, reflexionar sobre ese hacer y plantearse alternativas a los procedimientos preestablecidos si los resultados no son los esperados o si se identifican fallas en el mismo proceso.
- g) *Evaluación.* Dado que la evaluación busca retroalimentar cada una de las fases de la alternativa ejecutada y si es necesario replantearlas, ésta será una actividad permanente que tendrá espacios específicos dentro de las sesiones de trabajo, aunque al finalizar el proyecto se espera la presentación de los resultados seguida de una retroalimentación por parte de los padres de familia.
- h) *Comunicación.* Como parte del vínculo con la comunidad y para favorecer el compromiso de los alumnos con su aprendizaje se promueve la comunicación de los resultados del proyecto con miras a su continuidad. Esto además permitirá que los alumnos desarrollen las habilidades necesarias para la comunicación del conocimiento tecnológico.

Para el desarrollo de esta estrategia se requiere de una preparación previa que implique el consenso de las necesidades a atender durante el ciclo escolar y el acopio de insumos, por ejemplo, si ya se tiene idea de que se quiere implementar una estrategia que incorpora el uso de fluor, es necesario que la orina se recabe al menos dos meses antes de llevar a cabo el proyecto, durante el ciclo alguien puede ser el encargado de concentrarla y el grupo puede participar sin distraerse de sus actividades.

Proyecto de investigación. En el afán de generar condiciones de interacción intercultural entre los contenidos comunitarios y los contenidos disciplinares es necesario generar un espacio donde los alumnos puedan plantear preguntas a su realidad y buscar alternativas de respuesta que manifiesten la manipulación conocimientos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, propios de la tradición indígena y occidental. Para ello se tienen cuatro etapas del proyecto:

- a) *Problematización.* Donde se pretende que los alumnos realicen una exploración sobre distintos nodos problemáticos para que a partir de ello puedan establecer preguntas dirigidas a la comprensión de su entorno. Estos nodos problemáticos consideran la articulación de contenidos de diferentes asignaturas que serán abordados durante todo el proyecto.
- b) *Investigación.* A partir de las preguntas elaboradas por los alumnos y previa verificación de su congruencia con los nodos problemáticos se realizará una investigación que les permita apropiarse de conocimientos disciplinar y reflexionar sobre el su comprensión de conocimientos comunitarios. Se establece esta distinción porque se presupone que los alumnos son en cierta medida usuarios de los conocimientos comunitarios y que, si es ese el caso, lo pertinente es promover su resignificación a través de un proceso reflexivo que apoye a la generación del conocimiento disciplinar.
- c) *Comunicación.* Considera a la presentación de los resultados de la producción del conocimiento como un reto cognitivo en el que los alumnos se verán invitados a la organización discursiva del proceso en el que participaron y la comunicación de los conocimientos desarrollados. En esta etapa se espera la participación de padres de

familia para promover el conocimiento de los resultados del proceso educativo.

- d) *Evaluación*. Igual que en la estrategia anterior, ésta será una actividad permanente que tendrá espacios específicos dentro de las sesiones de trabajo, aunque al finalizar el proyecto se espera la presentación de los resultados seguida de una retroalimentación por parte de los padres de familia.

Proyecto creativo. En los procesos creativos se ponen de manifiesto diferentes habilidades cognitivas que es necesario tener presente, la capacidad de síntesis y de extrapolación son dos de ellas que nos parecen relevantes. Durante los procesos creativos se derivan conocimientos que tienen como base la capacidad de condensar significados y de generar formas (verbales, corporales, auditivas o visuales) que permitan a otros acceder a esos significantes. Como contraparte, se espera también que los estudiantes generen el conocimiento necesario para acercarse a manifestaciones artísticas de diferentes tipos. Para ello se han establecido cuatro etapas que se describen a continuación:

- a) *Sensibilización*. Una parte importante del proyecto creativo es la definición de temas o contenidos para trabajar, para ello es necesario explorar diferentes estímulos que tienen relación con el conocimiento de formas expresivas pero que también necesitan un trabajo personal para generar un motivo, es decir, el qué de la expresión.

Por ello en esta etapa los estudiantes tendrán un primer acercamiento vivencial a diferentes motivos que les permitan definir sus intereses expresivos para el proyecto.

- b) *Investigación*. En los procesos creativos son importantes la sensibilidad y creatividad de las personas, sin embargo, éstos elementos son insuficientes sin un trabajo constante que permita el desarrollo de habilidades asociadas a la capacidad de observar las propias producciones como parte de un estado permanente de mejora y de enriquecerlas o transformarlas en función de nuevos propósitos y los recursos disponibles. En el momento de investigación se ejercerán básicamente dos tipos de indagación la referida a diferentes tipos de expresiones, sus técnicas, materiales, motivos y sus contextos y la que tiene que ver con el proceso creativo personal, donde los alumnos habrán de realizar ejercicios de diseño, bosquejo y modelado antes de generar su pieza final.
- c) *Exposición*. Una parte importante del proceso creativo tiene que ver con la actitud de mostrar públicamente las realizaciones propias. Se requieren además habilidades y conocimientos para la gestión del evento, por pequeño que sea, es importante que realicen estas actividades pues son parte esencial del proceso artístico.
- d) *Evaluación*. Del mismo modo que en las anteriores estrategias, ésta será una actividad permanente que tendrá espacios específicos dentro de las sesiones de trabajo, aunque al finalizar el proyecto se espera la presentación de los resultados seguida de una retroalimentación por parte de los padres de familia.

Talleres para el bienestar comunitario. En estos talleres se trabajarán los contenidos relacionados con el campo de conocimiento para el bienestar, ésta estrategia igual que el proyecto tecnológico tiene la finalidad de que los conocimientos generados por los alumnos sean puestos al servicio de

la comunidad. Así, los estudiantes participarán en la generación de conocimientos relativos al cuidado de la salud y la convivencia comunitaria con el fin de colaborar con la comunidad en actividades específicas que deberán ser calendarizadas y acordadas con la comunidad.

Para ello los alumnos deberán conocer primero los contenidos a trabajar en el periodo bimestral correspondiente, indagar sobre ellos y generar propuestas de trabajo concretas para llevarse a cabo en beneficio de los miembros de la comunidad, éstas pueden ser conferencias, talleres, obras, periódicos, u otras actividades lúdicas.

Recursos transversales

Como se ve, la propuesta considera un constante acercamiento a contenidos de todos los campos del conocimiento en situaciones que lleven a los alumnos a su resignificación y apropiación. Pero estos procesos requieren ser fortalecidos en dos ejes del quehacer educativo de la secundaria, el bilingüismo y el manejo de metodologías disciplinares.

Taller para el fortalecimiento del bilingüismo. Debido a que las actividades escolares están conformadas de manera evidente por procesos donde la comunicación juega un papel central, requieren de una estrategia específica para el fortalecimiento del bilingüismo pues, de otro modo será mucho más complicado para los alumnos participar de una manera activa.

El taller para el fortalecimiento del bilingüismo deberá estar vinculado al trabajo escolar, con la finalidad de que los alumnos puedan revisar ahí sus propias producciones o trabajar sobre la interpretación de textos escolares

que por su naturaleza y los recursos con los que cuenten los alumnos sean de difícil comprensión.

Las sesiones del taller se realizarán partiendo de una problemática concreta, expresiva o comprensiva, tendrá como uno de sus componentes centrales una metodología contrastiva en términos, fonéticos, gramaticales y semánticos, de acuerdo a las necesidades observadas por los participantes. Como resultado del aprendizaje se realizarán adecuaciones a la producciones y en caso de requerirlo glosas u organizadores gráficos que faciliten la comprensión de contenidos complejos para el momento que se desee utilizarlos. Estos serán organizdos en fichas que estarán a disposición del grupo de manera permanente.

Fichas metodológicas. Se reconoce también la dificultad para que un solo sujeto, la figura educativa, posea habilidades suficientes para el trabajo de los diferentes campos del conocimiento. Es por ello que se propone la generación de fichas metodológicas que permitan al grupo el desarrollo de conocimientos disciplinares de una manera articulada a los proyectos que se realizan. Para efectos de organización del trabajo diario, las fichas estarán agrupadas por campo del conocimiento y disciplina, esto permitirá que los alumnos al trabajar con los proyectos puedan conocer cuáles son los contenidos disciplinares que se abordan y comprender su relación para la concreción de un producto.

Evaluación. Aunque las intenciones educativas se expresen a través del conjunto de los elementos curriculares, el momento de definir los criterios de evaluación supone una reflexión sobre aquello que verdaderamente se considera fundamental en la los procesos de aprendizaje (Marchesi & Martin, 1998).

Las ideas educativas generalmente aceptadas tanto por los maestros como por los padres de familia incluyen que la evaluación del aprendizaje de los alumnos, en especial la que se hace al final de un curso, es para decidir quién debe ser promovido al grado o nivel siguiente y quién debe ser retenido un ciclo escolar más en el mismo grado. Sin embargo, se ha constatado que la expectativa de la evaluación con fines prescriptivos no tiene sustento (Rizo, 2004). Se ha constatado también que la evaluación de los aprendizajes repercute en la imagen que los alumnos tienen de sí y de su desempeño escolar, la percepción de las familias (Marchesi & Martín, 1998), y en general sobre el ambiente de aprendizaje.

¿Cuál puede ser el sentido de la evaluación entonces? La evaluación debe considerarse como una herramienta para el aprendizaje, no sirve para la asignación de calificaciones como si éstas pudieran decir algo sobre lo que el alumno sabe, en esencia, debe servir para que los alumnos, padres y la figura educativa, reconozcan los avances que se han tenido en el proceso y promuevan estrategias de mejora. Por tanto, la evaluación tampoco debe ser vista como el final del proceso de generación de conocimientos, es necesario que se torne un hábito para los alumnos y el mediador. Es así que la propuesta podrá mantener de manera general la forma de evaluar que se trabaja en la secundaria comunitaria, a saber: bajo un enfoque de evaluación formativa, que considera los procesos y los resultados del aprendizaje.

Bajo esta perspectiva un elemento central en la evaluación escolar será el del desarrollo del bilingüismo, en las competencias oral y escrita de la primera y segunda lengua. Para ello deberá diseñarse un instrumento que permita identificar, en términos cualitativos, las habilidades que el alumno posee para expresarse y comprender en ambas lenguas y su desempeño. Éste instrumento podrá tener la forma de una ficha de evaluación donde se

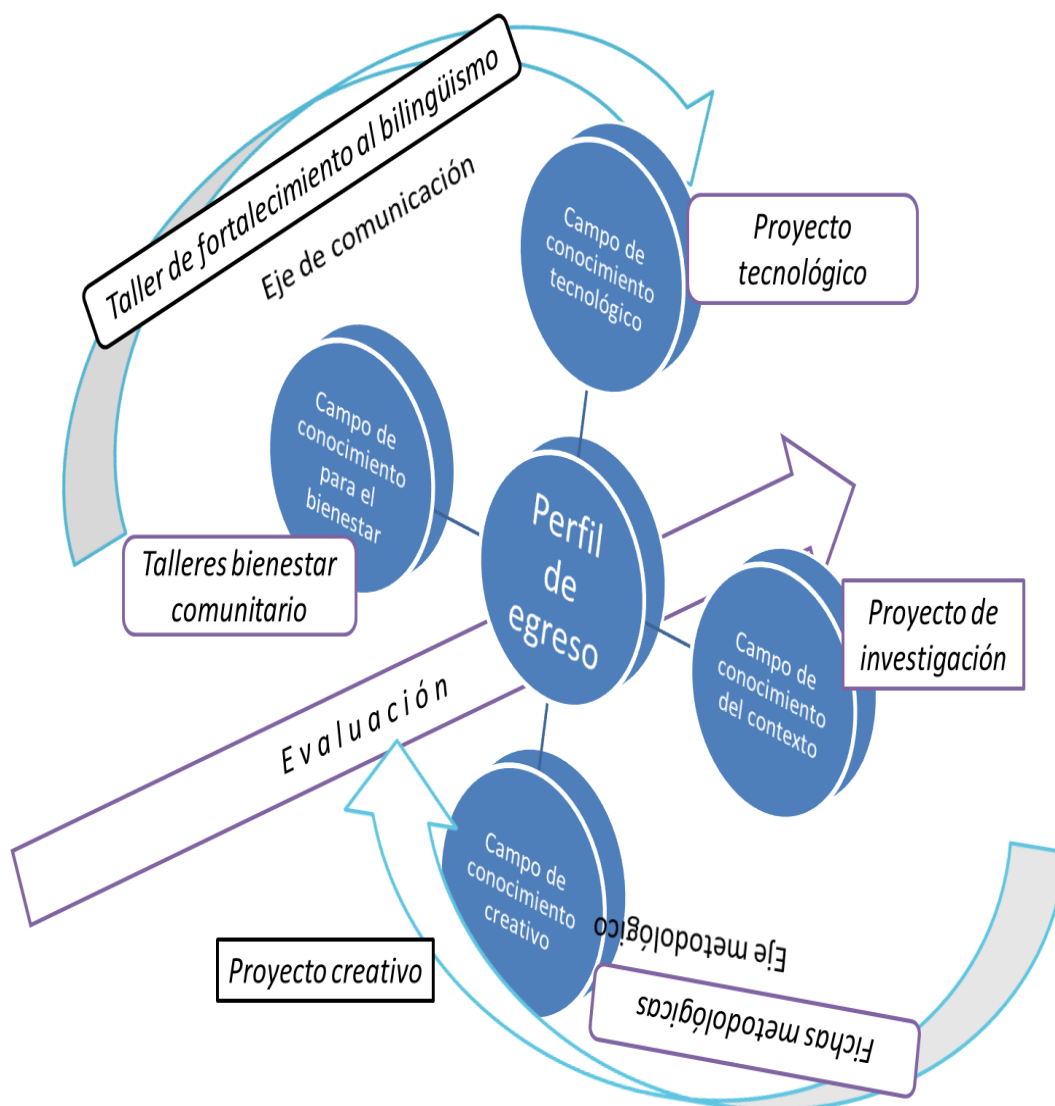
podrá registrar de manera sistemática el nivel inicial del ciclo escolar y los avances que los alumnos tengan en las cuatro competencias.

Dada la complejidad de esta tarea las actividades de evaluación de competencias bilingües serán participativas y formarán parte esencial del trabajo que se realice en el taller para el fortalecimiento del bilingüismo.

Las actividades de evaluación permanente podrán organizarse de modo que para cada proyecto existan criterios específicos para observar el desempeño en la producción del conocimiento por parte de los alumnos, en función de los productos definidos al inicio. Estas se realizarán de manera periódica como parte de las actividades y buscarán detonar proceso metacognitivos en los alumnos. Los actores involucrados en este proceso serán estudiantes, docente, padres de familia y miembros de la comunidad interesados en el resultado del trabajo.

Por su parte, las evaluaciones finales, por decirlo así, de logro parcial del desempeño escolar, estarán organizadas por campo formativo y buscarán conocer el nivel de dominio de contenidos específicos por parte de los alumnos en función de consignas diseñadas *ex profeso*.

Figura 30 Presentación gráfica de la propuesta



Criterios para la formación y evaluación del desempeño de los mediadores.

Hemos visto que las diferentes actividades que realizara el LEC en el trabajo diario, para orientar su desempeño se parte del reconocimiento de su perfil: estudiante de licenciatura o estudios concluidos de bachillerato y

hablante de la lengua indígena. Pero también se reconoce que tiene proyectos propios y que en ocasiones éstos proyectos pueden estar articulados con el quehacer del Consejo pero que en otras se distancian.¹⁰⁷ Esto tiene consecuencias importantes en la perspectiva de formación a estas figuras ya que plantea el reto de formar para la participación en actividades escolares a figuras que no necesariamente serán docentes pero que en cierta forma realizan actividades relacionadas con ello.

Podemos identificar también que con la metodología de trabajo propuesta los LEC deberán crear espacios para el aprendizaje, dando acceso a la información, soportando la enseñanza por la instrucción, modelamiento y guía a los estudiantes, para manejar de manera apropiada sus tareas, animarlos a utilizar procesos de aprendizaje metacognitivos, respetar los esfuerzos grupales e individuales, verificar el progreso, diagnosticar problemas, dar retroalimentación y evaluar los resultados generales. Adicionalmente, los docentes necesitan crear un ambiente conductivo, con el fin de fomentar la indagación constructiva y asegurar que el trabajo se realice en una forma eficiente y ordenada (Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano, & Luna-Cortés, 2010).

Se parte entonces del reconocimiento de las diferentes actividades que deberá realizar el mediador para poder identificar las habilidades que requiere para ello.

Evaluación permanente. El proceso de generación del conocimiento parte de una base concreta que es el conocimiento que los alumnos tienen para

¹⁰⁷ “El tiempo pasa pronto y cuando te das cuenta ya no hiciste lo que querías”, advierte el LEC en una conversación pos la tarde mientras realizaba su planeación y recordaba que pasaron diez años desde que entro por primera vez a CONAFE y no se ha licenciado, está estudiando por segunda vez una licenciatura en educación y, mientras, continúa en el consejo pues en la escuela le reconocen las horas, aunque seguro habrá otros motivos para permanecer.

posicionarse frente a una situación problemática. Para poder guiar las actividades de éste proceso el mediador deberá reconocer cuáles son estos aprendizajes y cómo los están disponiendo los alumnos, pues no es lo mismo conocer la estructura de un cuento que disponerse a elaborar uno.

Para ello el mediador deberá identificar durante las primeras actividades del proyecto las cosas que se dificultan a sus alumnos y cotejarlas con los criterios para la evaluación de las producciones que se le facilitarán y retomar sus reflexiones durante la planeación.

Avanzado el trabajo es importante que los alumnos también identifiquen sus propios logros y la manera de mejorarlos, es por ello que, con los mismos criterios para la evaluación de las producciones, se les problematice sobre aquello que están realizando, si se logran los resultados esperados o hay una forma distinta de hacerlo. El LEC podrá propiciar estas reflexiones si se encuentra atento al quehacer de sus alumnos y mantiene comunicación con ellos.

Planeación de las actividades. Hemos dicho también que el quehacer escolar tiene efectividad a partir de la planeación de actividades que permitan el proceso de generación de conocimiento. Esto requiere que el mediador tenga la posibilidad de identificar las estrategias a realizar, los materiales requeridos, los momentos en los que las actividades transversales se pueden vincular, pero sobre todo, las posibles dificultades en el proceso.

Para hacer esta planeación requiere documentarse sobre los aspectos que se abordarán en clase pues, de otro modo le harán falta herramientas para guiar a los alumnos. La información disciplinar que tenga el mediador será

complementaria al conocimiento que tenga sobre su grupo, sus intereses, formas de ser, habilidades y los logros que van teniendo en el proceso de aprendizaje, es por ello que la evaluación permanente será un insumo necesario para la planeación de las actividades.

Mediación en el proceso de generación de conocimiento. Es muy importante que el mediador tenga una relación respetuosa con sus alumnos y que éstos le tengan confianza. Durante el desarrollo de las actividades esto se volverá una ventaja que permitirá al LEC identificar las dificultades de sus alumnos y poder reorientarles.

En este punto el LEC debe plantear de manera clara a sus alumnos que las prácticas escolares son parte de un proceso de mejora constante en el que los las producciones escolares son importantes pero para lograrlas se necesita de una cuidadosa elaboración, misma que tiene como herramienta elemental la evaluación y que ésta se realizará de manera permanente de acuerdo a los instrumentos diseñados para ello.

Fortalecimiento del bilingüismo. En la secundaria comunitaria indígena será importante que el LEC hable la lengua indígena que se habla en la comunidad. Es necesario también que pueda reconocer sus competencias bilingües y que se encuentre en disposición de mejorarlas durante el ciclo escolar.

Ello quiere decir que si en este aspecto el LEC identifica que tiene mayores dificultades para redactar textos en español o en su lengua, o si tiene dificultades para explicar un tema en lengua indígena o comprenderlo en español deberá ser consciente de que el taller de fortalecimiento al bilingüismo es un espacio en el que todos pueden aprender de todos, y que en ese espacio – durante la formación o en la comunidad – se puede

generar conocimiento que le será útil para favorecer el desarrollo de conocimientos de los alumnos en el resto de actividades.

Vinculación con padres de familia. Durante el desarrollo de los proyectos o talleres la participación de los padres de familia será útil y necesaria, más allá del papel de monitoreo que habitualmente la escuela les asigna y de las actividades de gestión que realizan, en el caso de la secundaria comunitaria indígena será importante que puedan participar de manera muy concreta en el desarrollo de conocimiento de los alumnos.

Es por ello que el LEC requerirá tener información sobre los temas o contenidos que pueden abordar los padres de familia – quien sabe más sobre hierbas y medicinas, quien tiene más conocimiento sobre la producción de tal producto o la historia de la comunidad, etc. – y que comente con ellos, previo a la sugerencia de trabajo que haga al grupo, su disponibilidad para participar.

La relación con los padres de familia y la comunidad es importante también porque en el ambiente familiar tienen posibilidad de motivar o interesarse por el quehacer de sus hijos, identificar lo que están aprendiendo y cómo lo ponen en práctica, en este sentido, en Conafe se sabe que esta es una herramienta importante para el logro de los propósitos de la educación, así que es necesario que el LEC cuente con herramientas específicas para promover con ellos la confianza, el respeto y la colaboración.

Las habilidades de mediación, evaluación de los logros de aprendizaje de los alumnos, vinculación con padres de familia y miembros de la comunidad, así como las relacionadas con el conocimiento de los aspectos específicos de cada campo del conocimiento requieren de cierta preparación y sensibilidad. Es muy probable que los docentes no las hayan

desarrollado antes de ingresar a Conafe. Tomemos en cuenta también que tratándose de una propuesta de trabajo distinta al quehacer más conocido de las secundarias existen algunas preconcepciones que se requieren explicitar y cuestionar para que la idea del trabajo multidisciplinar sin una rigurosa distinción por asignaturas sea aceptada. Se requiere también trabajar sobre las concepciones comunes de la docencia para lograr el buen funcionamiento de la propuesta.¹⁰⁸ En ello se debe ser muy enfático, se puede afirmar que en términos generales las prácticas de aula observadas en campo fueron acordes al modelo de secom – desarrollo de competencias para la investigación por parte de los alumnos, aprendizaje autónomo – porque el LEC tenía claridad en que su trabajo no era dar clase, se preparaba y planeaba para apoyar el aprendizaje de los alumnos, mas no para dar clase.

Las actividades que se desarrollen en la formación inicial deben buscar una situación similar. El reto es que, como ya mencionamos en el capítulo 1, el tiempo disponible es de 4 semanas debido al ajuste del calendario escolar. Además de una mirada crítica sobre estas nociones se desea también que el LEC desarrolle habilidades para realizar las actividades centrales que arriba describimos. Es claro que las actividades deben estar muy centradas y que debe cuidarse que el sentido no se pierda.

Es necesario aclarar que los procesos de formación no pueden ser individualizados en Conafe, así que a partir de éste momento pensamos en al menos un grupo de 10 LEC que son el número de LEC que participaron en las reuniones de tutoría junto con H. Pensemos entonces que puede haber actividades muy prácticas en las que los LEC vayan enfrentándose a

¹⁰⁸ Partimos da noção de que toda professora ou professor é um sujeito, porque está dotado de uma historicidade e de uma subjetividade, elaboradas em decorrência dos processos sócio-culturais vivenciados, e das escolhas que vão fazendo ao longo de sua trajetória (Soares & Ache, 2008: 255)

tareas de planeación y mediación paulatinamente. Definiremos entonces que en el periodo de formación inicial de LEC para secundarias indígenas se buscará que desarrollen habilidades para la planeación con las estrategias didácticas y la mediación en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias bilingües de alumnos estudiantes de secundarias. El desarrollo de dichas habilidades podrá darse a través de un trabajo organizado en los siguientes ejes:

Conocimiento de la propuesta educativa: Que hace referencia a la comprensión de la articulación de contenidos en campos formativos, la lógica de estos y su correspondencia con las estrategias didácticas, el manejo de la propuesta de evaluación y los diferentes enfoques de los campos del conocimiento.

Planeación. Éste deberá ser un eje práctico donde de manera paulatina los LEC puedan desarrollar las habilidades necesarias para proyectar procesos de desarrollo de conocimiento, poniendo en práctica las estrategias de la propuesta. El trabajo con este eje podrá darse solo después de haber comenzado con el anterior, sin embargo, no puede verse como separado. Es decir, las actividades de conocimiento de la propuesta deben tener como salida la realización de una parte específica de la planeación que permita al LEC observarlo de manera práctica, de otro modo el trabajo con los enfoques – por ejemplo – quedaría alejado del quehacer cotidiano.

Mediación. Como un eje complementario al anterior, es necesario que existan espacios de reflexión sobre el quehacer de los LEC al coordinar las actividades, dichos espacios deberán formar parte de las actividades prácticas para evitar la duplicidad de temas.

Contrario a lo que se puede pensar, las habilidades para la mediación requieren de un componente reflexivo que permita al mediador identificar en los otros, dificultades en el proceso de generación del conocimiento. Una de las formas en que puede suceder es por empatía del mediador hacia el estudiante precedida de un proceso metacognitivo en el que pueda identificar dificultades en el proceso. Esta forma puede ser muy útil para las personas que tienen pocos conocimientos pedagógicos pero se corre el riesgo de que al haber más empatía que autorreflexión se predispongan sobre el estudiante dificultades que no necesariamente suceden.¹⁰⁹

Es por ello que durante las actividades correspondientes a este eje se lleve a los LEC a distinguir sus procesos cognitivos de los del resto, no quiere esto decir que lo teoricen o describan de manera técnica, simplemente que identifiquen que cada quien tiene sus propios procesos y que una de las cualidades del mediador es poder identificar en cada uno las particularidades de su forma de aprendizaje, sin necesidad de categorizarlas.

Desarrollo del bilingüismo. Como es de esperar en una propuesta donde el fomento de las competencias bilingües es transversal, los LEC deben trabajarlo del mismo modo, ello posibilitará que dentro de los talleres sean sensibles e identifiquen aspectos que posteriormente podrán trabajar con los alumnos. Asumiendo que cada LEC puede tener un perfil lingüístico diferente, es necesario también que se auto diagnostiquen desde el inicio de la formación e identifiquen los aspectos generales a trabajar en los talleres respecto a las dimensiones gramatical, fonética y semántica.

¹⁰⁹ El caso de los videos de FCyE puede ser un ejemplo.

Estos aspectos serán abordados en procesos de producción de textos en ambas lenguas. Del mismo modo que se espera que los estudiantes generen fichas metodológicas y glosas de los contenidos abordados, se espera también que los LEC generen apuntes sistemáticos que puedan compartir como parte de un acervo para el trabajo bilingüe que será depurado y robustecido en el quehacer mismo del taller.

Éste taller que se podrá llevar a cabo tres veces por semana durante la formación inicial. Servirá también para trabajar con los contenidos que no se dominen, así podrán asociar el desarrollo de las competencias bilingües al trabajo académico y fortalecer el conocimiento de contenidos desde un punto de vista intercultural.

Actividades de autoestudio. Como un eje transversal, se fomentará el desarrollo de estas actividades en un espacio definido dos veces a la semana para abordar contenidos de difícil manejo por los LEC, el trabajo de este espacio estará ligado al del taller.

Por su parte, la práctica de campo que se lleva a cabo en la tercera semana de la formación podrá realizarse en grupos de tres LEC. Tendrá una duración de tres días con dos sesiones de trabajo, por la mañana de implementación y por la tarde de tutoría. Los resultados de la práctica de campo y de las tutorías vespertinas servirán de insumo para elaborar la planeación de las actividades del primer bimestre.

Para valorar el desempeño de los LEC relacionado con los aspectos abordados en cada eje de formación y la consecución de los propósitos de ésta etapa, identificar los aspectos que se deben retomar y establecer un plan de mejora, se requiere que exista un mecanismo de evaluación permanente y sea complementado con uno de evaluación final. El primero

de ellos puede ser a partir de indicadores de desempeño y el segundo de tipo perceptual para que el asistente educativo pueda reflexionar sobre los alcances y limitaciones de la formación inicial.

El plan de mejora se realizará de manera individual por cada LEC tomando en consideración sus avances y los propósitos de la formación. Este será un ejercicio colectivo en el que cada LEC compartirá con el grupo su trabajo con sus propias dificultades, a manera de actividades de autoestudio durante la formación permanente.

La formación permanente en conafe se establece en dos momentos básicamente, las visitas de acompañamiento a comunidad y las reuniones de tutoría. Durante las visitas de acompañamiento se sugiere que el AE presencie el desarrollo de un taller de fomento al bilingüismo para que por la tarde pueda orientar al LEC mediante ejercicios que permitan disipar las dudas o confusiones. Respecto al resto de estrategias o sobre los contenidos disciplinares la orientación puede ser a modo de charla, salvo que se requiera una actividad más dirigida.

Los temas abordados durante las reuniones de tutoría serán producto de las dificultades identificadas en las visitas de seguimiento y de la agenda de plan de mejora que se haya consensado en la tutoría previa, final de la formación inicial para la tutoría de septiembre.

La reunión podrá incorporar de manera secuenciada los siguientes aspectos:

- a) Diagnóstico grupal. La revisión de dificultades presentadas en comunidad. Comenzando por aspectos personales de los LEC,

continuando con aspectos de relación con los miembros de la comunidad y concluyendo con el trabajo de aula.

Durante la descripción de éstas dificultades el AE podrá ajustar la agenda propuesta para atender aspectos que no hubiera considerado en las visitas. En caso de haber ajustes serán comunicados al grupo y sus motivos.

- b) Valoración de logros. Los resultados de la construcción de conocimiento observados mediante los instrumentos de evaluación permanente, los registros que tengan los LEC y las consideraciones que haga el grupo. En este momento se tratará de compartir casos o experiencias que puedan llevar a los LEC a la reflexión sobre los aprendizajes mismos y sobre el ejercicio de evaluación.

En continuidad cada LEC podrá plantear estrategias de mejora para atender las dificultades de su comunidad y enriquecerlas con la participación de todos.

- c) Momentos de autoestudio. Enseguida se abordarán las estrategias de autoestudio calendarizadas para esa reunión, compartiendo el proceso, los resultados y un ejercicio que sirva como ilustración de que ya se domina el contenido. Éste ejercicio puede concluir con sugerencias para el trabajo de aula. Se entiende así que las actividades de autoestudio calendarizadas deben plantearse en función de la utilidad general del grupo, uno de los criterios necesarios para ello es que el contenido abordado aún no se trabaje en aula.

- d) Planeación de actividades. La última parte del trabajo en la tutoría es la planeación de actividades, donde se promoverá que se recuperen los elementos pertinentes de los puntos anteriores. Esta planeación será colectiva con la intención de que los LEC al volver a comunidad tengan un insumo para realizar su programación detallada.

Con estos elementos se podrá tener una implementación general de la propuesta. Es necesario enfatizar aquí la intención de que este esquema general permitiría ofrecer espacios para que las tensiones entre los conocimientos comunitarios y disciplinares se hagan evidentes y se vuelvan un motivo de aprendizaje. Por otro lado, se requiere también evidenciar la necesidad de hacer trabajos de fomento al bilingüismo asociados a los contenidos por lo que se ha propuesto el taller donde se abordarán aspectos relacionados a las producciones escolares. Este proceso solo será viable si se tiene presente el perfil de los actores y se ofrecen espacios de formación para que los LEC puedan realizar las tareas encomendadas.

Conclusiones

Las prácticas escolares, las lenguas y el aprendizaje visto como proceso forman una triada a la que es necesario ofrecer atención en el caso de la secundaria comunitaria de la comunidad donde se hizo el trabajo de campo. Pero esta triada posiblemente no es privativa de esa única comunidad con esa secundaria. Como se ha visto los procesos de producción de conocimiento, desde el punto de vista docente, comunitario o de estudiante, guardan también estrecha relación con sus antecedentes históricos y con las condiciones socioculturales en que se dan.

Hemos notado también la necesidad de identificar la perspectiva del investigador y considerar que existe al menos un punto ciego en todo quehacer de observación. Este punto ciego está determinado de manera esencial por los referentes teóricos que se juegan en el análisis pero también con otros aspectos emotivos y sociales. Es por ello necesario que se propuso realizar una observación de las relaciones causales que establecí en los diferentes apartados, con la expectativa de evitar generar las proposiciones sin fundamento.

Se ha identificado también que los sujetos con los que se realizó el estudio tienen – obviamente y por tanto reflexionado de un modo muy somero – historias de vida, anhelos y circunstancias que les permiten interactuar con el investigador de un modo determinado. Esta combinación de circunstancias se concatena además con diferentes formas de poder que se manifiestan en la posibilidad de solicitar, responder, atender o negociar con las expectativas de otro. Este hecho nos permite reconocer que del mismo modo el curriculum se filtra por los diferentes actores que tienen injerencia en el hecho educativo.

El presente trabajo ha permitido identificar que en el caso de la secundaria comunitaria donde el estudio se realizó se ponen de manifiesto aspectos no resueltos en la historia de la educación indígena. Destaca una perspectiva curricular de lo que se requiere que los alumnos aprendan sin tomar en cuenta sus condiciones de vida, expectativas o pertenencia étnica, el sustento de esta perspectiva curricular está ligado a lo que hemos llamado el núcleo duro de la educación básica. Este núcleo duro a su vez está sostenido por una tradición que comienza a tomar forma en la época independentista y tiene que ver con el rumbo que discursivamente se ha dado a la sociedad desde los espacios políticos de toma de decisiones.

En esta lógica no podemos inscribir las formas particulares de la diglosia dentro a los efectos de la dureza o suavidad con que los trazos del estado nación han influenciado la política educativa. Lo que se muestra en el trabajo es que si bien los quehaceres de los diferentes sujetos tienen historicidad, ella toma sentido en relación con la construcción propia del sujeto. Ahí tal vez radique la magia de la educación, nunca una propuesta tomará las mismas formas en distintos lugares.

La perspectiva de las asimetrías entre las lenguas indígena y español como una condicionante negativa es otro aspecto que tiene su particular conformación en la comunidad donde realizamos el estudio. La importancia que tienen los libros de texto y la búsqueda de precisión en los tiempos escolares son otros aspectos observados que se conjugan con las expectativas, habilidades y cotidianidad de los sujetos.

Es visible también la importancia que da la comunidad a los trabajos escolares como parte de la formación de los alumnos y como una especie de inversión, como si el hecho de estudiar la secundaria en sí trajera beneficios a la comunidad. Sin embargo se pudo observar al menos la posibilidad de que la educación secundaria que los alumnos ahora reciben y su perspectiva implícita de progreso social y personal asociados a una necesaria trayectoria escolar prolongada y exitosa, represente un riesgo de empobrecimiento de las propias comunidades. La ecuación es sencilla, la comunidad invierte en la educación de sus hijos los recursos que la tierra les da, los hijos se van a estudiar y se vuelven profesionistas; finaliza el recorrido en la posibilidad de que los hijos no vuelvan a la comunidad porque no hay ahí las condiciones para su desarrollo profesional. ¿Dónde quedan los recursos, cuándo vuelven y cómo? Sería tema de otro estudio.

Se ha reconocido también que el trabajo multigrado representa ventajas a los alumnos y el LEC pero que presenta limitantes tanto en la valoración del desempeño de los alumnos como parte del trabajo diario como en el monitoreo del conocimiento desarrollado. Es por ello que se requiere dar mayor protagonismo a los estudiantes para que puedan apoyarse y gestionar el aprendizaje con la orientación del LEC.

Se ha identificado también que no bastan las perspectivas intercultural, ambiental, tecnológica y de equidad que sustentan al actual modelo de Secom para ser pertinente a la circunstancia observada, se debe enfatizar el trabajo de fomento al bilingüismo como condición y recurso para el aprendizaje. Desde la experiencia concreta podemos afirmar que es posible realizar trabajo de fomento al bilingüismo sin la necesidad de ser hablante de lengua indígena, una escucha atenta, un grado de compromiso con el tema. La paciencia de los hablantes más su disposición al trabajo y

la utilidad que le puedan dar son los elementos que completarían la ecuación.

Pude constatar también que la sola perspectiva intercultural sin cuestionar las bases del currículum no ofrece garantía de un aprendizaje contextualizado, se debe permitir que los conocimientos comunitarios ingresen a la escuela de un modo formal. Es también importante que este fomento del bilingüismo sea un trabajo sistemático que permita a los alumnos generar conocimiento sobre las diferentes disciplinas.

Es por ello que se ha propuesto reorganizar los componentes del currículum en cuatro campos formativos que se corresponderían con una estrategia didáctica en específico. El trabajo con estas estrategias didácticas se vería complementado por un eje metodológico conceptual y un el eje de bilingüismo que tendrían la finalidad de ofrecer a los alumnos la posibilidad de alcanzar los aprendizajes que establece el plan de estudios y fortalecer su bilingüismo.

En cuanto a la pertinencia del taller de fortalecimiento del bilingüismo, es dable reconocer que aun con las limitaciones que se llevó a cabo en los diferentes espacios (aula, tutoría, reunión intermedia), se identificó la capacidad reflexiva de la estrategia y la posibilidad que ofrece a los participantes de gestionar su propio proceso de aprendizaje.

Por último, los alcances de la presente investigación se ven dibujados por los diferentes recursos de los que pude disponer. El manejo conceptual sobre aspectos lingüísticos y sociolingüísticos es uno de ellos, en la misma línea está el breve tiempo para trabajo de campo y el limitado conocimiento

de la lengua tenek que pude generar. Este factor limitó también el tipo de interacciones que podía tener con los alumnos y la comprensión de los conocimientos que ellos mismos iban desarrollando.

La investigación permitió identificar aspectos relevantes sobre los procesos educativos en escuelas indígenas en general, sobre las prácticas escolares de la secundaria comunitaria observada y generar una perspectiva de cómo podría ser una escuela secundaria más pertinente. Resta buscar las condiciones para dar una forma concreta a esta perspectiva y poderla llevar a cabo, con líneas claras de seguimiento y evaluación para hacer los ajustes pertinentes y avanzar en el propósito de lograr una educación intercultural en un sentido profundo, más allá de retóricas, donde los contenidos del currículo oficial sean valorados en su pertinencia por los propios sujetos en el momento que tienen la oportunidad de conocerlos.

Bibliografía

AGAR, MICHAEL

1994 *Language shock. Understanding the culture of conversation*, Morrow, Nueva York.

AGUIRRE, BELTRÁN GONZALO

1990, *Crítica Antropológica. Contribuciones al estudio del pensamiento social en México*, Fondo de Cultura Económica, México.

ALBERTO, CASTILLO HERNÁNDEZ MARIO

2004 "Diversidad lingüística y cultural. Consideraciones para una educación indígena en México", en *Anales de Antropología*, 38, Editorial, Ciudad, pp. 293-320.

ALZATE, PIDERAHITA MARÍA VICTORIA y otros

2011, "Intervención, mediación pedagógica y usos del texto escolar", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, OEI.

2001, "Concepciones e imágenes de la infancia", en *Revista de Ciencias Humanas*

(<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/alzate.htm>),

(última visita consultada 18 de julio de 2014). :

ARENDT, HANNA

1970, *Sobre la violencia*, Joaquín Mortiz, México..

ÁVALOS, A NOMBRE COMPLETO y otros

2014, *Formación inicial del Líder para la Educación Comunitaria. Orientaciones para Asistentes Educativos y Capacitadores Tutores*, CONAFE, México..

BADIOU, ALAIN

2008, *Lógicas de los mundos. El ser y el acontecimiento 2*, Manantial, Buenos Aires.

BARCA, LOZANO ALFONSO y otros

1990, "La estructura cognitiva de los niños bilingües y no bilingües: un estudio diferencial", en *Revista de psicología general y aplicada*, 43, Coruña, pp. 97-104.

BARONNET, BRUNO

2013 "Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México", en *Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 8, núm. 2, Madrid, pp. 183 - 208.

BASTARDAS, BOADA ALBERT

2003, "Ecodinámica sociolingüística: Comparaciones y analogías entre la diversidad lingüística y la diversidad biológica", en *Revista de Llengua i Dret*, vol., núm. 39, Barcelona, pp. 119-148.

2000, *Ecología de les llengües*, La Mirada, Barcelona,

BATALLÁN, GRACIELA

2011, La invisibilidad de los niños y jóvenes en el debate sobre la participación política. Puntos críticos desde una perspectiva histórico-etnográfica de investigación, EN Graciela Batallán , *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*, Paidós, Buenos Aires, pp. 15-27.

BAUMAN, ZYGMUNT.

2006, *La globalización. Consecuencias humanas*, Fondo de Cultura Económica, México.

BELLO, DOMINGUEZ. JUAN

2009, "El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México", en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., Veracruz, pp. 1-11.

BENJAMIN, WALTER

2008, *Tesis sobre la historia*, ITACA, México..

BERTELY, BUSQUETS MARÍA

2009, *Sembrando nuestra educación intercultural como... Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas.*: UNEM, ECIDEA, CIESAS-PAPELES DE LA CASA CHATA, IIAP, OEI, EDICIONES ALCATRAZ, México.

1998, "Repensando la articulación étnico-ética en etnografía de la educación", en Pontón Beatriz Calvo y Rueda, Beltran Mario, *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, pp. 483-492.

BERTELY, BUSQUETS MARÍA, JORGE GASCHÉ, Y ROSSANA PODESTÁ.

2008, *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Ediciones Abya-Yala, Quito.

BIALYSTOK, ELLEN

2000, *Language processing in bilingual children*,. Cambridge University Press, Nueva York.

BOCCARA, GUILLERMO

2012, "¿Qué es lo 'etno' en etnohistoria? la vocación crítica de los estudios etnohistóricos y los nuevos objetos de lucha", en *Memoria Americana*, núm. 20, Buenos Aires, pp. 35-181.

BOLAÑO, ROBERTO

2000, *Los perros románticos 1980-1998*, Ediciones Delirio.

BONAL, XAVIER

1998, *Sociología de la educación*, Paidós, Barcelona.

BONFIL, BATALLA GILLERMO

2004, "Historias que no son todavía historias", en Pereyra Carlos, *Historia ¿para qué?*, Siglo XXI, México, pp. 227-245.

BOURDIEU, PIERRE

2009, *El sentido práctico*, Siglo XXI, México.

BOURDIEU, PIERRE, CHAMBOREDON, JEAN-CLAUDE y PASSERON
JEAN-CLAUDE

2002, *El oficio del sociólogo*, Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI.

BRADING, DAVID Y URQUIDI MARÍA

1989, "Manuel Gamio y el indigenismo oficial en México", en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 51, núm. 2, México, pp. 267-284.

BRICE, HEAT SHIRLEY,

1970, *La política del lenguaje en México*, Instituto Nacional Indigenista, México.

BRONFENBRENNER, URIE

1987, *La ecología del desarrollo humano*, Paidós, Barcelona.

BRUNER, JEROME

2003, *La fabrica de historias*, Fondo de Cultura Económica, México.

BURKE, PETER

2005, "El momento de la Antropología Histórica", en Peter Burke, *¿Qué es la Historia cultural?*, Paidós, Barcelona, pp. 47–65.

CABRERA, RODRÍGUEZ. FLOR

2002, "Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural", EN Margarita Bartolomé, *Identidad y ciudadanía*, Narcea, Madrid. .

CAMPOS, MIGUEL ÁNGEL; GASPAR, HERNÁNDEZ SARA

2008, "Procesos de argumentación y habilidades cognoscitivas en el contexto educativo", en Miguel Ángel Campos, *Argumentación y habilidades en el proceso educativo*, Plaza y Valdés, México, pp. 21-68.

CAREAGA, M., GABRIEL

1983, *Los espejismos del desarrollo. Entre la utopía y el progreso*. Oceano, México.

CASARIEGO, VÁZQUEZ ROCÍO

2006, *La propuesta educativa*. Consejo Nacional de Fomento Educativo, México.

CELSO, SCOCUGLIA AFONSO

2008, Globalizações política educacional e pedagogia contra-hegemônica, em *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 48, 2008, OEI, pp. 35-52.

COLL, CÉSAR

2011, "Enseñar y aprender en el siglo XXI el sentido de los aprendizajes", en Álvaro Marchesi, Juan Carlos Tedesco y César Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación Santillana, Madrid, pp. 101-112.

CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO (Conafe)

2006, *35 años del Conafe. Historia, contexto educativo y políticas institucionales*. Conafe, México.

2001, *Agua*, Conafe, México.

2000, *Escuela y comunidades originarias en México*, Conafe, México.

CORIA, ARREOLA JUANA MÓNICA

2011, "El Aprendizaje por Proyectos: Una metodología diferente", en *Revista Formadores*, (http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_pri_11/articulos/monica_mar11.pdf), (última visita consultada: 25 de marzo de 2015).

CORONADO, SUZÁN GABRIELA

1996, "El bilingüismo como alternativa a la diversidad", en Héctor Muñoz Cruz y Pedro Lewin F, *El significado de la diversidad lingüística y cultural. Investigaciones lingüísticas 2*, UAM-INAH, México, pp. 49-67.

CRABBE, KATHARYN F.

1985, *J.R.R. Tolkien*, Fondo de Cultura Económica, México.

CRISPIN, BERNARDO MAARÍA LUISA

2004, *Experiencias innovadoras en educación intercultural*, Secretaría de Educación Pública, México

CUMMINS, JIM

1991, "Interdependence of first-and second- language proficiency in bilingual children", en Bialystok Ellen, *Language processing in bilingual children*, Cambridge University Press, Nueva York, pp. 70-89.

CUSSIÁNOVICH, ALEJANDRO

2006, *Ensayos sobre infancia. Sujeto de derechos y protagonista*. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (IFEJANT), Lima.

DÍAZ, PONTÓNES MÓNICA.

1998, "Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria: un estudio etnográfico", en Pontón Beatriz Calvo y Rueda, Beltran Mario Rueda, *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, pp. 129-162.

DÍAZ, SÁNCHEZ GERMARY; ÁLVAREZ, PÉREZ HÉCTOR JOEL

2003, "Neurociencia y bilingüismo: efectos del primer idioma", en *Educ.Educ*, pp. 209-228.

DIETZ, GUNTER; MATEOS, CORTÉS LAURA SELENE

2011, *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Bilingüe, México.

DURANTI, ALESSANDRO

2000, *Antropología Lingüística*. Cambridge University Press, Reino Unido.

ELLIS, NICK. C.

2005, "The learning of foreign language vocabulary, en Anette. M. de Groot y Judith. F Kroll, *Handbook of Bilingualism : Psycholinguistic Approaches*. (págs. 9-29). Oxford: Oxford University Press

ESQUIVEL, VILLAFANA. JORGE.,

2010, "Acerca de la transferencia lingüística en el castellano andino", en *Revista Letras*, 81, Lima, pp. 145-152.

FAJARDO, SALINAS DELIA MARIA

2011, "Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: Un breve estado de la cuestión", en *Revista LiminaR Estudios sociales y humanísticos*, vol. IX, núm., (2), México, pp 15-29.

FERGUSON, Charles

1959, "Diglossia", en *Word*, pp. 325-340.

FERNÁNDEZ, CASAS MARÍA XOSÉ

2003, "Una revisión de tópicos infundados. El relativismo lingüístico en la obra de Edward Sapir", en *Teorema*, vol.XXII, núm.3, España, pp.115-129.

FERRÃO, CANDAU VERA MARÍA

2013, "Educación intercultural crítica: Construyendo caminos", en Walsh, Catherine, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I, Ediciones Abya-Yala, Quito. pp. 145-164.

FERRER, MUÑOZ MANUEL

1999, "El constituyente de 1856-1857 y los pueblos indios", *Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM*, (<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/7/3481/9.pdf>) (última visita consultada: 25 de septiembre,2015),

FLORES, FARFÁN JOSÉ ANTONIO,

2009, *Variación, ideologías y purismo lingüístico*. Publicaciones de la Casa Chata, México.

FOUCAULT, MICHELLE

1992, "Curso del 7 de enero de 1976" y "Curso del 14 de enero de 1976", en Michelle Foucault, *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, pp. 125-152.

FRANZÉ, Adela

2007, "Antropología, educación y escuela. Presentación" en *Revista de Antropología Social*, vol. 16, España, pp. 7-20.

FUMAGALLI, LAURA,

2000, "Alternativas para superar la fragmentación curricular en la educación secundaria a partir de la formación de los docentes", en Braslavsky, Cecilia; Dussel, Inés; Scaliter, Paula, *Los formadores de jóvenes en américa latina desafíos, experiencias y propuestas*, OEI - UNESCO, Maldonado.

GALLARDO, ARIAS PATRICIA

2004, *Huastecos de San Luis potosí*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México.

GARCÍA, ROLANDO

2007, *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*, Gedisa, Buenos Aires..

GARCÍA, SEGURA SONIA

2004, "De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural: la comunidad p'urhepecha, Michoacán, México en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm.20, México, pp.66

GARRET, PAUL B.; BAQUEDANO-LÓPEZ, PATRICIA

2002, "Language Socialization: reproduction and continuity, transformation and change", en *Annual Reviews*, núm. 31, pp. 339-361.

GELOVER, REYES ZULEMA; DA SILVA, ABRANTES PEDRO ANTONIO

2013, "Infancia y juventud indígenas: instituciones, educaciones y existencias interculturales, en Maria Bertely, Gunther Dietz y Díaz Tepepa María Guadalupe, *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., México, pp. 217-252.

GOETZ, JUDITH, LECOMPTE, MARGARET

1988, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid.

GONZÁLEZ, APODACA ERICA E

2013. "Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca", en *Perfiles Educativos*, vol.XXXV, núm.141, México, pp. 63-84.

GROSSER, EVA

2000-2001, "Tének y ngigua: dos experiencias", en *Estudios*, núm. 62-63, México, pp. 202-211.

GUERRA, FRANCOIS-XAVIER

2008, "De la política antigua a la política moderna. La revolución de la Soberanía", en Guerra, François-Xavier; Lemperiere, Annick y otros, *Los espacios públicos en Iberoamérica*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 109-139.

1992, *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*, MAPFRE, Madrid.

HAMEL, RAINER ENRIQUE

1998, "Bilingüismo e interculturalidad: Relaciones sociolingüísticas y educación de los pueblos indígenas en América Latina", en Atanasio Herranz (coord.), *Educación bilingüe e intercultural en Centroamérica y México*, Guaymuras, editorial, pp. 21-54.

2003, "El papel de la lengua materna en la enseñanza: Particularidades en la educación bilingüe", en Luis Enrique López, Jung, Ingrid, *abriendo la*

escuela. *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, Morata, Madrid, pp. 248-260.

HAYA, DE LA TORRE VICTOR RAÚL

1970, "Espacio-Tiempo-Histórico", en Víctor Raúl Haya de la Torre, *Obras completas, vol. 4*, Juan Mejía Baca (ed.), Lima, pp. 407-444.

HERNÁNDEZ, CASTILLO MARIO ALBERTO

2004, "Diversidad lingüística y cultural, consideraciones para una educación indígena en México", en *Anales de Antropología*, núm. 38, México, pp.293-320.

HERNÁNDEZ, GONZÁLEZ. ANGÉLICA, MORALES, HERNÁNDEZ. JORGE, NAVARRO, RIVERA IISIDRO, DE LA ROSA, NAVA DULCE ILIANA, ESTRADA, JIMENEZ MIRIAM

2012, *Enseñar en la secundaria comunitaria. Modelo educativo*, Consejo Nacional de Fomento Educativo, México.

2013, *Secundaria Comunitaria. Libro multigrado. Bloque 2*, Consejo Nacional de Fomento Educativo, México.

HILL, JANE H., HILL, KEN

1999, *Hablando Mexicano*, Centro de Investigación en Antopología Social, México.

HORNBERGER, H. NANCY

2009, "Voz y biliteracidad en la revitalización de lenguas indígenas: Prácticas contensiosas en contextos Quechua, Guaraní y Maorí", en Judith S. B. Kalman, *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*, Siglo XXI- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe, México, pp.25-39.:

IBAÑEZ, BERNAL CARLOS

2007, "Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, México, pp. 435-456.

JIMÉNEZ, NARANJO YOLANDA

2012, "Desafíos conceptuales del curriculum intercultural con perspectiva comunitaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52, , México, pp. 167-189.

KWOK, LEUNG; ANG, SOON; TAN, MEI LING

2014, "Intercultural Competence", en *The Annual Review of Organizational Psychology*, núm. 1, pp. 489-519.

LEIKIN, MARK; SCHWARTZ, MILA; SHARE, DAVID L.

2010, "General and specific benefits of bi-literate bilingualism:a Russian–Hebrew study of beginning literacy", en *Read Writ*, núm. 23, University of Haifa, pp. 269–292.

LEWIS, DAVID

2000, "Causation as Influence", en *The Journal of Philosophy*, vol. 97, núm. 4, Columbia University, pp.182-197.

LORANDI, ANA MARÍA

2012, ¿Etnohistoria, Antropología Histórica o simplemente Historia?, en *Memoria Americana*, ¿vol.1, núm.20, Buenos Aires, pp. 17-34.

LUHMANN, NIKLAS

1996, *Introducción a la teoría de sistemas*, Universidad Iberoamericana, México.

LUST, C. BARBARA

2006, *Child language. acquisition and growth*. Cambridge University Press Nueva York.

MARCHESI, ULLASTRES ALVARO Y MARTIN, ORTEGA ELENA

1998, *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Alianza Editorial, Madrid.

MARÍN, VICTORIA; FRANCISCA, NEGRE Y PÉREZ, ADOLFINA

2014, "Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo", en *Revista Científica de Educomunicación*, vol., núm., año, lugar o editorial, pp. 35-43.

MATA, ACOSTA MARGARITA

1998, "El estudiante de biología: una forma de ser en la vida", Calvo, Pontón Beatriz; Rueda, Beltran Mario (coordinadores), *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, pp. 279-292.

MEDINA, MELGAREJO PATRICIA

2006, "¿Normales indígenas o indígenas normales?", en Maria Bertely, Busquets, *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, Centro de Investigación en antropología Social, México,, pp. 131 -188.

1994, *Hacia el nuevo Estado. México, 1929-1994*. Fondo de Cultura Económica, México. .

MENESES, MORALES ERNESTO

1998, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911: la problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*, Universidad Iberoamericana, México.

MESSINA, RAIMONDI GRACIELA

2013, "Jóvenes egresados de la secundaria técnica mexicana. Un estudio de trayectorias", en *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 141, México, pp.46-64.

MIGNOLO, WALTER

2000, "La colonialidad a lo largo y a lo ancho", en Edgardo Lander (Editor), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires, pp. 55-87.

MIGUEL, HERNÁN Y PARUELO, JORGE

2007, "Causar o dejar que ocurra" en *Andamios*, vol. 4, núm. 7, México, pp. 7-18.

MORALES, ESPINOSA MARÍA DEL CORAL

2012, "Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla", en *Revista de Investigación Educativa*, núm. 14, México, pp.18-43.

MORENO VALLE, SUÁREZ LUCINA

2006, *Carlos María de Bustamante: constructor de la identidad nacional*, Tesis p de doctorado, Facultad, Universidad, México..

MUÑOZ, GÜEMES ALFONSO

2012, *Medicina tradicional en la Huasteca Potosina.*, Eumed, San Luis Potosí.

NAVARRO, RIVERA ISIDRO,

2013, "El origen en los sonidos. Sobre el aprendizaje colaborativo y la educación comunitaria", en *Chispas para encender ideas*, núms. 30-31, Conafe, México.

2011, "Apuntes epistémicos para América Latina en torno a la educación", en *Revista* *Sociedad* *Latinoamericana*
(<http://sociedadlatinoamericana.bligoo.com/content/view/1308889/Apuntes-epistemicos-para-America-Latina-en-torno-a-la-educacion.html#content-top>), (última visita consultada: 18 de junio de 2014)

NINYOLES, RAFAEL L.

1982, *Idioma i prejudici*, Eliseu Climent, Barcelona..

NOLASCO, ARMAS MARGARITA

2003, "Medio siglo de indigenismo y de INI", en *México indígena*, vol. 2, núm. 4, México, pp. 7-13.

OCHOA, AVILA MARÍA GUADALUPE

2007, *Atlas de culturas del agua en América Latina y El Caribe: Pueblos Indígenas de México y Agua: Teenek, tenek o huastecos de San Luís Potosí*, UNESCO- Instituto Mexicano de Tecnología del Agua y Comité Nacional Mexicano, México:

OCHOTERENA, ISAAC

1961, "La biología", en ¿? *México y la cultura*, vol., núm., año, Secretaria de Educación Pública, pp. 1212

O'GORMAN, EDMUNDO

1958, *La invención de América*. Fondo de Cultura Económica, México.

OLIVARES, E.,

2008, "México, el cuarto país del mundo con mayor diversidad vegetal: UNAM", en *La Jornada*, 27 de abril de 2008, México.

PEDRAZA, MARTÍNEZ VICTOR

2011, "El uso de la lengua Tének en el aula. En C. Y. López, *Asesoría académico poro lo diversidad en la educación Indígena (el caso de San Luis Potosí)*", Universidad Pedagógica Nacional, San Luís Potosí, pp. 93-134.

POE, Edgar Allan

1974, *Poesía completa*, Ediciones 29, Barcelona.

REESE, LESLIE; KROESEN, KENDALL; Y GALLIMORE, RONALD

2010, "Cualitativos y cuantitativos, no cualitativos vs. cuantitativos", en Rebeca Mejía, Arauz; Antonio Sandoval, Serio, (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Guadalajara, México, pp. 39-76.

REYNAGA, OBREGÓN SONIA

2010, "Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida", en Rebeca Mejía, Arauz; Antonio Sandoval, Serio, (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas*

y acercamientos desde la práctica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, pp. 123-154.

RIZO, MARTÍNEZ FELIPE

2004, "¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 23, México, pp. 817-839.

ROCKWELL, ELSIE

1997, "Cursos comunitarios: una primera alternativa para el medio rural." en *Revista colombiana de educación*, núm. 34, Colombia, pp. 85-106.

2009, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires.

RODRÍGUEZ, ALBERTO

1998, *Los orígenes de la teoría pedagógica en México. Elementos para una construcción didáctica*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

RODRÍGUEZ-SANDOVAL, EDUARDO; VARGAS-SOLANO, ÉDGAR MAURICIO y LUNA-CORTÉS, JANETH

2010, "Evaluación de la estrategia 'aprendizaje basado en proyectos'", en *Educación y Educadores*, vol., núm., año, lugar o editorial, pp. 13-25.

ROMAINE, SUZANE

2008, *Bilingualism*, Blacwell publishing, Australia.

ROMERO, JOSÉ LUÍS y ROMERO, LUIS ALBERTO

1986, *Pensamiento conservador 1815-1898*, Ayacucho, Ayacucho.

1985, *Pensamiento político de la emancipación (1790-1825)*. Ayacucho, Ayacucho.

ROSALDO, RENATO

1991, En *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Grijalbo, México, pp. 91-136.

RÜSEN, JÖRN

1996, "Some theoretical approaches to intercultural comparative historiography", en *History and Theory, Theme Issue 35: Chinese Historiography in Comparative Perspective*, vol. 35, núm. 4, pp. 5-22.

SAGÁSTEGUI, DIANA

2004, "Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado", en *Revista Electrónica Sinéctica* vol., núm. 24, ITESO, pp. 30-39.

SALDÍVAR, EMIKO

2011, "Everyday practices of indigenismo: an ethnography of anthropology and the State in Mexico. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, vol. 16, núm. 1, Estados Unidos, pp. 67–89.

SÁNCHEZ, C. MIGUEL

2001, "Diseño curricular y educación intercultural bilingüe", en *Pensamiento Educativo* vol. 29, Chile, pp. 341-358.

SÁNCHEZ, Flores Abraham (Compilador)

2010, *Cuentos y leyendas TENEK. Traducciones al español, inglés y francés*, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ (SESLP)

2012, *Programa de estudio 2011. Educación Básica. Secundaria. Asignatura Estatal Ejataláb ani i bél abal*, Secretaría de Educación de San Luis Potosí, San Luis Potosí

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP)

2011, *Acuerdo 593*, Secretaría de Educación Pública, México.

2011, *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, Secretaría de Educación Pública, México.

Sigüenza, Orozco Salvador y Fabian, Graciela

2013, "Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México. en Maria Bertely, Gunther Dietz y Díaz Tepepa María Guadalupe, *Multiculturalismo y educación 2002-2011* ANUIES [desatar]-Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., México, pp. 81-116.

SOLANA, FERNANDO; CARDIEL REYES, RAÚL; y BOLAÑOS, MARTÍNEZ RAÚL. (COORDS.)

1981, *Historia de la Educación Pública en México*, Fondo de Cultura Económica México.

SOSA, SOSA, SUÁREZ MARGARITA y HENRÍQUEZ, BREMER CRISTINA
2012, *Instituto Nacional Indigenista-Comisión Nacional para el desarrollo de los Pueblos Indígenas 1948 2012*, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Mexico.

SOTO, GUILLERMO Y ; HASLER, FELIPE

2011, "Introducción: Lenguaje, cognición y cultura. Nuevas perspectivas sobre el contacto lingüístico", *Lenguas Modernas*, núm 38, Universidad de Chile, pp. 9-16.

STANTON, WORTHAM

2008, "Linguistic antropology of education", en *Annual Review of Anthropology*, núm. 37, pp. 37-51.

THEUNISSEN, MICHAEL

2013, *El otro. Estudios sobre la ontología social contemporánea*, Fondo de Cultura Económica, México.

TODOROV, TZVETAN

2006, *Introducción a la literatura fantástica*, Paidós, Buenos Aires.

TOKOWICS, NATASHA; PERFETTI y CHARLES A. PERFETTI

2005 "Introduction to Part II Comprehension", en Nombre Groot, *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* Oxford, Oxford University Press, pp 173-178.

TRAFFANO, DANIELA

2007, "Educación, civismo y catecismos políticos: Oaxaca, segunda mitad del siglo XIX", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, México, pp.1043-1063.

TRISCIUZZI, LEONARDO y COMBI, FRANCO

1998, *Infancia e historia* Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (IFEJANT)_Lima.

Tuset, Bertran Ana María; y García, Hernández Claudia

2013, "Prácticas educativas y creencias de profesores de secundaria pertenecientes a escuelas de diferentes contextos socioeconómicos", en *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 139, México, pp. 40-59.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO)

1954, *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*, UNESCO.

UNIÓN DE MAESTROS DE LA NUEVA EDUCACIÓN PARA MÉXICO

2004, *Tarjetas de autoaprendizaje*, Organización Estados Iberoamericanos (OEI)-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)-Secretaría de Educación Pública (SEP)- Editorial Santillana, México.

VÁZQUEZ, JOSEFINA ZORAIDA

1979, *Nacionalismo y educación en México*, El Colegio de México, México.

YOSHIOKA, HIROTOSHI

2010, "Indigenous language usage and maintenance patterns among indigenous people in the era of neoliberal multiculturalism in Mexico and Guatemala", en *Latin American Research Review*, vol. 45, núm. 3, Estados Unidos, pp. 5-34.

ZABALA, VIDIELLA ANTONI

1999, *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Graó, España.

ZORRILLA, MARGARITA

2004, "La educación secundaria en México: al filo de su reforma", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 1, España, pp.0.